



Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет педагогічної освіти
Кафедра початкової та дошкільної освіти



ОСВІТНІЙ АЛЬМАНАХ

Освітній збірник студентських наукових праць
(інтернет-видання)

Випуск 9

2026

Львів

Міністерство освіти та науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка
Факультет педагогічної освіти

Матеріали XI-ої Міжнародної студентської наукової конференції

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ТА АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

(присвячена 170-річчю від дня народження Івана Франка)

**ЛЬВІВ
ЛНУ імені Івана Франка
2026**

ПЕРЕДМОВА

*Помилки справжніх талантів
більш повчальні для учнів,
ніж здобуті ними непохитні істини.*

Іван Франко

Професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є складною, багаторівневою системою, важливим елементом якої виступає самостійна робота здобувачів освіти. Самостійна робота посідає вагоме місце поряд з аудиторними заняттями у процесі досягнення програмних результатів навчання. Вона є основним засобом опанування навчального матеріалу у позааудиторний час. Саме через самостійну роботу формується професійна компетентність майбутнього фахівця: здобувач освіти оволодіває способами пізнавальної діяльності, розвиває інтерес до творчого пошуку, набуває здатності розв'язувати як теоретичні, так і практичні завдання.

Результативність самостійної роботи значною мірою зумовлюється рівнем сформованості пізнавальних умінь і навичок студентів, їхньою навчальною мотивацією, а також готовністю до самоосвіти й саморозвитку у вільний час. У цьому процесі реалізується самоосвітня діяльність, яка сприяє поглибленню та розширенню знань, їх більш міцному засвоєнню, а також формуванню як загальних, так і фахових компетентностей.

Важливою формою самоосвіти є робота з різними видами джерел – науковою, навчальною, науково-популярною, довідковою, художньою та іншою літературою. Метою самостійної роботи є розвиток пізнавального інтересу до дослідницької діяльності, формування й удосконалення навичок самоорганізації та самодисципліни, оволодіння ефективними способами навчально-пізнавальної діяльності. Тож самостійна робота є невід'ємною складовою підготовки компетентних фахівців і творчих особистостей, здатних до безперервного навчання впродовж життя.

Освітній альманах – збірник студентських наукових праць, який з 2018 року збирає та популяризує результати наукових досліджень студентів та магістрантів у різних напрямках майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Цей випуск «Освітнього альманаху» знаменний тим, що частина наукових розвідок студентів присвячені творчості Івана Франка, чий ювілей – 170-річчя від дня народження – ми відзначаємо у цьому році. Іван Франко послідовно обстоював думку, що освіта має бути не формальною передачею знань, а процесом розвитку особистості, її мислення, самостійності та готовності до життєвої діяльності, де ключову роль відіграють як учитель, так і активна пізнавальна праця самого здобувача освіти.

Щиро бажаємо подальших творчих здобутків, цікавих наукових розвідок, продуктивних надбань усім авторам «Освітнього альманаху» і запрошуємо до активної участі у подальших наших наукових проєктах.

Наталія Мачинська,
доктор педагогічних наук, професор.

З М І С Т

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

<i>Андрущак А. А.,</i> Особливості розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку.....	12
<i>Бургер М. І.,</i> Нормативно-правові засади подолання освітніх втрат у системі вищої освіти України.....	17
<i>Демко І. В.,</i> Психолого-педагогічні особливості формування національної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку.....	22
<i>Калитовська Т.,</i> Проектні технології як інноваційний підхід у навчанні англійської мови в початковій школі.....	28
<i>Олійник І. С.,</i> Переосмислення дисидентського руху 1960-х рр. у шкільному курсі історії України крізь призму сучасної російсько-української війни.	31
<i>Субашкевич Р. А.,</i> Використання ігрових технологій у підготовці до інклюзивної освіти.....	35

СЕКЦІЯ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

<i>Бердар А. М.</i> Використання технологій мнемотехніки у процесі формування мовленнєвої компетентності у дошкільників.....	41
<i>Босенко О.</i> Емоційний інтелект дітей дошкільного віку: способи розвитку.....	45
<i>Ілинич С.</i> Адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти.....	50
<i>Карпа М.</i> Способи подолання стресу в дітей дошкільного віку методами арт-терапії.....	56

Курилко Ю. Б. Ігровий метод як інструмент превенції девіантної поведінки в дошкільному віці.....	61
Лавро І. Самобутність української народної казки у формуванні патріотичних цінностей дошкільників.	67
Литвинчук М. А. Наступність як умова розвитку математичного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	71
Николайчук Х. Методика використання терапевтичної казки як засобу емоційного розвитку дітей у ЗДО.....	77
Пайтак Л. С. Характеристика лідерських якостей майбутніх учителів початкової школи.....	83
Процків Т. І. Педагогічні умови ефективного використання рухливих ігор у роботі з дітьми дошкільного віку.....	86
Романчук А. С. Основи вивчення мовленнєвої активності дітей.....	90
Руденко А. Дитина з РДУГ: особливості психології та поведінки.....	95
Руденський Р. Є. Методичні аспекти проведення фізкультурних свят і розваг в закладах дошкільної освіти.....	99
Сазанова І. М. Казка як універсальний засіб мовленнєвого розвитку дошкільників.....	105
Скасків Ю. В. Урахування освітніх запитів сучасних батьків у діяльності приватних ЗДО (на прикладі клубу-садка «Мамдарин»).....	110
Чупило М. О. Педагогічні умови розвитку навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку.....	116

СЕКЦІЯ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Бень Д. Б. Педагогічний потенціал різних видів ігор у початковій школі.....	121
Бурдун Ю. В. Особливості формування рефлексивної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.....	125

Вайда О. Т. Трансформація професійної ролі вчителя в організації проєктної діяльності на уроках іноземної мови.....	129
Венгрин І. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальних якостей молодших школярів.....	133
Веретельник А. М. Поняття адаптації першокласників до навчання в закладі загальної середньої освіти.....	137
Воєводіна М. Р. Впровадження інтерактивних методів та їх значення для розвитку учнів початкової школи.....	142
Гайдис В. І. Ефективність використання інтерактивних методів на уроках англійської мови.....	146
Галань К. В. Цифрові освітні ресурси як засіб адаптації першокласників до навчання.....	149
Горбова Л.-М. С. Розвиток креативності в учнів початкової школи засобами творчих завдань.....	155
Дейнеко Л. М. Роль «безпечної невдачі» у подоланні мовної тривожності учнів початкової школи на уроках англійської мови.....	160
Зарічна А. М. Формування гармонійної особистості здобувачів початкової освіти у процесі художньо-творчої діяльності.....	164
Іванюк С. В. Роль дослідницької діяльності у формуванні природничо-наукового мислення учнів початкової школи.....	167
Калиневич А. І. Розвиток діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти засобами розвивального навчання.....	172
Кінах А. В. Форми, методи та педагогічні умови реалізації індивідуального підходу в процесі навчання математики учнів початкових класів.....	175
Кірницька Г. П. Використання інтерактивних технологій у реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи.....	180
Кісіль І. Р. Розвиток лексичних навичок здобувачів початкової освіти в умовах дистанційного навчання.....	183

Kim C. B. Сутність і структура самостійної роботи учнів початкової школи.....	187
Kish C. B. Роль початкової освіти у формуванні ціннісного ставлення до природи.....	192
Кондзьола В. С. Особливості формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи.....	196
Копитчак С. Ю. Чинники формування ключових компетентностей у здобувачів початкової освіти.....	201
Корнійчук Ю. Р. Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики.....	204
Корняк Х.-М. С. Trauma-informed approach to teacher-child interaction in school.....	208
Котлярчук С. І. Інтерактивні методи навчання: сутність, підходи до класифікації.....	215
Крепакова О. Д. Казка як засіб розвитку мовлення дітей у педагогічному процесі.....	219
Кузик О. С. Труднощі формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в процесі професійної підготовки.....	222
Кутерецин Д. М. Класифікація дидактичних ігор у початковій школі.....	226
Мельник О. П. Чинники формування лідерських якостей у молодших школярів.....	230
Мелничук Ю. А. Особливості організації сучасного освітнього процесу в початковій школі.....	234
Михайловська Х. А. Партнерська взаємодія вчителя, учнів і батьків як умовою ефективної організації освітнього процесу в початковій школі.....	238
Мілер С. О. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкових класів.....	242

Наконечна О. А. Фонетичні та комунікативні аспекти використання віршів і пісень.....	246
Нарольська В. А. Сутність і особливості проєктного навчання в початковій школі.....	249
Нечаєва В. О. Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності в учнів початкової школи.....	253
Ольшанська В. В. Структура інформаційної компетентності учнів початкової школи.....	257
Пілянська Т., Буцак Л. Підтримка інклюзивної форми навчання через цифровий простір у класі початкової школи.....	261
Резніченко А. О. Формування наскрізного уміння «читання з розумінням» у здобувачів початкової освіти.....	265
Сасюк А. А. Психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи та їх вплив на творчий розвиток.....	269
Слюсар Н. В. Сучасні підходи до класифікації ігрових технологій у початковій освіті.....	273
Соломон А. М. Педагогічний супровід процесу становлення суб'єктності молодших школярів.....	277
Стельмах Т. В. Особливості реалізації діяльнісного підходу в умовах початкової школи.....	281
Томин М. Я. Гра як засіб розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів.....	286
Труш С. Т. Інтерактивне навчання як чинник формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти.....	290
Тучапець О. І. Соціально-педагогічні аспекти булінгу в початковій колі.....	293
Туркоць Н. М. Психолого-педагогічні умови формування особистості здобувача початкової освіти в соціальному середовищі сучасної школи.....	296

Фелештин В. В. Особливості формування професійних цінностей майбутніх учителів початкової школи.....	302
Фінделькінд В. О. Форми організації навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики.....	305
Чейпеш Д. Естетичне виховання як чинник соціалізації дітей молодшого шкільного віку.....	309
Шуберт В. П. Сучасні методичні прийоми вивчення таблиці множення.....	315
Юрицунь О. М. Роль уроків мистецького циклу у формуванні естетичної культури здобувачів початкової освіти.....	320

СЕКЦІЯ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Антоніч В. С. Моделі взаємодії «логопед-родина» під час логопедичної терапії.....	326
Антоняк С. Б. Особливості навчання іноземної мови учнів із порушенням слуху: труднощі та шляхи їх подолання.....	331
Гриньків Х. Б. Сучасний стан сформованості інклюзивної культури у закладі освіти.....	336
Дан Н. Ю. Використання арт-терапевтичних технік як засобу подолання комунікативного стресу дітей із заїканням.....	341
Жила М. В. Корекційно-розвиткова робота в навчально-реабілітаційних центрах для дітей з інтелектуальними порушеннями: теоретико-практичний аспект.....	345
Оприсак С. В. Особливості діяльності асистента вчителя у супроводі освітнього процесу учнів з порушеннями опорно-рухового апарату.....	349

СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ТА НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

<i>Бахур М. І.</i> Сутність та етапи реалізації соціальних проєктів: від ідентифікації потреб цільових груп до оцінки соціального впливу.....	354
<i>Бех У. С.</i> Соціальна робота як чинник формування національно-патріотичної стійкості молоді в умовах воєнного стану.....	357
<i>Гадомський Р. В.</i> Соціально-психологічна підтримка благополуччя ветеранських сімей.....	362
<i>Дребот В. І.</i> Соціально-психологічні чинники та особливості виникнення несуйцидального самоушкодження у школярів.....	364
<i>Жуков Р. В.</i> Соціально-психологічні особливості копінг-стратегій учнів в умовах воєнного стану.....	368
<i>Ємченко В. В.</i> Механізм прийняття рішень.....	373
<i>Івко І. Ю.</i> Психосоціальна підтримка емоційного благополуччя дружин учасників бойових дій.....	379
<i>Корпало А. Т.</i> Динаміка та чинники сімейних конфліктів у родинах військовослужбовців.....	383
<i>Тимчишин Д.</i> Соціально-емоційне навчання як засіб створення інклюзивного освітнього середовища для дітей внутрішньо переміщених осіб.....	387
<i>Шамрай Т. Г.</i> Соціальна реінтеграція студентської молоді в повоєнний період: педагогічні підходи.....	393
<i>Jagoda Dziubek, Joanna Jurkiewicz.</i> Attention span of primary and pre-school children.	398

*Андрущак А. А., студентка III курсу
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ З ДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Розвиток творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку є одним з головних завдань сучасної освіти, що зумовлено потребами суспільства у креативних та ініціативних особистостях, здатних до нестандартного мислення. Однією з наскрізних умінь, спільних для всіх ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті початкової освіти (2018) та концепції Нової української школи (2016), є здатність особистості діяти творчо, виявляти ініціативність, генерувати нові ідеї та ефективно застосовувати їх у різних життєвих і навчальних ситуаціях. Це уміння розглядається як важлива складова всебічного розвитку учня та передумова формування його готовності до самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Саме в молодшому шкільному віці формуються уява, мислення та вміння знаходити нестандартні підходи до розв'язання проблем. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів початкових класів з метою створення оптимальних умов для розвитку їхнього творчого потенціалу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку та визначити педагогічні умови їх ефективного формування.

Основний текст. У сучасній педагогічній науці проблема розвитку творчості дітей розглядається як одна з ключових умов формування особистості, здатної до самореалізації та інноваційної діяльності.

О. Довгий та М. Копчук-Кашецька (2021) визначають творчі здібності як «складну й інтегративну властивість особистості, яка формується на основі взаємодії людини з навколишнім середовищем і є результатом розвитку психічних процесів (сприйняття, відчуття, мислення, уяви, пам'яті) та умовою успішної життєдіяльності особистості» (с. 122).

На думку С. Вітвицької та М. Макріди (2025), «творчі здібності особистості – це симбіоз її властивостей і рис характеру, які характеризують міру їх відповідності вимогам певного виду творчої діяльності і, які зумовлюють рівень результативності цієї діяльності» (с. 65).

Можемо підсумувати, що творчі здібності – це поєднання психічних процесів і особистісних рис, які формуються у взаємодії з навколишнім середовищем та визначають, наскільки успішно людина може проявляти себе в творчій діяльності.

Молодший шкільний вік є сензитивним етапом для розвитку творчості, адже саме в цей час формуються та вдосконалюються певні психічні процеси. Провідною для школярів у цей період стає навчальна діяльність, у процесі якої формуються довільність, самоконтроль, планування дій і рефлексія. Паралельно розвивається мислення (переходить від образного до логічного), уява, пам'ять і увага (стають більш керованими). Не менш значущими є мотиваційні чинники, зокрема формування пізнавальної мотивації та мотиву досягнення успіху (Доценко, 2018).

Окрім, цього в учнів початкової школи спостерігається природне прагнення до мовленнєвої, художньої та ігрової діяльності, що виступає важливим психологічним механізмом формування творчих здібностей. (Подановська, 2023)

Отже, розвиток творчих здібностей здобувачів початкової освіти є складним процесом, який охоплює пізнавальні, мотиваційні та діяльнісні аспекти й забезпечує перехід дитини від простого відтворення до створення нового.

Ю. Бондар (2020) виділяє такі педагогічні умови ефективного розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку: 1) розвиток у школярів внутрішнього інтересу до творчості та бажання займатися нею; 2) поетапне формування необхідних вмінь; 3) застосування в освітньому процесі різних видів вправ і творчих завдань; 4) використання інтерактивних технологій навчання; 5) створення творчого середовища й атмосфери для активної взаємодії вчителя та учнів.

Т. Турбар і Т. Пасько (2023) виокремлюють десять умов розвитку творчих здібностей школярів:

1. Учень стає активним учасником пізнання.
2. Створення сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі.
3. Формування внутрішньої мотивації до навчання.
4. Поєднання різних форм роботи на уроці (фронтальних, групових, індивідуальних).
5. Використання знань з різних предметів під час розв'язання творчих завдань.
6. Створення ситуацій успіху, коли кожен учень має можливість проявити себе.
7. Заохочення до самостійного виконання творчих завдань.
8. Використання різноманітних творчих завдань за змістом і складністю у поєднанні зі звичайними.
9. Дотримання системності й регулярності у розвитку творчих здібностей.
10. Урахування вчителем особливостей розвитку пізнавальних процесів.

Проаналізувавши педагогічні умови, що запропоновані різними дослідниками, можемо виділити такі три головні умови розвитку творчих

здібностей дітей молодшого шкільного віку: 1) урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку пізнавальних процесів учнів початкової школи; 2) створення сприятливого освітнього середовища; 3) системне використання різних видів діяльності, методів та завдань.

Проаналізуємо їх детально:

1. Урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку пізнавальних процесів учнів початкової школи. Важливим механізмом розвитку творчості є активна діяльність дитини, у процесі якої вона набуває досвіду створення нового (Латиш, 2020). Особливе значення має розвиток уяви та фантазії через художню та проєктну діяльність (Лясківська, 2022).
2. Створення сприятливого освітнього середовища. Ефективність формування творчих здібностей значно зростає за умови доброзичливої атмосфери, урахування інтересів і потенційних можливостей учнів (Довгий & Копчук- Кашецька, 2020). Позакласна діяльність сприяє розвитку самостійності, впевненості та креативності (Вітвицька & Макріді, 2025)
3. Системне використання різних видів діяльності, методів та завдань. Особливе значення має інтеграція різних видів діяльності – навчальної, ігрової, художньої та дослідницької, що дозволяє формувати цілісне творче мислення (Турбар & Пасько, 2023).

Висновки. Розвиток творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку є складним і багатокомпонентним процесом, що поєднує пізнавальні, мотиваційні та діяльнісні аспекти. Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що ефективний розвиток творчості забезпечується за умови створення сприятливої педагогічної атмосфери, системного використання різноманітних видів творчих завдань і врахування індивідуальних особливостей учнів. Саме комплексний підхід до організації освітнього процесу сприяє переходу учнів початкової школи від відтворювальної діяльності до творчої самореалізації.

Список використаних джерел

1. Бондар Ю. В. (2020). Педагогічні умови формування творчих умінь в учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 34(1), 220–225.
DOI: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/fbd88273-cd0b-4c7a-a67d-cb2cd7ec1fbf>
2. Вітвицька С. С., & Макріді М. Ф. (2025). Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у позакласній діяльності. *Креативна педагогіка*, 63–66. DOI: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/45957>
3. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.04.2026)
4. Довгий О., & Копчук-Кашецька М. (2021). Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи як актуальне завдання сучасної української школи. *Молодь і ринок*, № 11–12 (197–198), 121–126. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.252920>
5. Доценко С. О. (2018). Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади). Мітра. DOI: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1934>
6. Латиш Н. М. (2020). Дослідження творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*, 27(12), 166–174. DOI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722845>
7. Лясківська Т. (2022). Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках дизайну і технологій. Матеріали конференції, 188–194. DOI: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/c8174c7d-8619-46fb-8525-3a43eee0dc54>
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: <https://share.google/KBUYwQ1vj75RJPgDh> (дата звернення: 20.04.2026)

9. Подановська Г. В., & Дейнега М.А. (2023). Уроки літературного читання як основа розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*, 13(27), 590-599. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13\(27\)-590-599](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-13(27)-590-599)
10. Турбар, Т. В., & Пасько Т. Ю. (2023). Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (3), 103–108. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-15>

Бургер М., аспірантка,
Науковий керівник – Заячук Ю., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується гострою потребою в адаптації нормативно-правової бази до викликів, спричинених повномасштабною збройною агресією. Проблема освітніх втрат, що раніше розглядалася переважно в межах педагогічної дискусії, набула статусу стратегічного питання державної безпеки, оскільки безпосередньо впливає на збереження людського капіталу та інтелектуального потенціалу нації. Масштабні руйнування інфраструктури, вимушене переміщення студентів та науково-педагогічних працівників зумовлюють необхідність формування дієвих правових механізмів компенсації прогалин у навчанні та викладанні. Своєчасна актуалізація законодавства є критично важливою для забезпечення конституційного права громадян на якісну освіту та успішної післявоєнної відбудови держави.

Мета дослідження полягає у проведенні комплексного аналізу чинної нормативно-правової бази та новітніх законодавчих ініціатив, спрямованих на подолання освітніх втрат у системі вищої освіти України.

Основний текст. На міжнародному рівні, зокрема в рекомендаціях ЮНЕСКО та Світового банку, освітні втрати в Україні розглядаються як загроза довгостроковому економічному відновленню. Відповідно до дослідження Світового Банку (The World Bank, 2026) у 2023 році було зафіксовано, що українські студенти вже на той момент мали відставання, еквівалентне двом рокам навчання, що робить проблему освітніх втрат структурним викликом для всієї системи вищої освіти.

Процес нормативного визначення терміна «освітні втрати» пройшов значну еволюцію, трансформувавшись від загальних описів прогалин у знаннях до чітко структурованої юридичної дефініції. Згідно з *Постановою Кабінету Міністрів України № 1628 «Про реалізацію експериментального проекту підготовки слухачів підготовчого відділення «Відкритий шлях до вищої освіти» у закладах вищої освіти» від 10.12 2025 року*, освітні втрати трактуються будь-які втрати знань, умінь, навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу для конкретної особи внаслідок виникнення паузи чи погіршення умов навчання або внаслідок тимчасової окупації територій України чи широкомасштабної збройної агресії росії проти України (Кабінет Міністрів України, 2025). Це визначення є ключовим для формування доказової політики, оскільки воно охоплює не лише когнітивний компонент, а й динаміку індивідуального розвитку студента.

Фундаментом для розробки компенсаторних механізмів є *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки* схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 року №286-р. Цей документ визначає якість освіти та її доступність як пріоритетні цілі, передбачаючи модернізацію мережі закладів вищої освіти та створення особливих умов для вразливих груп населення (Кабінет Міністрів України, 2022). Проте реалії повномасштабного конфлікту змусили законодавця прискорити розробку більш вузькоспрямованих актів.

Центральне місце в сучасній законотворчості посідає *Проект Закону № 14104 «Про внесення змін до деяких законів України щодо подолання освітніх втрат»* (прийнятий за основу 25 березня 2026 року), який запроваджує інноваційні інструменти державної підтримки для подолання освітніх втрат (Верховна Рада України, 2026). Законопроект пропонує розширити форми допомоги для дітей та молоді, що постраждали від війни, а також для демобілізованих військовослужбовців.

Ключові нововведення законопроекту № 14104	Очікуваний вплив на систему вищої освіти
Стратегія надолуження освітніх втрат до 2030 року	Формування єдиного державного плану дій із чіткими дедлайнами та індикаторами успіху.
Підготовчий освітній рік у ЗВО	Створення перехідного періоду для адаптації вступників із тимчасово окупованих територій та зон бойових дій.
Тьюторська допомога та індивідуальний супровід	Дослідження Світового банку показало зростання рівня знань завдяки онлайн-тьюторингу (до 0.49 стандартних відхилень у математиці) перевищило показники мирного часу.
Адаптаційні програми	Зменшення рівня відрахувань студентів через академічну неуспішність, спричинену зовнішніми факторами.

Законопроект № 14104 не лише запроваджує нові інструменти, а й створює правове поле для залучення додаткового фінансування, зокрема через цільові субвенції та міжнародні гранти. Це свідчить про перехід від

ситуативного реагування до системної політики інвестування в людський капітал.

В умовах динамічної зміни безпекової ситуації традиційний законотворчий процес часто не встигає за реальними потребами. Тому уряд України активно використовує інструмент експериментальних проєктів. ***Постанова КМУ № 1628 «Про реалізацію експериментального проєкту підготовки слухачів підготовчого відділення «Відкритий шлях до вищої освіти» у закладах вищої освіти» від 10.12.2025 року*** дала старт проєкту «Відкритий шлях до вищої освіти», спрямованому на підготовку слухачів підготовчих відділень у ЗВО (Кабінет Міністрів України, 2025).

Цей проєкт має на меті створити освітній простір для осіб, чий освітній процес був перерваний війною або окупацією. Він дозволяє ЗВО гнучко підходити до формування навчальних програм підготовчих відділень, фокусуючись на базових дисциплінах, необхідних для успішного вступу та подальшого навчання. Нормативне регулювання експерименту передбачає можливість дистанційної участі, що є критично важливим для тих, хто залишається на прифронтових територіях або виїхав за кордон.

Ефективність подолання освітніх втрат безпосередньо залежить від рівня свободи, який мають заклади вищої освіти. Академічна автономія, згідно з чинним законодавством, включає право закладу самостійно розробляти освітні програми, вибирати методики навчання та визначати форми оцінювання результатів. У контексті подолання втрат автономія дозволяє ЗВО коригувати навчальні плани, виділяючи більше годин на теми, які студенти пропустили або засвоїли поверхово; впроваджувати прискорені освітні програми для швидкого надолуження прогалин; застосовувати адаптивне планування, за якого зміст (Кабінет Міністрів України, 2022).

Згідно із ***Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової роботи в закладах вищої освіти» від 06.06.2024 № 3791-IX*** керівники ЗВО отримали розширені права щодо управління кадровим ресурсом. Тепер керівник може самостійно

вирішувати питання щодо кількості ставок науково-педагогічних працівників та переводити співробітників між педагогічними та науково-педагогічними посадами залежно від обсягу наукової діяльності та потреб освітнього процесу. Це дозволяє маневрувати ресурсами для організації додаткових консультацій та тьюторського супроводу студентів, які потребують надолуження знань.

Масштаб освітніх втрат вимагає відповідного фінансового ресурсу. Відповідно до *Закону України «Про Державний бюджет України на 2026 рік» № 4695-IX від 03.12.2025* бюджет на 2026 рік демонструє значне зростання видатків на освіту – до 278,7 млрд грн, що на 79,8 млрд грн більше, ніж у 2025 році. Важливим аспектом є стимулювання викладачів. Із січня 2026 року посадові оклади вчителів та викладачів зростуть на 30%, а з вересня – ще на 20% (Верховна Рада України, 2025).

Висновки. Подолання освітніх втрат в Україні трансформувалося зі сфери педагогіки у стратегічне питання державної безпеки, спрямоване на збереження інтелектуального потенціалу нації в умовах війни. Сучасна державна політика перейшла до системного підходу, що базується на чіткому юридичному визначенні поняття «освітні втрати» та впровадженні інноваційних інструментів, таких як підготовчі роки, тьюторство та адаптаційні програми, закріплені в законопроекті № 14104 та Стратегії до 2030 року. Ефективність цих заходів посилюється розширенням академічної автономії закладів вищої освіти, реалізацією експериментальних проєктів, («Відкритого шляху до вищої освіти») та суттєвим збільшенням бюджетного фінансування галузі й заробітних плат викладачів у 2026 році. Таким чином, формування цілісного правового та фінансового фундаменту забезпечує не лише компенсацію прогалин у знаннях, а й створює необхідні умови для реалізації права громадян на якісну освіту.

Список використаних джерел

1. Верховна Рада України. (2024, 06 червня). *Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо підтримки наукової*

- роботи в закладах вищої освіти»* (№ 3791-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3791-IX#Text>
2. Верховна Рада України. (2025, 03 грудня). *Закон України «Про Державний бюджет України на 2026 рік»* (№ 4695-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4695-20>
 3. Верховна Рада України. (2026, 25 березня). *Проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо подолання освітніх втрат* (№ 14104). URL: <https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/57564>
 4. Кабінет Міністрів України. (2022, 23 лютого). *Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки* (Постанова № 286-р). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->
 5. Кабінет Міністрів України. (2025, 10 грудня). *Про реалізацію експериментального проекту підготовки слухачів підготовчого відділення «Відкритий шлях до вищої освіти» у закладах вищої освіти* (Постанова № 1628). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1628-2025-п>
 6. The World Bank. (2026, February). *Ukraine: Can online tutoring sustain learning during wartime?* (Evidence to Policy (E2P)). URL: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/c2e290b2b8b55ac737e754a52617ff79-0090052026/original/E2P-Ukraine.pdf>

*Демко І., студентка III року навчання
Науковий керівник – Галюка О., доктор філософії, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Проблема формування національної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку набуває особливого значення в умовах сучасних суспільних трансформацій, глобалізаційних процесів та посилення інформаційного впливу на сучасне покоління. Збереження національної ідентичності, духовних цінностей і культурної спадщини українського народу потребує цілеспрямованої виховної роботи, яка має розпочинатися вже на ранніх етапах шкільного навчання. У цьому контексті важливим завданням освіти є формування у дітей усвідомлення своєї належності до українського народу, поваги до його історії, мови, традицій і культури.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для становлення основ національної самосвідомості, оскільки саме в цей час інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси, емоційно-ціннісна сфера, моральні уявлення та соціальна ідентичність дитини. У цей період закладаються первинні уявлення про Батьківщину, народ, державні символи, формується позитивне ставлення до рідної мови та культурних традицій. Водночас недостатня увага до психологічних особливостей дітей цього віку може призвести до поверхневого засвоєння національних цінностей без їх глибокого особистісного прийняття.

Особливої значущості ця проблема набуває в умовах реформування освіти, зокрема в контексті реалізації концепції Нової української школи, яка орієнтується на формування компетентної, відповідальної та

національно свідомої особистості. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних психолого-педагогічних умов, форм і методів, що сприятимуть не лише засвоєнню знань про національну культуру, а й розвитку ціннісного ставлення до неї.

Мета дослідження – визначити та теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні особливості формування національної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку

Основний текст. Проблема формування національної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку є однією з ключових у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки вона безпосередньо пов'язана зі становленням особистості, її ціннісних орієнтацій, соціальної ідентичності та громадянської позиції. У контексті суспільних трансформацій, зростання ролі національної свідомості та необхідності збереження культурної спадщини особливого значення набуває раннє залучення дитини до національних цінностей, традицій і духовних надбань народу.

Національна самосвідомість розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що включає усвідомлення своєї належності до певної нації, знання про її історію, культуру, мову, традиції, а також емоційно-ціннісне ставлення до них і готовність діяти відповідно до національних інтересів. У молодшому шкільному віці цей процес має свої специфічні особливості, зумовлені віковими характеристиками дітей: образністю мислення, емоційністю, схильністю до наслідування, високою чутливістю до виховних впливів (Бех, 2018).

Психологічний аспект формування національної самосвідомості полягає у розвитку таких компонентів, як когнітивний (знання про Батьківщину, народ, символіку), емоційно-ціннісний (почуття гордості, любові до рідного краю, поваги до традицій) та поведінковий (участь у діяльності, що відображає національні цінності). У цьому віці діти активно засвоюють соціальні норми, формують уявлення про «своє» і «чуже», що

створює сприятливі умови для становлення основ національної ідентичності (Жовтобрюх, 2016).

Важливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище початкової школи. Саме школа забезпечує систематичний і цілеспрямований вплив на формування національної самосвідомості через зміст навчальних предметів, виховну роботу, позакласну діяльність. Особливе значення мають такі освітні галузі, як мовно-літературна, громадянська та історична, мистецька, які сприяють ознайомленню дітей із культурними надбаннями українського народу.

Педагогічний аспект проблеми полягає у визначенні ефективних форм і методів роботи з учнями початкової школи. Доцільним є використання інтерактивних, ігрових, діяльнісних методів, які відповідають віковим особливостям дітей. Зокрема, ефективними є такі форми роботи, як тематичні уроки, інтегровані заняття, проєктна діяльність, народознавчі свята, екскурсії, зустрічі з носіями культурних традицій.

Практичний аспект формування національної самосвідомості передбачає організацію конкретної діяльності учнів. Наприклад, у процесі навчання можна використовувати міні-проєкти, такі як «Моя родина», «Традиції мого краю», «Символи України», де діти досліджують власне походження, знайомляться з сімейними звичаями, створюють презентації або творчі роботи. Це сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню особистісного ставлення до національних цінностей (Колоскіна, 2005).

Ефективним є також використання художньої літератури, фольклору, народних казок, пісень, які формують емоційний зв'язок дитини з культурою свого народу. Через образи героїв, моральні ситуації, традиційні сюжети діти засвоюють базові цінності, норми поведінки, у них формується почуття причетності до національної спільноти.

Важливим чинником є взаємодія школи та сім'ї. Саме сім'я є первинним середовищем соціалізації дитини, де вона отримує перші уявлення про національну культуру, традиції, мову. Узгодженість виховних

впливів школи і сім'ї значно підвищує ефективність формування національної самосвідомості. Практично це може реалізовуватися через спільні заходи: родинні свята, виставки, майстер-класи, участь батьків у виховних проєктах.

Особливу увагу слід приділяти створенню національно орієнтованого освітнього середовища. Це включає оформлення класу (державна символіка, народні елементи декору), використання української мови як основного засобу спілкування, організацію тематичних куточків (наприклад, «Куточок народознавства»). Таке середовище сприяє постійному ненав'язливому впливу на формування національної самосвідомості.

Практично значущим є також застосування інтерактивних методів, які залучають дітей до активної участі. Наприклад, метод «асоціативного куща» допомагає актуалізувати уявлення дітей про поняття «Батьківщина», «народ», «традиції». Метод рольових ігор дозволяє моделювати ситуації, пов'язані з національними цінностями, наприклад, святкування традиційних свят або вирішення моральних дилем.

Доцільним є впровадження вправ, спрямованих на розвиток національної ідентичності. Наприклад:

- вправа «Я – українець/українка» (діти описують, що для них означає належність до українського народу);
- вправа «Моє коріння» (створення родинного дерева);
- вправа «Скарби мого краю» (збір інформації про культурні пам'ятки, традиції, видатних людей регіону) (Третяк, 2022).

Важливим напрямом є розвиток емоційно-ціннісного ставлення до національної культури. Для цього використовуються методи емоційного впливу: перегляд відеоматеріалів, слухання музики, обговорення вражень, творчі завдання (малювання, написання коротких творів). Це сприяє формуванню позитивних емоцій, гордості за свою країну, бажання зберігати її культурну спадщину.

Окремої уваги в сучасних умовах потребує вплив повномасштабного російського вторгнення на процес формування національної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку. Воєнні події значно підсилюють значущість національної ідентичності, оскільки діти з раннього віку стають свідками суспільних змін, переживають емоційні потрясіння та формують уявлення про Батьківщину в умовах загрози її суверенітету. У таких умовах національна самосвідомість набуває не лише культурного, а й ціннісно-захисного змісту, пов'язаного з почуттям приналежності, гордості за свою країну, поваги до її захисників та усвідомленням важливості єдності народу. Водночас це вимагає від педагогів особливої делікатності, психологічної чутливості та обережності у подачі інформації, щоб не травмувати дитину, а сприяти формуванню стійкості, віри в майбутнє та позитивного образу своєї держави. У цьому контексті важливим є поєднання патріотичного виховання з підтримкою емоційного благополуччя дітей, створення безпечного освітнього середовища та використання таких форм роботи, які допомагають дітям осмислити події доступно, без надмірного психологічного навантаження.

Висновки. Отже, формування національної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку є складним і багатогранним процесом, який потребує врахування психологічних особливостей дітей, системного педагогічного підходу та активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Практична реалізація цього процесу можлива за умови використання різноманітних форм і методів роботи, створення сприятливого освітнього середовища та залучення дітей до активної діяльності, що сприяє усвідомленню ними своєї національної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах сучасної освіти. 2018. URL: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>

2. Даниляк Р., Муляр Н. Психолого-педагогічні аспекти патріотичного виховання молодших школярів в умовах сучасних суспільних викликів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. № 2(17), С. 75–87. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259995>
3. Жовтобрюх А. А. (2016). Формування патріотичної компетентності молодших школярів в умовах сучасного національно-патріотичного виховання. *Інноваційна педагогіка*, 5(5), 63–69.
4. Колоскіна О. А. Формування елементів національної свідомості та самосвідомості молодшого школяра на основі цінностей народного календаря. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/7684/97/>
5. Третяк Н. (2022). Національно-патріотичне виховання молодших школярів у контексті наукової спадщини І. Огієнка. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*, 16, 222–228. URL: <http://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/246080>

Калитовська Т., студентка IV року навчання
Науковий керівник – Нос Л. С., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інноваційних підходів у процес навчання, спрямованих на формування компетентної, творчої та самостійної особистості. У контексті реформування початкової освіти особливої ваги набуває розвиток іншомовної комунікативної компетентності учнів, що є важливою складовою їхньої загальної освіченості та успішної соціалізації в умовах глобалізованого світу.

Традиційні методи навчання англійської мови не завжди забезпечують достатній рівень мотивації здобувачів початкової освіти та їх

активну участь в освітньому процесі. У зв'язку з цим зростає потреба у впровадженні таких педагогічних технологій, які б сприяли розвитку пізнавального інтересу, самостійності, творчості та вмінню працювати в команді.

Одним із ефективних інноваційних підходів є проєктні технології, які дозволяють поєднувати навчальну діяльність із практичним застосуванням знань. Використання проєктної діяльності на уроках англійської мови сприяє формуванню мовленнєвих навичок у реальних або наближених до реального життя ситуаціях, розвиває критичне мислення, комунікативні здібності та соціальні навички учнів.

Особливо актуальним є застосування проєктних технологій у початковій школі, де закладаються основи навчальної діяльності, формується позитивне ставлення до вивчення іноземної мови та розвивається інтерес до іншомовного спілкування. Саме тому дослідження можливостей і ефективності використання проєктних технологій у навчанні англійської мови учнів початкової школи є важливим і своєчасним.

Мета дослідження – полягає у теоретичному обґрунтуванні та ефективності використання проєктних технологій як інноваційного підходу у навчанні англійської мови в початковій школі, а також у визначенні їх впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.

Основний текст. У сучасній практиці навчання іноземним мовам в українських школах широко використовується метод проєктів, який передбачає опору на творчість учнів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організовувати навчання в співпраці. Технологія, яка стимулює інтереси здобувачів початкової освіти і розвиває бажання вчитися, пов'язана з виконанням різного роду проєктів (Подуфала, 2021: 124).

Використання цієї технології дозволяє передбачати всі можливі форми роботи в класі: індивідуальну, групову, колективну, які стимулюють

самостійність і творчість дітей. Виконання проєктних завдань дозволяє учням початкової школи бачити практичну користь вивчення іноземної мови, наслідком чого є підвищення інтересу і мотивації до вивчення даного предмета. Значно активізується діяльність учнів на уроці і в позаурочний час. Навіть слабкі учні виявляють інтерес до мови під час виконання творчих завдань. Виконуючи завдання проєкту, учні отримують можливість практично застосувати знання з іноземної мови. Здобувачі початкової освіти самі знаходять необхідну інформацію, що містить цінний країнознавчий, лексичний, граматичний матеріал, використовуючи для цих цілей не тільки матеріал підручника, але й інші джерела інформації (Подуфала, 2021: 124).

Дослідники наголошують на компетентісно орієнтованому навчнні іноземних мов, адже це – виклики Нової української школи. З цією метою повинні розроблятися нові підручники англійської мови.

Ознайомившись із дидактико-методичним концептами компетентісно орієнтованого змісту, дослідники дійшли висновку, що проєкт як засіб реалізації компетентісно орієнтованого навчання англійської мови учнів передбачає досягнення таких цілей: проєкт забезпечує вимогу інтегративного утворення; проєкт забезпечує формування цільового, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, емоційно-оцінного, рефлексивного аспектів навчання; проєкт сприяє набуттю учнями певного англомовного комунікативного досвіду (Топорівська, 2024: 397).

Таким чином, з перших уроків вчитель може зацікавити учнів вивчати іноземну мову і сприяти всебічному розвитку дитини. А якщо немає інтересу, то ця дитина назавжди залишиться байдужою, буде жити без радощів пізнання і відкриття чогось нового та невідомого під час уроків іноземної мови. Проєктна діяльність дозволяє не лише поглиблювати знання з англійської мови, а й інтегрувати її з іншими предметами, розвиваючи міжпредметні зв'язки та забезпечуючи всебічний розвиток особистості (Сінчук & Кравець, 2025: 3).

Висновки. Отже, проєктні технології є інноваційним та надзвичайно ефективним підходом до викладання англійської мови, який повністю відповідає вимогам особистісно-орієнтованого та компетентісно-орієнтованого навчання Нової української школи. Цей метод передбачає опору на творчість, дослідницьку діяльність та співпрацю учнів, активно залучаючи їх до реального іншомовного спілкування та практичного застосування знань. Метод проєктів удосконалює мовленнєві навички, розвиває критичне мислення, покращує навички співпраці та дозволяє диференціювати навчання з урахуванням індивідуальних здібностей учнів. Таким чином, проєктна діяльність не лише поглиблює знання, а й формує ключові компетентності, готуючи учнів до подальшого навчання та праці.

Список використаних джерел

1. Подуфала, А. (2021). *Проєктні технології на уроках англійської мови у початковій школі* (с. 124–126). URL: <https://sno.udpu.edu.ua/images/2021/02/zb.pdf>
2. Сінчук, І. В., & Кравець, О. Є. (2025). *Використання проєктних технологій на уроках англійської мови в початковій школі. Нові горизонти іншомовної освіти в XXI столітті*. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/43179/1/1.pdf>
3. Топорівська, О. (2024). *Метод проєктів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого та компетентісно-орієнтованого навчання англійської мови* (с. 396–398). Матеріали конференцій МНЛ. URL: <https://archive.liga.science/index.php/conference-proceedings/article/view/1337>

Олійник І. С., магістрант I року навчання
Науковий керівник – Яблонська Д. Р., док. філософ. за спец. іст. та археол.,
м. Кам'янець-Подільський,
Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка
історичний факультет.

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ДИСИДЕНТСЬКОГО РУХУ 1960-Х РР. У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНОЇ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Актуальність. Необхідність перегляду концептуальних підходів до викладання історії України зумовлена викликами повномасштабної війни, яка підтверджує пріоритетність боротьби за національну ідентичність та історичну пам'ять. Дисидентський рух 1960-х років у сучасному дискурсі трансформується з локального явища інтелектуального опору в межах радянської системи на стратегічно важливий етап тяглості державницької традиції. Аналіз методів нівелювання української суб'єктності в ті часи дозволяє здобувачам освіти глибше зрозуміти генезу сучасної політичної ситуації та розглянути культурний суверенітет як базовий елемент системи національної безпеки.

Мета дослідження. Метою публікації є науково-методичне обґрунтування оновлення змісту шкільної програми в частині висвітлення дисидентського руху. Основна увага зосереджена на виявленні типологічних паралелей, аналізі ролі культури як форми політичного протесту та розкритті механізмів адаптації і виживання українського соціуму в умовах жорсткого ідеологічного контролю.

Основний текст. Дисидентський рух 1960-х рр. був закономірною реакцією української інтелігенції на хрущовську «відлигу», яка попри певну лібералізацію, залишалася частиною жорсткої радянської системи. Сучасна практика вилучення української літератури та ліквідації національної символіки на тимчасово окупованих територіях корелює з радянською політикою ідеологічного контролю над мистецтвом. Історичним прецедентом такої стратегії є знищення вітража «Шевченко. Мати» у Київському університеті в 1964 р. Цей об'єкт, створений Аллою Горською

та її колегами, був офіційно демонтований і зруйнований після того як партійна комісія визнала його художнє рішення таким, що суперечить встановленим ідеологічним нормам. Тож, витіснення національних маркерів із публічного простору є сталим інструментом у політиці придушення суб'єктності України (Петрів, 2020).

У контексті сучасної боротьби за культурний суверенітет окремої уваги потребує аналіз використання етнографічних традицій як інструменту політичної маніфестації. Зокрема, організація новорічних колядувань на початку 1970-х рр. розглядалася дисидентським середовищем як форма громадянської самоорганізації та засіб збереження національної ідентичності в умовах системної русифікації. Реакція каральних органів на ці заходи характеризувалася запровадженням оперативного нагляду та кваліфікацією традиційних обрядів як діяльності, що здійснюється з «ворожою метою». Документальні свідчення вказують на спроби радянських спецслужб перехопити ініціативу шляхом створення підконтрольних культурних заходів для нівелювання впливу незалежних громадських груп. Така стратегія свідчить про сприйняття тоталітарним режимом будь-яких проявів автентичної самобутності як політичної загрози, що підлягає або ліквідації, або інструменталізації (Паска, 2022).

Ефективним інструментом комунікації дисидентського руху став «самвидав», який за функціональними ознаками можна вважати історичним попередником незалежних медіа та сучасних мереж горизонтального інформаційного спротиву. Ця система базувалася на неформальному копіюванні та розповсюдженні текстів, що містили критичний аналіз радянського ладу та обґрунтування права на національну самоідентифікацію. У межах шкільного курсу історії «самвидав» доцільно представляти як механізм реалізації права на свободу слова в умовах державної цензури. Поширення позацензурної публіцистики та літератури було формою протидії інформаційній монополії тоталітарної держави. Дана практика має прямі аналогії в сучасних умовах, коли громадяни України на

тимчасово окупованих територіях використовують цифрові та альтернативні канали зв'язку для поширення інформації (Буняк, 2024).

У ситуаціях, коли ідеологічний тиск не приносив очікуваних результатів, радянська каральна система застосовувала практику примусової психіатрії. Використання розмитих юридичних формулювань щодо «небезпечного стану особистості» дозволяло кваліфікувати політичну критику як ознаку психічного розладу. Це створювало правове підґрунтя для ізоляції опозиційної інтелігенції у спеціалізованих закладах під приводом «заходів соціального захисту». Така експлуатація медицини в політичних цілях свідчить про глибокий правовий нігілізм системи, де психіатричні діагнози використовувалися для нейтралізації ідеологічних опонентів (Сухоручко, 2023).

Вивчення дисидентського руху вимагає аналізу його функціонування у світовому контексті, що корелює з сучасними завданнями України щодо забезпечення міжнародної підтримки. Радянські спецслужби реалізовували комплекс заходів спрямованих на повну ізоляцію опозиційної інтелігенції від контактів із українською діаспорою з метою запобігання поширенню інформації про внутрішню ситуацію в УРСР. Керівництво КДБ розглядало взаємозв'язок між дисидентами та закордонними організаціями як ключовий фактор життєздатності національного руху, що спонукало до посилення репресивно-обмежувальних заходів (Паска, 2023).

Висновки. Дисидентський рух 1960–1970-х рр. був не лише формою інтелектуального спротиву, а й системною відповіддю українського суспільства на політику ідеологічного контролю та русифікації. Практики знищення національних культурних маркерів, переслідування громадянської активності, придушення свободи слова та використання репресивних інструментів, зокрема каральної психіатрії, засвідчують цілеспрямовану стратегію радянської влади щодо нейтралізації української суб'єктності. Водночас досвід самвидаву, культурного самоорганізування та символічного спротиву доводить, що навіть в умовах тоталітарного

режиму зберігалася здатність до самоідентифікації й солідарності. Історичні паралелі із сучасними подіями свідчать про тяглисть методів придушення, але водночас – про незламність прагнення українського суспільства до культурного суверенітету та свободи.

Список використаних джерел

1. Буняк С. М. (2024). Дисидентський рух в Україні у 1960–1980-х роках: боротьба за права людини та національну ідентичність. *VIII Геретівські читання*, 76, 107–112.
2. Паска Б. В. (2023). Діяльність КДБ щодо недопущення взаємозв'язків між українськими дисидентами та діаспорними організаціями в середині 1970-хх рр. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*, 34 (73), 58–64.
3. Паска Б. (2022). Новорічні колядування як складова боротьби українських дисидентів за розвиток національної культури (1960-ті–70-ті рр). *Актуальні питання гуманітарних наук*, 54, 10–16.
4. Петрів О. В. (2020). Українське мистецьке дисидентство в екзистенційному вимірі життя і творчості Алли Горської. *Молодий вчений*, 8 (84), 122–125.
5. Сухоручко В. В. (2023). Радянська каральна психіатрія як інструмент боротьби з українським дисидентським рухом (1960–1970-ті). *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*, 34 (73), 78–82.

*Субашикевич Р. А., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Нос Л. С., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри початкової та дошкільної освіти
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ РОБОТИ

Актуальність дослідження. Ігрові технології в сучасній педагогічній освіті розглядаються як один із ефективних засобів підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Їх використання дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, що є важливою умовою формування професійних умінь і навичок. У процесі застосування ігрових технологій навчання набуває більш активного характеру, що сприяє розвитку пізнавальної діяльності, мислення, уяви та самостійності студентів

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості використання ігрових технологій у підготовці майбутніх учителів до інклюзивної діяльності та визначити їх функціональний потенціал у професійній підготовці педагога.

Основний текст. У наукових дослідженнях ігрові технології визначаються як форма організації навчальної діяльності, яка передбачає активну участь здобувачів освіти у процесі засвоєння знань. Вони спрямовані на організацію пізнавальної діяльності, у межах якої розвиваються здібності учнів, формується інтерес до навчання та забезпечується більш глибоке розуміння навчального матеріалу (Мачинська, 2019). Важливим є те, що ігрова діяльність потребує чіткого педагогічного керівництва, визначення мети, змісту та умов її реалізації.

Важливим аспектом теоретичного обґрунтування ігрових технологій є визначення їх функціонального призначення в освітньому процесі. Ігрові технології виконують низку взаємопов'язаних функцій, серед яких

провідними є дидактична, розвивальна та соціалізуюча. Дидактична функція передбачає забезпечення засвоєння навчального матеріалу шляхом його включення у діяльність, що має для учнів особистісний зміст. Розвивальна функція спрямована на формування пізнавальних процесів, зокрема мислення, уяви, пам'яті, уваги, а також творчих здібностей. Соціалізуюча функція полягає у формуванні навичок взаємодії, співпраці, дотримання правил та соціальних норм.

Ефективність ігрових технологій значною мірою залежить від систематичності їх використання та відповідності змісту гри навчальним цілям. Вони не повинні розглядатися як епізодичний елемент уроку, а мають виступати складовою цілісного навчального процесу. Саме за таких умов забезпечується підвищення результативності навчання та формування стійкої мотивації до пізнавальної діяльності (Мачинська, 2019).

Особливе значення ігрові технології мають у початковій школі, оскільки відповідають віковим особливостям дітей. У цьому віці гра є провідною діяльністю, тому її використання у навчальному процесі сприяє більш ефективному засвоєнню знань, розвитку мовлення, мислення та соціальних навичок (Устай, Молнар, 2019). У концепції Нової української школи підкреслюється важливість застосування діяльнісного підходу та активних методів навчання, які забезпечують залучення учнів до навчальної діяльності, ігрові технології займають серед них важливе місце (Прищепов, 2025).

Ігрові технології забезпечують умови для активної взаємодії учнів між собою та з учителем. У процесі гри учні виконують різні ролі, беруть участь у спільній діяльності, вчаться співпрацювати та приймати рішення. Це сприяє формуванню комунікативних умінь, розвитку соціальних компетентностей та підвищенню рівня навчальної активності (Кириленко, Кириленко, Крижановський, 2023).

Теоретичним підґрунтям використання ігрових технологій є діяльнісний підхід, відповідно до якого навчання відбувається через активну

діяльність. Застосування ігрових технологій створює умови для виконання творчих завдань, розвитку уяви, інтуїції та здатності до знаходження нестандартних рішень. У процесі такої діяльності формується творче мислення, що є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя (Бондар, 2023).

Слід зазначити, що ефективність ігрових технологій безпосередньо залежить від дотримання певних педагогічних умов їх реалізації. Зокрема, важливим є чітке визначення мети гри, відповідність її змісту навчальним завданням, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також забезпечення активної участі кожного здобувача освіти. Важливу роль відіграє також створення сприятливої емоційної атмосфери, яка стимулює пізнавальну активність.

Професійна підготовка майбутніх учителів передбачає формування здатності до творчої діяльності, гнучкого мислення та прийняття педагогічно доцільних рішень. Це зумовлює необхідність використання інноваційних педагогічних технологій, серед яких ігрові технології займають важливе місце (Наход, 2020). Водночас у наукових дослідженнях підкреслюється, що професійна підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на формування готовності до інноваційної діяльності та використання сучасних педагогічних підходів (Кириленко, Кириленко, Крижановський, 2023). У процесі їх застосування студенти набувають досвіду організації навчальної діяльності, що наближена до реальних умов професійної роботи.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливо не лише ознайомити їх з теоретичними основами ігрових технологій, а й сформувати практичні вміння їх застосування. Це передбачає моделювання педагогічних ситуацій, розробку та проведення навчальних ігор, аналіз їх ефективності та рефлексію педагогічної діяльності.

Використання ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів сприяє формуванню їхньої професійної готовності. У процесі такої

діяльності студенти набувають досвіду планування уроку, добору методів навчання, організації діяльності учнів та оцінювання результатів навчання (Бондар, 2023).

У контексті інклюзивної освіти ігрові технології набувають особливого значення, оскільки дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів та забезпечувати їх активну участь у навчанні. Вони створюють умови для взаємодії, сприяють зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного ставлення до навчання (Наход, 2020).

Ігрові технології у контексті інклюзивної освіти мають значний потенціал щодо забезпечення доступності навчання для всіх учнів. Вони дозволяють адаптувати навчальні завдання, диференціювати зміст навчання та створювати ситуації успіху для кожного здобувача освіти.

Формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя передбачає здатність адаптувати педагогічні технології відповідно до потреб учнів і організовувати навчальний процес в умовах різноманітності (Мачинська, 2019). Ігрові технології є ефективним засобом реалізації цих завдань.

Використання ігрових технологій сприяє створенню позитивного психологічного клімату на уроці. У процесі гри учні почуваються більш впевнено, не бояться помилок, активно включаються у діяльність. Це має важливе значення для формування мотивації до навчання та розвитку особистості учня.

Ігрові технології у підготовці майбутніх учителів дозволяють сформувати здатність організовувати навчальний процес, враховувати індивідуальні особливості учнів, адаптувати навчальний матеріал і забезпечувати ефективну взаємодію в класі.

Розглянуті теоретичні положення свідчать про значний потенціал ігрових технологій у підготовці майбутніх учителів до інклюзивної діяльності, що зумовлює необхідність їх подальшого практичного впровадження у професійну підготовку педагогів.

Висновки. Отже, ігрові технології є важливим засобом підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Їх використання сприяє поєднанню теоретичної та практичної підготовки, розвитку творчого потенціалу, формуванню професійних компетентностей і забезпечує ефективну організацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

Список використаних вжерел

1. Бондар Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку обдарованості учнів засобами проєктної технології. *NewInception*. №3–4 (13–14), 2023. с. 73–84.
2. Кириленко В., Кириленко Н., Крижановський А. Застосування ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. Випуск 69, 2023. с. 43–55.
3. Мачинська Н., Оприск М. Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках у початковій школі. *Молодий вчений*. №10 (74), 2019. с. 229–232.
4. Наход С.А. Інклюзивна компетентність у складі «soft skills» майбутніх педагогів початкових класів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. Випуск 1 (19), 2020. с. 225–232.
5. Прищепов М.М. Професійна підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: практичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка*. Випуск 8, 2025. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-12>
6. Устай О.Ю., Молнар Т.І. Навчально-ігрові технології у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. 2019. с. 501-503.

СЕКЦІЯ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Бердар А. М., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Кобилецька Л., канд. філол. наук, доцент,
кафедри початкової та дошкільної освіти
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МНЕМОТЕХНІКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування національної системи освіти України особливої ваги набуває проблема формування особистості, здатної до ефективної комунікації, самовираження, творчого мислення та соціальної взаємодії. Базові засади розвитку дитини закладаються саме в дошкільному віці, який є сенситивним періодом для розвитку мовлення, пізнавальної активності та емоційно-вольової сфери. Від рівня сформованості мовленнєвої компетентності дошкільника значною мірою залежить його подальша успішність у навчанні, соціалізація, формування особистісної ідентичності та здатність до конструктивного спілкування. Однією з таких технологій є мнемотехніка, що забезпечує легке та результативне запам'ятовування інформації через створення асоціативних зв'язків, схем, символів (Самсонова, 2022).

Мнемотехніка позитивно впливає на розвиток мовлення, уваги, мислення та уяви дітей дошкільного віку. Завдяки використанню мнемотехнічних засобів у дітей формується здатність послідовно відтворювати тексти, складати розповіді, вивчати вірші. Педагоги зазначають, що мнемотехніка значно підвищує інтерес дошкільників до навчання та робить освітній процес емоційно насиченим (Подольська, 2024).

Мета дослідження – охарактеризувати основні види засобів мнемотехніки та визначити їхнє значення у процесі формування мовленнєвої компетентності у дітей дошкільного віку.

Основний текст. Мнемотехніка походить від грецького слова «mnemonikon», що означає «мистецтво запам'ятовування». Основною метою мнемотехніки є полегшення процесу запам'ятовування інформації за допомогою створення образів, асоціацій та символів. У дошкільній освіті мнемотехніка використовується для розвитку зв'язного мовлення, пам'яті, уваги, уяви та творчого мислення дітей (Максимчук, 2024).

Мнемотехніка – це система методів і прийомів, що полегшують запам'ятовування інформації шляхом створення асоціацій, образів і структурованих зв'язків. У дошкільній педагогіці мнемотехніка розглядається як ефективний інструмент розвитку мовлення, оскільки вона активізує пізнавальні процеси, сприяє формуванню зв'язного мовлення та розширенню словникового запасу (Богущ, 2004).

Одним із найпоширеніших видів мнемотехніки є мнемоквадрати. Це окремі схематичні зображення предметів або явищ, які допомагають дитині запам'ятовувати слова чи словосполучення. Мнемоквадрати використовують під час ознайомлення дітей із новими поняттями, формування словникового запасу та розвитку асоціативного мислення. Завдяки простоті та наочності цей вид мнемотехніки є доступним навіть для дітей молодшого дошкільного віку (Максимчук, 2024).

Наступним видом є мнемодоріжки або мнемосмужки. Вони становлять послідовність символів чи малюнків, що відображають певний сюжет або логічний ланцюг подій. Використання мнемодоріжок допомагає дітям навчитися послідовно висловлювати свої думки, будувати речення та переказувати невеликі тексти. Педагог поступово формує у дітей уміння аналізувати інформацію та встановлювати логічні зв'язки між подіями (Самсонова, 2022).

Особливе місце серед видів мнемотехніки займають мнемотаблиці. Вони є таблицями із символами або малюнками, які допомагають дітям відтворювати текст у правильній послідовності. Мнемотаблиці широко використовуються для вивчення віршів, переказу казок, складання описових розповідей та розвитку монологічного мовлення. Застосування мнемотаблиць сприяє активізації пам'яті, розвитку мовленнєвої активності та збагаченню словникового запасу дітей (Бобровська, 2024).

Ефективним видом мнемотехніки є колажі та асоціативні карти. Вони допомагають дітям об'єднувати окремі образи в єдину систему, що значно полегшує процес запам'ятовування. Використання асоціативних карт сприяє розвитку творчого мислення, фантазії та мовленнєвої активності дошкільників. Діти навчаються самостійно добирати асоціації, створювати власні образи та пояснювати їхній зміст (Гриненко, 2021).

Ще одним важливим видом є піктограми – умовні схематичні зображення, які допомагають дітям запам'ятовувати інформацію через символічне кодування. Піктограми активно використовуються у роботі з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку. Вони допомагають дітям швидше засвоювати нові слова, формувати граматично правильні висловлювання та покращувати комунікативні навички (Засоби мнемотехніки у розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, 2026).

Сучасні педагоги також активно застосовують цифрову мнемотехніку, яка передбачає використання інтерактивних презентацій, мультимедійних ігор та цифрових схем. Такі засоби підвищують інтерес дітей до навчання, активізують пізнавальну діяльність та роблять освітній процес більш динамічним. Використання цифрових технологій у поєднанні з мнемотехнічними прийомами сприяє ефективному розвитку мовлення та пам'яті дошкільників (Sinclair, Baccaglini-Frank, 2016).

Використання різних видів мнемотехніки в роботі з дошкільниками має комплексний характер. Вона позитивно впливає не лише на мовлення, а

й на розвиток уваги, мислення, уяви та комунікативних здібностей дітей. Мнемотехнічні прийоми допомагають дітям легше сприймати та відтворювати інформацію, формують навички самостійного навчання та підвищують упевненість у власних можливостях (Подольська, 2024).

Висновки. Отже, мнемотехніка є ефективною сучасною технологією розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Використання мнемоквадратів, мнемодоріжок, мнемотаблиць, асоціативних карт, піктограм та цифрових засобів сприяє формуванню зв'язного мовлення, розвитку пам'яті, уваги, логічного мислення та творчих здібностей дітей. Мнемотехнічні прийоми роблять освітній процес цікавим, доступним та результативним. Систематичне застосування мнемотехніки в закладах дошкільної освіти забезпечує успішний мовленнєвий розвиток дошкільників та підвищує якість освітнього процесу загалом.

Список використаних джерел

- 1.Бобровська Х. В. (2024). Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами мнемотехніки. Запоріжжя: ЗНУ.
2. Богуш А. М. (2004). Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років. Київ: Слово.
- 3.Гриненко О. М. (2021). Сучасні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Слов'янськ: Видавництво Б. І. Маторіна.
4. Засоби мнемотехніки у розвитку мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. URL: <https://38.zdo.zhitomir.ua/zasoby-mnemotehniki-u-rozvytku-movlennya-doshkilnykiv-iz-zagalnym-nedorozvytkom-movlennya/> (дата звернення: 21.04.2026).
- 5.Максимчук Т. В. (2024). Прийоми мнемотехніки як засіб формування зв'язного мовлення дошкільників. Житомир.
- 6.Подольська А. (2024). Прийоми мнемотехніки: розвиваємо пам'ять і зв'язне мовлення дітей. URL: <https://naurok.com.ua/priyomi-mnemotehniki-rozvivayemo-pam-yat-i-zv-yazne-movlennya-427976.html> (дата звернення: 21.04.2026).

7.Самсонова О. О. (2022). Методи і прийоми мнемотехніки як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*, 53(1), 177–181.

8.Sinclair N., Baccaglini-Frank A. (2016). Digital Technologies in the Early Primary School Classroom.

Босенко О., студентка I курсу
Науковий керівник – Яворська Х., асистент
кафедри початкової та дошкільної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти, кафедра початкової та дошкільної освіти

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СПОСОБИ РОЗВИТКУ

Актуальність дослідження. Розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці є важливою складовою гармонійного становлення особистості дитини, адже саме в цей період формуються основні механізми емоційного реагування, саморегуляції та взаємодії з оточенням. Дошкільний вік є найбільш сприятливим для засвоєння емоційного досвіду, розвитку здатності розпізнавати власні почуття та емоції інших людей. Рівень сформованості емоційного інтелекту в цьому віці суттєво впливає на подальшу соціальну адаптацію дитини, її комунікативні навички та психологічну стійкість. Власне тому визначення ефективних способів розвитку емоційного інтелекту дошкільників є важливим завданням педагогічної практики.

Мета дослідження – проаналізувати особливості емоційного інтелекту дошкільників та визначити ефективні способи його розвитку.

Основний текст. Поняття емоційного інтелекту в сучасних наукових джерелах трактується як важливий компонент особистісного розвитку, що поєднує здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших та регулювати поведінку відповідно до переживань і життєвих обставин (Купчишина, 2024). На відміну від загального інтелекту, що

переважно пов'язаний із пізнавальними процесами, емоційний інтелект стосується внутрішнього емоційного досвіду людини та її соціальної взаємодії.

У своїх працях М. Шпак (2011) визначає емоційний інтелект як інтегративну особистісну властивість, що формується через взаємодію емоційних, когнітивних, поведінкових і мотиваційних компонентів та забезпечує розуміння власних емоцій і переживань інших людей, а також управління емоційним станом і підпорядкування емоцій свідомому контролю. У цьому визначенні центральною є ідея єдності афекту та інтелекту, адже емоції не існують окремо від мислення, а безпосередньо впливають на прийняття рішень, поведінку та самоусвідомлення.

Особливого значення проблема емоційного інтелекту набуває у дошкільному віці, оскільки саме в цей період відбувається активне емоційне становлення дитини. Дошкільник поступово вчиться розрізняти власні емоції, називати їх, розуміти причини їх виникнення та помічати переживання інших людей. Саме в дошкільному віці закладаються основи емоційної саморегуляції, емпатії та комунікативної чутливості (Шпак, 2016). Важливо, що емоційний досвід дитини на цьому етапі переважно залежить від найближчого оточення, стилю спілкування дорослих і характеру взаємодії з однолітками.

В. Лазаренко (2019) визначає емоційний інтелект дитини дошкільного віку як здатність усвідомлювати й розуміти свої почуття, називати їх відповідно до вікових можливостей, виражати за допомогою вербальних і невербальних засобів, стримувати та контролювати їх, а також проявляти початкові форми емпатії.

Зі свого боку Н. Мельник (2018) визначає емоційний інтелект дітей дошкільного віку як стійку здатність до розрізнення власних і чужих емоційних станів, здатність до емпатії, аналізу емоцій та вибору відповідної поведінки у повсякденних ситуаціях. Це трактування підкреслює поведінковий аспект емоційного інтелекту, адже важливо не лише розуміти

емоції, а й діяти відповідно до них. На нашу думку, саме ця здатність є показником зрілості емоційної сфери навіть у дошкільному віці, тому що вона демонструє зв'язок між внутрішніми переживаннями та зовнішньою поведінкою.

Узагальнення наукових підходів дає змогу розглядати емоційний інтелект дошкільника як здатність дитини розпізнавати, розуміти та аналізувати власні емоції й емоції інших людей, регулювати свій емоційний стан у процесі спілкування та діяльності, а також будувати поведінку з урахуванням емоційних реакцій оточення. На наш погляд, розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці є не другорядним напрямом виховання, а ключовою умовою формування психологічно стійкої, відкритої до взаємодії та соціально адаптованої особистості.

Розуміння сутності емоційного інтелекту та особливостей його прояву в дошкільному віці підводить до питання про способи його розвитку. Оскільки емоційний інтелект формується через переживання, взаємодію та емоційний досвід, його розвиток має відбуватися через ті види діяльності, які є природними та доступними для дитини. У дошкільному віці емоційна сфера не розвивається ізольовано, вона тісно пов'язана з грою, спілкуванням, творчістю та пізнанням навколишнього світу. Саме через ці форми активності дитина поступово вчиться розуміти себе, виражати почуття та взаємодіяти з іншими (Смола, 2022).

Провідним засобом розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці є гра, адже саме вона виступає основною діяльністю дитини та створює умови для емоційного проживання різних життєвих ситуацій. У сюжетно-рольових іграх дитина приміряє на себе різні соціальні ролі, вчиться співпрацювати, домовлятися, співпереживати та реагувати на емоції інших. Через гру дошкільник набуває першого досвіду емоційної взаємодії, вчиться контролювати імпульсивні реакції та враховувати почуття оточення. На нашу думку, саме гра є найбільш природним способом формування емоційної компетентності, оскільки в ній дитина діє щиро та без примусу.

Важливим способом розвитку емоційного інтелекту є театралізована діяльність, яка дозволяє дитині глибше проживати різні емоційні стани через рольове перевтілення. Інсценізація казок, діалогів або побутових ситуацій допомагає дошкільникам краще розуміти мотиви поведінки персонажів, визначати їхні почуття та співвідносити їх із власним досвідом. Особливу цінність має те, що театралізована діяльність формує емоційну виразність, розвиває здатність до співпереживання та вчить дитину відкрито, але прийнятно виражати свої емоції (Гладун, Жаркова, 2023).

Дієвим способом розвитку емоційного інтелекту є також використання художньої літератури та елементів казокотерапії. Під час слухання та обговорення казок дошкільник знайомиться з різними емоційними ситуаціями, вчиться розуміти переживання героїв, оцінювати їхні вчинки та прогнозувати наслідки поведінки. Обговорення змісту твору дозволяє дорослому звернути увагу дитини на причини емоційних станів та способи їх вираження. Це допомагає дитині поступово формувати емоційний словник і розширювати уявлення про внутрішній світ людини.

Важливу роль у розвитку емоційного інтелекту відіграє художньо-творча діяльність, зокрема малювання, ліплення, аплікація та музична активність. Через творчість дитина часто виражає ті емоції, які ще не може чітко сформулювати словами. Сам процес творчої діяльності допомагає знижувати емоційне напруження, усвідомлювати власні переживання та знаходити безпечний спосіб їх вираження. Особливо цінним є те, що педагог може використовувати творчі завдання для обговорення емоцій, наприклад, через малювання настрою або створення образів власних почуттів.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що емоційний інтелект є важливим компонентом особистісного розвитку дитини, яка охоплює здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції, а також усвідомлювати емоційні стани інших людей. У дошкільному віці ці вміння набувають особливого значення, оскільки саме в цей період закладаються основи емоційної саморегуляції, емпатії, комунікативної

чутливості та соціальної поведінки. Проведений аналіз показав, що розвиток емоційного інтелекту в дошкільному віці є найбільш ефективним через діяльнісні форми роботи, які відповідають віковим особливостям дитини. Гра, театралізована діяльність, художня творчість та казка створюють умови для набуття емоційного досвіду, формування навичок самовираження та розуміння почуттів інших.

Список використаних джерел

1. Гладун Л., Жаркова І. (2023) Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 4, 9–16. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/93/89>
2. Купчишина В. (2024) Теоретичні аспекти дослідження емоційного інтелекту в дітей дошкільного віку. *Габітус*, 60, 69–75. URL: https://habitus.od.ua/journals/2024/60-2024/60_2024.pdf
3. Лазаренко В. (2019) Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Молодий вчений*, 12 (76), 279–282. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1234>
4. Мельник Н. (2018) Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 4, 69–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2018_4_15
5. Смола О. (2022) Розвиток емоційного інтелекту в дошкільному та молодшому шкільному віці засобами театралізації. *Вересень*, 2 (93), 67–77. URL: <https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/198>
6. Шпак М. (2011) Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*, 1, 282–288. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2011_1_36

7. Шпак М. (2016) Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 4, 196–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_4_20

*Ілинич С., студентка І курсу
Науковий керівник – Яворська Х., асистент
кафедри початкової та дошкільної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти, кафедра початкової та дошкільної освіти*

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Проблема адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти зумовлена сучасними соціальними змінами, підвищенням вимог до психоемоційного розвитку дитини та необхідністю забезпечення комфортного входження малюка у нове соціальне середовище. Початок відвідування закладу дошкільної освіти є складним етапом у житті дитини, оскільки супроводжується зміною режиму дня, оточення, звичних умов життя та характеру взаємодії з дорослими. У зв'язку з цим проблема адаптації є однією з ключових у сучасній дошкільній педагогіці та психології.

Мета дослідження – аналіз особливостей адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти, визначення основних чинників її успішності та ролі педагогів і батьків у забезпеченні психологічного комфорту дитини.

Основний текст. Науковці наголошують, що успішність адаптації залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня її психічного розвитку, сімейного виховання та професійної компетентності педагогів. Зокрема, Н.Славіна (2018) визначає адаптацію як процес активного пристосування дитини до нових умов життєдіяльності, який супроводжується змінами у поведінці, емоційному стані та взаємодії з

довкіллям. Дослідниця підкреслює, що ранній вік є найбільш чутливим до стресових чинників, тому адаптація має відбуватися поступово.

У науковій літературі проблема адаптації розглядається з психологічного, педагогічного та соціального аспектів. Так, Н. Каньоса (2018) зазначає, що адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти є складним і багатофакторним процесом, який супроводжується змінами у поведінці дитини, формуванням нових соціальних контактів та звиканням до нового режиму й середовища. Дослідниця підкреслює важливість створення психологічно комфортних умов, індивідуального підходу до дитини та співпраці педагогів і батьків для успішного перебігу адаптаційного періоду.

Сучасні дослідження також акцентують увагу на інноваційних підходах. Зокрема, Л. Козак та Д. Хожай (2019) доводять ефективність LEGO-технологій як засобу полегшення адаптації дітей, оскільки ігрова діяльність знижує тривожність і сприяє розвитку комунікативних навичок.

В умовах воєнного стану проблема адаптації набуває особливої актуальності. О. Шадюк (2025) зазначає, що діти перебувають у стані підвищеного емоційного навантаження через стрес, переміщення та нестабільність, тому потребують безпечного та психологічно комфортного середовища.

В. Шинкаренко, Л. Клімової, І. Мазур та інші дослідники (2025) підкреслюють, що успішна адаптація можлива лише за умови комплексної взаємодії педагогів, психологів і батьків, а також індивідуального підходу до кожної дитини.

Проаналізувавши наукові підходи різних дослідників, простежується, що проблема адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти розглядається як багатокомпонентний процес, який включає емоційний, соціальний та поведінковий аспекти розвитку дитини. У працях науковців адаптація описується як поступове входження дитини в нове

середовище, що супроводжується змінами у її звичках, реакціях та способах взаємодії з оточенням.

Важливе значення в процесі адаптації має емоційний стан дитини. Часто під час звикання до нових умов у дітей можуть проявлятися тривожність, плаксивість, порушення сну та апетиту, що є типовою реакцією на зміну звичного середовища. Водночас позитивний емоційний стан допомагає дитині швидше адаптуватися до нових умов і налагодити контакти з дорослими та однолітками.

Значну роль в адаптаційному процесі відіграє сімейне середовище. Саме в сім'ї у дитини формуються відчуття довіри, безпеки та навички соціальної взаємодії. Поведінка батьків, їхнє ставлення до закладу дошкільної освіти та рівень підготовки дитини до його відвідування безпосередньо впливають на перебіг адаптаційного періоду.

Основна увага приділяється ролі педагога в адаптаційному процесі. Встановлення емоційного контакту між вихователем і дитиною, створення безпечного середовища та використання індивідуального підходу сприяють успішній адаптації дитини до закладу дошкільної освіти. Водночас особистісні якості педагога впливають на формування довіри та психологічного комфорту в групі.

Також одним із основних засобів полегшення адаптації є ігрова діяльність. Конструкторські, рольові та інтерактивні ігри допомагають знизити емоційну напругу й сприяють розвитку соціальної взаємодії між дітьми.

Окрема увага приділяється впливу зовнішніх соціальних чинників, зокрема умов воєнного стану, на емоційний стан дітей раннього віку. Такі умови можуть підвищувати рівень тривожності, чутливість до змін середовища та посилювати потребу дитини у стабільності й передбачуваності освітнього процесу.

На основі аналізу наукових джерел та розгляду різних підходів дослідників до проблеми адаптації дітей раннього віку до умов закладу

дошкільної освіти можна відзначити, що дана тема є однією з ключових у сучасній дошкільній педагогіці та психології. Це зумовлено тим, що період раннього дитинства є найбільш чутливим до змін соціального середовища, а процес входження дитини у новий колектив безпосередньо впливає на її подальший емоційний, соціальний та інтелектуальний розвиток.

У ході аналізу встановлено, що адаптація дитини до закладу дошкільної освіти є складним і багаторівневим процесом, який не обмежується лише звиканням до нового режиму дня або зміни оточення. Вона охоплює значно ширший спектр змін, зокрема перебудову емоційної сфери, формування нових моделей поведінки, розвиток соціальних навичок та встановлення нових форм взаємодії з дорослими і однолітками. Таким чином, адаптація виступає як комплексний процес інтеграції дитини у нове соціальне середовище.

Особливе значення у наукових дослідженнях приділяється емоційному стану дитини. Саме він визначає характер перебігу адаптаційного процесу. У перші дні та тижні перебування в закладі дошкільної освіти у дітей часто спостерігаються прояви емоційного напруження, такі як плаксивість, тривожність, страх розлуки з батьками, зниження апетиту та порушення сну. Ці реакції є природними і свідчать про складність переходу до нового середовища. Водночас за умови створення сприятливого емоційного клімату, підтримки з боку дорослих та поступової адаптації ці прояви поступово зменшуються, а дитина починає відчувати себе більш впевнено та спокійно.

Важливим чинником, який впливає на перебіг адаптації, є сімейне середовище. Саме сім'я є першою соціальною системою, у якій формується особистість дитини, її базові уявлення про світ, довіру до дорослих та рівень емоційної безпеки. Якщо батьки демонструють позитивне ставлення до закладу дошкільної освіти, підтримують дитину, готують її до нових умов та поступово формують навички самостійності, процес адаптації відбувається значно легше. Натомість надмірна тривожність батьків, їх

страхи або негативне ставлення до дитячого садка можуть передаватися дитині та ускладнювати процес входження у нове середовище.

Окремої уваги заслуговує роль педагога у процесі адаптації. Вихователь виступає ключовою фігурою, яка забезпечує психологічний комфорт дитини в закладі дошкільної освіти. Від його професійних та особистісних якостей значною мірою залежить успішність адаптаційного періоду. Важливими є такі характеристики педагога, як доброзичливість, терплячість, емоційна стабільність, уважність до потреб дитини та вміння встановлювати довірливі стосунки. Саме педагог створює перше враження дитини про нове середовище та допомагає їй поступово включитися у колективне життя.

У сучасних умовах значна увага приділяється використанню ігрової діяльності як основного засобу полегшення адаптації. Гра є провідним видом діяльності дитини раннього віку, тому вона виступає природним механізмом входження у нове середовище. Через гру дитина не лише знижує рівень емоційної напруги, але й опановує соціальні ролі, навчається взаємодіяти з іншими дітьми, розвиває комунікативні навички та формує позитивне ставлення до закладу дошкільної освіти. Використання сучасних ігрових технологій, зокрема конструкторської діяльності та інтерактивних методів, підвищує ефективність адаптаційного процесу.

Важливо також враховувати вплив зовнішніх соціальних чинників на адаптацію дітей раннього віку. Сучасні реалії, зокрема умови воєнного стану, створюють додаткове емоційне навантаження на дітей, що проявляється у підвищеній тривожності, чутливості до змін та потребі у стабільності. У таких умовах особливої актуальності набуває створення безпечного, передбачуваного та психологічно комфортного освітнього середовища, яке здатне знизити рівень стресу та забезпечити відчуття захищеності у дитини.

Висновки. Таким чином, результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що адаптація дітей раннього віку до умов закладу

дошкільної освіти є складним і багатофакторним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії трьох основних складових: дитини, сім'ї та педагогічного колективу. Саме їхня узгоджена діяльність, спрямована на створення сприятливих умов, дозволяє забезпечити успішне входження дитини у нове соціальне середовище та сприяє її гармонійному розвитку.

Список використаних джерел

1. Каньоса Н. (2018) Адаптація дітей раннього віку до умов закладів дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 24(2), 248-253. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_24%282%29_43
2. Козак Л., Хожай Д. (2019) Адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти засобом LEGO-технології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія, педагогіка*, 31, 32–38. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/244>
3. Славіна Н. С. (2018) Адаптація дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу. *Проблеми сучасної психології*, 40, 363–373. URL: <https://problemps.kpnu.edu.ua/article/view/156639/156035>
4. Шадюк О. І. (2025) Педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 159, 139–146. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/ff690116-bff5-4e18-a7d6-3278ea1efc7e>
5. Шинкаренко В., Клімова Л., Мазур І., Міхіна Н., Рудень В. (2025) Особливості адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 69–75. URL: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/2228>

*Карпа М., студентка I курсу
Науковий керівник – Яворська Х., асистент
кафедри початкової та дошкільної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти, кафедра початкової та дошкільної освіти*

СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах, зокрема в період повномасштабної війни в Україні, діти стикаються з підвищеним рівнем стресу, значним освітнім навантаженням та невизначеністю щодо майбутнього. За даними ВООЗ (2023), понад 20% дітей шкільного віку демонструють симптоми стресу та тривожності, що призводить до зниження когнітивних функцій, емоційного вигорання та підвищеного ризику розвитку психічних розладів. Найлегше подолати страх можна в дошкільному віці, оскільки дитина ще керується емоціями (Тарапата, Тимків, 2019: 115). Саме тому важливо займатись психологічним станом дитини. Особливої актуальності набуває використання методів арт-терапії як ефективного засобу подолання стресу та емоційної напруги у дітей. Арт-терапевтичні практики сприяють розвитку емоційної стійкості, допомагають дитині виражати власні переживання та знижують рівень тривожності. Крім того, застосування творчих методів у роботі з дітьми створює безпечний простір для самовираження, покращує комунікативні навички та позитивно впливає на психоемоційний розвиток особистості.

Мета дослідження - проаналізувати значення арт-терапії у подоланні дитячих страхів та охарактеризувати основні методи арт-терапевтичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Основний текст. Оскільки одним із найпоширеніших проявів стресу в дитячому віці є страх, важливим аспектом виховання дитини є вміння батьків і вихователів своєчасно допомогти їй подолати власні переживання та тривоги. Саме дитячі страхи значною мірою впливають на формування

майбутнього психоемоційного стану людини. Часто у спробах виховати дитину батьки через недостатню обізнаність можуть сформувати нові страхи, зокрема страх Баби-Яги, страшного вовка в лісі чи інші переживання, які дитина ще не здатна чітко пояснити або назвати. Саме у подоланні таких страхів ефективною є арт-терапія.

Арт-терапія – це форма психотерапії, яка використовує творче самовираження для поліпшення психоемоційного стану, поліпшення самооцінки та зняття стресу (Логвиненко, 2025). Людині пропонують помалювати, потанцювати, поліпити – і саме завдяки цій діяльності відбувається корекція емоційного та психічного станів (Князева, 2023).

Арт-терапія є творчим процесом, спрямованим на підтримку психічного здоров'я через вираження емоцій у мистецтві, що сприяє зниженню стресу та підвищенню самоконтролю (Гребенюк, 2025: 175). Як зазначає І. Князева (2023), «до занять творчістю доєднується терапевтична бесіда. Важливо говорити про те, що саме дитина намалювала, як вона це бачить, як вона до цього ставиться, що її хвилює. Це як основа, від якої можна відштовхуватися і будувати обговорення», візуалізувати його, адже вона не може виразити його через слова.

І. Тарапата, Л. Тимків (2019: 115) зазначають, що найчастіше жахіття сняться у віці 6 років, оскільки саме в цей період дитина найбільш емоційно сприймає навколишній світ. Страх є природною емоційною реакцією на небезпеку або невідомість, тоді як тривожність характеризується постійним внутрішнім напруженням і переживанням навіть за відсутності реальної загрози.

Арт-терапія охоплює багато різних видів творчої діяльності, зокрема серійне малювання. Це напрям психологічної допомоги, що ґрунтується на аналітичній психології. Він залучає уяву та вільну творчість, щоб допомогти дітям запуснути їх природні механізми зцілення, тобто ті, що мають впоратися з переживаннями та травмами (Князева, 2023). Серійне малювання, як і інші види арт-терапевтичної діяльності, не допоможе

подолати самотність чи складні психічні розлади, проте є ефективним у зниженні рівня стресу та вирішенні незначних емоційних проблем дитини. Серійне малювання є видом діяльності, під час якого дитині пропонують створити малюнок на довільну тему, після чого психолог ставить запитання щодо зображеного, звертаючи увагу на деталі, які можуть викликати занепокоєння або видаватися незвичними. Для того щоб дитина могла відкритися психологу, важливо створити середовище, у якому вона почуватиметься комфортно та безпечно.

І. Князева (2023) зазначає, що серійне малювання проводиться у приміщенні, де діти після занять мають можливість вільно гратися та взаємодіяти між собою. Така організація простору сприяла створенню комфортної психологічної атмосфери, що полегшувало спілкування дітей із психологом, спонукало їх ділитися власними переживаннями та відображати емоційний стан у малюнках, часто на неусвідомленому рівні. Важливим етапом терапії також є проведення бесіди на початку та наприкінці занять, оскільки це дає змогу простежити прогрес дитини, покращення її психологічного стану та зовнішніх показників, зокрема сну, апетиту й самооцінки.

Подібним видом діяльності є ізотерапія, під час якої психолог пропонує дитині намалювати власний страх таким, яким вона його уявляє. Після цього дитині пропонують змінити зображення страху так, щоб він більше не здавався страшним, або ж знищити малюнок, символічно перемігши свій страх (Тарапата, Тимків, 2019).

Ефективним методом також є ліплення з пластиліну або глини. Особливо корисним цей вид діяльності є для молодших дітей, адже їм важливо тактильно відчувати форми та предмети. Після створення образу свого страху дитина може розділити його на частини, зім'яти або перетворити на щось позитивне й веселе, що сприяє зменшенню емоційного напруження та подоланню страху (Логвиненко, 2025).

Ще одним важливим методом є казкотерапія, яка поєднує елементи творчості, гри та морального змісту. Дитина слухає або створює казку, у якій головний герой стикається зі страхом, але завдяки сміливості, добрим друзям або чарівним помічникам долає його. Через ототожнення себе з персонажем дитина отримує психологічну підтримку та зразок подолання труднощів. Казка дає змогу м'яко обговорити складні почуття, не називаючи їх напрому. Наприклад, страх темряви може бути представлений як «нічний туман», який розвіюється завдяки світлу дружби, любові чи віри (Тарапата, Тимків, 2019).

До арт-терапевтичних засобів належить і колажування. Дітям пропонують вирізати з журналів, газет або кольорового паперу зображення, які асоціюються з безпекою, спокоєм, радістю, підтримкою. Потім із цих елементів створюється «карта захисту» або «мій світ без страху». Така робота допомагає не тільки відвернути увагу від негативних переживань, а й сконцентруватися на ресурсах, які підтримують дитину. Колаж може включати родину, друзів, улюблені місця, тварин, символи сили й добра. Це формує у дитини позитивне мислення та відчуття захищеності (Андрющенко, 2017).

У практиці арт-терапії важливе місце посідає ігрова драматизація та пантоміма. Дитині пропонують зобразити свій страх рухами, позою, мімікою, а потім показати, як вона його долає. Така вправа допомагає зняти тілесне напруження, краще усвідомити власні реакції та відчутти емоційне полегшення. Через рух дитина може виразити те, що ще не здатна сформулювати словами. Особливо корисним є цей метод для активних дітей, яким важко довго сидіти на одному місці (Тарапата, Тимків, 2019).

Окремо слід відзначити пісочну терапію, яка має виражений заспокійливий ефект. Робота з піском, фігурками, простором і формами створює умови для символічного програвання страхів. Дитина може будувати замок безпеки, ховати у пісок страшний образ або, навпаки, створювати нову безпечну історію. Пісок допомагає знизити рівень тривоги

завдяки тактильному контакту та повторюваним рухам. Цей метод часто застосовують у роботі з дітьми, які пережили стрес або мають труднощі у вербальному вираженні емоцій (Тарапата, Тимків, 2019)

Арт-терапія сприяє не лише подоланню конкретного страху, а й загальному розвитку особистості. У дітей формується впевненість у собі, покращується емоційна саморегуляція, зростає здатність до самовираження, зменшується тривожність і напруження. Крім того, творчі методи легко інтегруються в освітній процес, гурткову роботу, заняття з психологом, катехизаційні зустрічі або сімейне дозвілля. Саме тому арт-терапевтичні вправи можуть бути корисними не лише в роботі фахівця, а й у спілкуванні батьків із дитиною.

Оскільки провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра, саме арт-терапія вважається найкращим засобом профілактики та подолання страху.

Висновки. Отже, зниження рівня стресу та тривожності у дітей є важливою складовою їхнього гармонійного психоемоційного розвитку. Особливу роль у подоланні дитячих страхів відіграє арт-терапія, оскільки вона допомагає дитині безпечно виражати власні емоції, переживання та внутрішні конфлікти через творчість. Використання арт-терапевтичних методів сприяє формуванню емоційної стійкості, покращенню психологічного стану дитини та створює сприятливі умови для її подальшого розвитку й соціалізації. Крім того, своєчасна психологічна підтримка у дитячому віці може запобігти виникненню глибших емоційних проблем у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Андрющенко Г.А. (2017) Арт-техніка «Колаж» або давайте займатися колажуванням. URL: <https://lnk.ua/nazvfmi6G>
2. Гребенюк О. О. (2025) Корекція стресових станів у дітей молодшого шкільного віку шляхом використання засобів арт-терапії.

Universum. Психологія та психіатрія, 17, 173-183. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1649/1671>

3. Князева І. (2023) Не просто малювання. Як арттерапія допомагає дітям впоратися з травматичним досвідом. URL: <https://life.pravda.com.ua/health/2023/08/08/255711/>

4. Логвиненко І.В. (2025) Я малюю і мені стає краще. Як працює арт-терапія? URL: <https://onclinic.ua/blog/ya-malyuyu-i-meni-staye-krashcheyak-pratsyuye-art-terapiya>

5. Тарапата І.І., Тимків Л.С. (2019) Арт-терапія як засіб подолання страху у дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*, 10 (74), 114-119. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/10/27.pdf>

*Курилко Ю. Б., студентки IV курсу
Науковий керівник – Марчук А., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*

ІГРОВИЙ МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРЕВЕНЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі проблема профілактики девіантної поведінки в дошкільному віці набуває особливої ваги, оскільки саме цей період є фундаментом соціального становлення особистості. Негативні прояви в поведінці дитини на цьому етапі є початковою стадією формування стійких поведінкових відхилень у майбутньому.

Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра, яка виступає не лише природною формою життєдіяльності, а й природним, найлегшим способом оволодіння досвідом людських взаємин. Ігровий метод дозволяє дитині в безпечній формі пізнавати світ, засвоювати

соціальні норми та розвивати навички саморегуляції, що робить його незамінним інструментом превенції (Puranen, 2020).

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема використання ігрового методу з метою превенції та корекції девіантної поведінки дітей дошкільного віку перебуває у фокусі уваги багатьох зарубіжних та українських дослідників. У наукових дослідженнях здійснюється вивчення ефективності народних ігор для зниження агресивних проявів у дошкільників; розробка та впровадження інклюзивних ігрових програм для дітей 4-6 років; дослідження гри як засобу розвитку соціально-емоційних навичок (Н. Тюміна, Б. Ковачова, З. Бачова та ін.); аналіз ефективності групової ігрової терапії для зниження агресивності (А. Асліпур, Т. Ебрахімі, М. Хосровджавід та ін.). Вчені обґрунтовують гру як біологічну потребу дитини та її ефективність у запобіганні поведінкових порушень (Р. Піки, К. Шонерт-Рейхл, Д. Матос, Д. Тейлор, С. Бреттон та ін.). Результати наукових досліджень вказують на потенціал ігрових методів як дієвого засобу превенції девіантної поведінки в дошкільному віці.

Сучасна теорія і практика рухається від загального визнання розвивальної ролі гри до впровадження спеціальних ігрових методів, спрямованих на корекцію конкретних форм девіантної поведінки

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати зміст та превентивні можливості ігрових методів як інструменту запобігання девіантній поведінці дітей дошкільного віку.

Основний текст. Найпоширенішою формою девіантної поведінки дітей дошкільного віку є недисциплінованість, негативні поведінкові реакції, імпульсивність та агресивність. До основних факторів виникнення таких девіацій відносять: недоліки в організації виховного процесу та дефіцит змістовної діяльності; проблеми в комунікації з однолітками, батьками та педагогами; несприятливі умови сімейного виховання та психотравмуючі ситуації (загрозливі і травмуючі ситуації в умовах війни,

гіпо- і гіперопіка батьків, дефіцит уваги, безконтрольне користування гаджетами тощо).

Важливою передумовою запобігання відхиленням у поведінці є формування соціальної компетентності – здатності дитини адекватно поводитись у системі людських стосунків, узгоджуючи власні інтереси з інтересами соціуму. У формуванні соціальної та емоційної компетентності дітей дошкільного віку особливе місце посідає гра.

Гру можна розглядати як тренажер соціальних відносин, оскільки вона потребує від дитини прийняття спільного плану, узгодженості дій та дотримання правил (Sharlovych et al., 2025). У превентивній роботі гра виконує кілька ключових функцій, а саме:

- діагностичну (дозволяє виявити приховані конфлікти, страхи та особливості емоційного стану дитини);
- терапевтичну (допомагає «прожити» травмуючі ситуації та нейтралізувати агресивні імпульси) (Шадюк, 2025);
- виховну (сприяє засвоєнню морально-етичних норм, еталонів поведінки та формуванню навичок адекватних поведінкових реакцій) (Heiskanen et al., 2024).

Так, творчі ігри (сюжетно-рольові, театралізовані) дозволяють дитині дошкільного віку моделювати соціальне довкілля, приміряти на себе ролі дорослих та накопичувати позитивний досвід взаємодії (Heiskanen et al., 2024). Використання ігор з правилами має особливе значення для формування у дитини здатності до самоконтролю та саморегуляції.

Науковці виділяють групи ігор із різною превентивною спрямованістю:

- Дидактичні ігри. Такі ігри ефективні у подоланні закритості, неслухняності та нечесності, стимулюють пізнавальний інтерес та вчать приймати соціальні вимоги (Шадюк, 2025).

- Рухливі ігри. Вони оптимальні для корекції гіперактивності або загальмованості, формують вміння взаємодіяти з іншими, діяти у команді та сприяють вихованню дисциплінованості.
- Ігри-розваги, народні ігри. Такі ігри забезпечують психологічне розвантаження, допомагають долати агресивність та імпульсивність (Захарова, 2010).

Ігрова терапія розглядається науковцями як ефективний метод подолання міжособистісних конфліктів та корекції агресивності у дітей. Вона дає можливість дитині відкрито виражати почуття, які в реальному житті можуть бути забороненими, та практикувати нові типи поведінки в безпечних умовах.

Для дітей із порушеннями соціалізації використовують технологію «ляльок-персон», де дитина може розповідати про свої проблеми від імені іграшки, що знімає емоційні блоки. Поєднання гри з казкотерапією має високий соціалізуючий вплив. Через образи казкових героїв діти вчаться розрізняти добро і зло та знаходити вихід із складних життєвих ситуацій (Sharlovych et al., 2025).

Ігрові методи допомагають дітям дошкільного віку позбавитись агресивних проявів у поведінці такими способами:

1. Емоційна регуляція та нейтралізація імпульсів. Гра дозволяє дитині зняти психоемоційне напруження та нейтралізувати агресивні імпульси в безпечних умовах. Спеціальні ігри-розваги забезпечують зміну діяльності та повний психологічний відпочинок, що допомагає долати агресивність та істеричність. Використання віршованих рядків під час ігор допомагає переключити увагу, покращує емоційний стан і знижує агресивні прояви (Шадюк, 2025).

2. Формування навичок соціальної взаємодії та емпатії. Гра вимагає дотримання правил, що дисциплінує дитину та вчить її узгоджувати власні бажання з інтересами інших. Це допомагає мінімізувати конфлікти та суперечності між однолітками. У сюжетно-рольових іграх дитина моделює

соціальне середовище і приміряє на себе ролі інших людей, що вчить її співпереживати та розуміти почуття інших людей.

Метод «ляльок-персон» дозволяє дитині розповідати про свої проблеми від імені іграшки. Допмагаючи ляльці вирішувати конфліктні ситуації, дитина вчиться ділитися переживаннями та знаходити конструктивні виходи, що знижує рівень внутрішньої агресії. Допмагаючи ляльці вирішувати її конфлікти, діти отримують змогу висловити власні почуття, які вони зазвичай тримають у собі. Це допомагає дитині зрозуміти, що її переживання не є унікальними, а подібні проблеми відчують й інші люди (Sharlovych et al., 2025).

У сучасних умовах (наприклад, під час повітряних тривог в укриттях) лялька-персона стає надійним помічником у створенні позитивної атмосфери та відволіканні дитини від стресових факторів, які можуть викликати захисну агресію. Головна цінність цієї методики полягає в її опосередкованості та безпеці, оскільки дитина проектує свій стан на ляльку, що дозволяє педагогу м'яко коригувати поведінку, не викликаючи у дитини супротиву або почуття провини.

3. Специфічні види ігор для корекції агресії. Так рухливі ігри найкраще підходять для корекції гіперактивності та імпульсивності, які часто є підґрунтям для агресії. Вони вчать самоконтролю, вмінню діяти в команді та дотримуватися дисципліни. Ігрова терапія використовується як спеціальний метод для подолання конфліктів та корекції агресивної поведінки через програвання проблемних ситуацій. Через образи казкових героїв у казкотерапії діти вчаться розрізняти добро і зло, засвоюють моделі неконфліктної поведінки і вчаться вибачатись (Heiskanen et al., 2024).

Ефективність ігрових методів залежить від позиції дорослого. Зокрема, педагог не повинен нав'язувати рішення, а має виступати у ролі помічника або медіатора. Ставлячи відкриті запитання під час гри, вихователь стимулює дітей до самостійного знаходження виходу з конфлікту та рефлексії своєї поведінки (Heiskanen et al., 2024). Спільна

ігрова діяльність вихователя з дітьми сприяє зниженню егоцентризму та зміцненню довіри.

Оскільки дошкільний вік є критичним періодом для закладання психологічних основ особистості, єдність впливів сім'ї та педагогів є вирішальною. Взаємодія з батьками є обов'язковою складовою соціальної профілактики девіантної поведінки дітей дошкільного віку. Навчання батьків методам позитивного виховання через гру та ігрові вправи дозволяє закріпити позитивні зміни, досягнуті в закладі дошкільної освіти (Захарова, 2010).

Висновки. Отже, ігрові методи є універсальним інструментом превенції девіантної поведінки в дошкільному віці. Такі методи дозволяють комплексно впливати на емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери дитини. Систематичне використання різних видів ігор сприяє зниженню рівня тривожності та агресивності. Гра створює можливості для набуття дитиною дошкільного віку необхідного соціального досвіду та інтегруватися у соціум як повноправний член спільноти. Успішність такої роботи досягається за умови комплексного підходу, активної взаємодії педагогів і батьків та врахування індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Захарова, Н. М. (2010). *Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: Монографія*. Ноулідж
2. Коляденко, С., & Гуторчук, С. (2020). Соціальна профілактика гіперактивності у дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти. *Modern Science: Research, Economy and Innovation*. <https://advan-science.com/>
3. Наумчак, Н. Є. (2023). *Соціалізація дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами*. НМЦ.
4. Шадюк, О. (2025). Педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО в умовах воєнного стану. *Наукові записки*, (159), 139–146.

5. Heiskanen, N., Karhu, A., Koivula, M., Moisio, P., Savolainen, H., Vauhkonen, V., & Närhi, V. (2024). The effects of ProVaka and Papilio interventions on children's behavior and educator feedback: A cluster-randomized controlled trial in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2). <https://doi.org/10.58955/jecer.132008>
6. Puranen, M. (2020). *Play in Finnish kindergartens*. JYX: JYU.
7. Sharlovykh, Z., et al. (Eds.). (2025). *Modern scientific views on the teaching and education of early children*. MANS w Łomhży.

Лавро Ірина, студентка групи ФПД-12с,
Науковий керівник: *Табака О. М.*, доктор філософії, доцент кафедри
початкової та дошкільної освіти
факультет педагогічної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна.

САМОБУТНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність дослідження. Питання пробудження національних ціннісних орієнтацій у дітей в закладах дошкільної освіти набуває все більшої актуальності. Саме в дитинстві закладаються фундаментальні уявлення про цінності. Пробудження національної свідомості та передання традицій є важливим завданням дошкільної освіти, адже патріотичні цінності формують основи внутрішнього виховання дитини, уявлення про рідний дім та власне місце у світі. Державна символіка, мова, історична пам'ять, традиції та звичаї – саме в дитинстві відбувається становлення початкового сприйняття національної ідентичності, культурних цінностей та відчуття приналежності до свого народу. І велику роль у цьому відіграють українські народні казки. Вони мають значний вплив на дітей через мову, символи, мотиви та образи. Цей жанр усної народної творчості формує первинний світогляд дошкільників, виховує патріотичні почуття та цінність свободи.

Мета дослідження – дослідити виховний потенціал української народної казки у формуванні патріотичних цінностей дошкільників.

Основний текст. Українські національні цінності постають відображенням традицій та цілісною системою моральних, духовних і культурних орієнтирів. Це гармонійна складова національної ідентичності, яка охоплює традиції, мову, звичаї, культуру та фольклор українського народу. Надзвичайно важливо правильно формувати їх у дітей. Адже саме це сприяє визначенню пріоритетів і готовності діяти відповідно до власних цінностей, брати відповідальність за свою державу та ставати на її захист відповідно до своїх можливостей. Засвоєнню таких орієнтацій сприяють сім'я, традиції та художня література. Усна народна творчість завжди виступала потужним засобом формування свідомості дітей та патріотичних цінностей.

На думку А. Гончаренко (2015), саме мистецтво слова найкраще сприяє розвитку емоційної чутливості, сприйнятливості дошкільника, збагаченню життєвого досвіду та внутрішнього світу дитини. Ефективним інструментом впливу на національно-патріотичне виховання дітей є художнє слово представлене у фольклорних творах (Гончаренко, 2015). Сучасна дослідниця М. Чумарна вважає, що українська казка транслює унікальні риси культурного коду – прагнення до справедливості та віру у можливість подолання труднощів (Чумарна, 2013). Великий педагог В. Сухомлинський вважає, що казки – це духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем життя народу (Сухомлинський, 1977).

Патріотичне виховання дошкільників через значення української народної казки характеризується поєднанням образності, емоційної насиченості та наявності морально-етичного змісту. Основною особливістю казок є використання художніх засобів, моделювання протистояння позитивних і негативних сил. Така типізація персонажів виконує дидактичну функцію і сприяє засвоєнню дітьми моральних норм поведінки. Українську народну казку виокремлює своєрідна суворість сюжетів, і це

зумовлює її глибоку виховну силу. Образ героя, який характерний для українського фольклору, – це персонаж, який володіє внутрішньою силою та формує в дитині віру у власні можливості. Українська казка показує шлях героїв через різні випробування, які допомагають їм краще зрозуміти себе та навколишній світ.

Казковий фольклор українського народу вирізняється своєю ідеєю, закладеною в простій і невигаданій сюжетній лінії, що передається дітям через конкретні події та активну динаміку. Мораль завжди подається яскраво і доступно, чітко, зрозуміло для дитячого сприйняття. Підсвідомість сприймає інформацію через образи, а не логічні настанови, тому казка містить архетипи та потужну метафоризацію. Метафорична мова є містком між логічною свідомістю та образною підсвідомістю і виступає своєрідним «шифром».

Унікальність українських казок ще й у тому, що вони точно передають характер українського духу. У казці «Котигорошко» розкривається архетип героя, що уособлює моральну відповідальність за родину та рідну землю. Подібна ідея простежується і в казці «Як Іванко до сонця ходив», у якій розповідається про подорож парубка до сонця заради кращої долі через подолання життєвих перешкод. Цей твір утверджує думку про те, що щастя здобувається власною працею, сміливістю та наполегливістю. Обидві казки демонструють те, що спільні зусилля, мудрість, розважливість, любов до родини та рідної землі, притаманні героям-захисникам, сприяють формуванню усвідомлення цінності приналежності до свого роду.

Спільною для казок «Кривенька качечка» та «Лисичка-сестричка та Вовк-панібрат» є повчальна спрямованість. У казці «Кривенька качечка» підкреслюється значущість родини як основи суспільства та акцентується увага на необхідності бути обачними й не надмірно довірливими.

Українські народні казки виконують важливу виховну функцію, адже навчають дитину правильного ставлення до життя, людських цінностей і моральних норм (Табака, 2025).

У сучасних умовах війни та інформаційного впливу особливо важливим є збереження української культури та національних цінностей. Саме тому виховання у дітей любові до Батьківщини, рідної мови, мистецтва, звичаїв та історії допомагає формувати їхню національну свідомість і відчуття приналежності до свого народу.

Висновки. Отже, українська народна казка є важливим засобом формування національних і патріотичних цінностей у дітей дошкільного віку, адже через образи, символи та моральні настанови передає духовний досвід українського народу. Казковий фольклор сприяє вихованню любові до родини, рідної землі, поваги до традицій, відповідальності за власні вчинки та усвідомлення своєї національної приналежності. У сучасних умовах особливого значення набуває використання української народної казки як засобу збереження культурної спадщини та формування національно свідомої особистості.

Список використаних джерел

1. Гончаренко А. (2015). Від душі до душі : навч.-методичн. посібн. Київ: Слово. 176 с.
2. Карабаєва І. І. (2018). Формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.
3. Сухомлинський В. О. Кімната казки // Серце віддаю дітям. URL: <https://mala.storinka.org/василь-сухомлинський-кімната-казки-з-книги-серце-віддаю.html> (дата звернення: 04.04.2026).
4. Табака О. Сучасне прочитання та переосмислення казок у закладах дошкільної освіти / О. Табака // Матеріали звітних конференцій факультету педагогічної освіти. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 4–5 лютого 2025 р. Вип. 10. С. 67–69. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp->

5. Чумарна М. І. (2013). Жива стріла. Архетипи українських казок. Львів.

Литвинчук М. А., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Шаран О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової та дошкільної освіти
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

НАСТУПНІСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У період реформування освітньої системи України особливої значущості набуває проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою, зокрема у сфері формування математичного мислення дітей. Йдеться про створення цілісного освітнього середовища, у якому розвиток дитини відбувається послідовно, із збереженням і поглибленням уже сформованих знань і вмінь (Богущ, 2021). Саме від узгодженості освітніх впливів на цьому етапі залежить не лише рівень засвоєння знань, а й готовність дитини до переходу до нових форм навчальної діяльності.

Математичне мислення є важливою складовою інтелектуального розвитку, оскільки забезпечує формування логічних операцій – аналізу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. У дошкільному віці закладаються елементарні математичні уявлення, що стають підґрунтям для подальшого навчання у початковій школі (Тарнавська, 2015). Вважаємо, що саме якість сформованих на цьому етапі уявлень визначає здатність дитини переходити від конкретного до абстрактного мислення у шкільному навчанні.

Практика освітнього процесу вказує на наявність неузгодженості між змістом і методами навчання в закладах дошкільної освіти та початковій

школі. Це ускладнює адаптацію дітей до нових умов навчальної діяльності та впливає на темпи розвитку математичного мислення (Остапенко, Запорожченко, 2025). На наш погляд, така неузгодженість є однією з основних причин виникнення труднощів у навчанні, оскільки дитина змушена адаптуватися не лише до нових умов і вимог освітнього середовища, а й до нових способів організації пізнавальної діяльності та опрацювання навчального матеріалу.

Актуальність дослідження посилюється вимогами Державного стандарту початкової освіти, який орієнтує освітній процес на послідовність і системність у навчанні (Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2018). Це підкреслює необхідність розглядати наступність не як формальний принцип, а як реальну умову організації освітнього процесу.

Мета дослідження – визначити наступність як умову розвитку математичного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та окреслити педагогічні умови її ефективного забезпечення.

Наступність у навчанні є важливою дидактичною умовою, що забезпечує безперервність освітнього процесу та логічну послідовність формування знань і вмінь дитини. У сфері математичного розвитку вона передбачає узгодженість змісту навчання, методів і форм роботи між закладами дошкільної освіти та початковою школою. Ця узгодженість дає змогу уникнути дублювання матеріалу або, навпаки, появи прогалин у знаннях, що можуть ускладнювати подальше навчання. Узагальнюючи, наступність доцільно розглядати не лише як принцип організації навчання, а як комплексну педагогічну умову, що охоплює змістовий, методичний і організаційний аспекти освітнього процесу. Саме їхня взаємодія забезпечує цілісність розвитку математичного мислення.

У дошкільному віці відбувається інтенсивне формування елементарних математичних уявлень. Діти засвоюють поняття числа, кількості, величини, форми, орієнтуються у просторі та часі. Ці знання

формується у процесі практичної діяльності – через маніпуляції з предметами, спостереження, виконання простих завдань і дидактичних ігор. Така діяльність забезпечує наочно-образний характер мислення, що є провідним для цього вікового етапу (Тарнавська, 2015). Важливо підкреслити, що на цьому етапі формується не лише обсяг знань, а й способи мислення дитини. Тому недостатня увага до якості цих уявлень може зумовити труднощі під час переходу до більш абстрактного рівня мислення у школі.

Справді важливу роль у формуванні математичного мислення відіграють ігрові методи. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку інтересу до навчання та створенню позитивної мотивації. Під час гри дитина не лише засвоює нові знання, а й вчиться порівнювати, класифікувати, встановлювати закономірності, робити елементарні висновки (Покрова, 2025). Саме ці інтелектуальні дії становлять основу математичного мислення. Отже, ігрові методи слід розглядати як провідний засіб забезпечення наступності, оскільки вони поєднують діяльнісний характер навчання дошкільника з поступовим переходом до навчальної діяльності школяра.

Перехід до початкової школи пов'язаний зі зміною умов навчання та характеру діяльності. Дитина потрапляє у нову систему вимог, де провідною стає навчальна діяльність, що потребує зосередженості, довільної уваги, уміння працювати за інструкцією. На цьому етапі важливо не втратити зв'язок із попереднім досвідом, оскільки саме він забезпечує успішність засвоєння нових математичних знань. На нашу думку, різкий розрив між дошкільними та шкільними підходами може призводити до зниження навчальної мотивації, що ускладнює процес адаптації та впливає на подальші результати навчання.

У початковій школі математичне мислення набуває нових характеристик. Учні поступово переходять від конкретних дій із предметами до оперування абстрактними поняттями, числами та

символами. Формуються вміння аналізувати умову задачі, встановлювати зв'язки між величинами, обирати способи розв'язання. Цей процес потребує опори на вже сформовані уявлення, тому їх системність і усвідомленість мають принципове значення. Таким чином, ефективність навчання математики у початковій школі прямо залежить від рівня сформованості попереднього досвіду та його логічної впорядкованості.

Недостатній рівень наступності може призводити до труднощів у навчанні. Серед них – нерозуміння математичних понять, невміння застосовувати знання у нових ситуаціях, зниження інтересу до предмета. Подібні труднощі часто виникають через різницю у підходах до навчання, відсутність єдиних вимог і недостатню взаємодію педагогів різних освітніх ланок. Це дозволяє стверджувати, що проблема наступності має не лише методичний, а й організаційний характер і потребує системного вирішення на рівні освітньої практики.

Ефективне забезпечення наступності передбачає узгодження змісту освітніх програм закладів дошкільної освіти та початкової школи. Важливо, щоб навчальний матеріал у першому класі спирався на рівень сформованих у дітей уявлень і поступово розширював їх, не створюючи суттєвого перенавантаження на дитину. Така послідовність сприяє глибшому розумінню математичних понять і забезпечує стійкість знань (Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти, 2021). Тобто можна визначити, що змістова узгодженість є базовою умовою забезпечення наступності, оскільки саме вона задає логіку побудови освітнього процесу.

Значну роль відіграє також узгодження методів навчання. У початковій школі доцільно використовувати прийоми, знайомі дітям із дошкільного віку: наочність, моделювання, практичні дії, дидактичні ігри. Це полегшує адаптацію до нових умов і підтримує пізнавальну активність учнів. Поступове ускладнення завдань дає змогу перейти від конкретних дій до абстрактного мислення без різкого збільшення навантаження. Таким

чином, методична наступність забезпечує природний перехід між видами діяльності та сприяє збереженню пізнавальної активності дітей.

Важливою умовою є взаємодія педагогів різних освітніх ланок. Обмін інформацією про рівень підготовки дітей, використані методи навчання, труднощі, які виникають у процесі засвоєння матеріалу, дає змогу забезпечити узгодженість педагогічного впливу. Така співпраця сприяє створенню єдиного підходу до розвитку математичного мислення та забезпечує поступальність освітнього процесу (Остапенко, Запорожченко, 2025). На практиці це може реалізовуватися через спільне планування, консультації між педагогами та наступність у вимогах до навчальної діяльності дітей.

Не менш істотно враховувати індивідуальні особливості дітей. Рівень сформованості математичних уявлень може істотно відрізнятися, тому педагог має диференціювати завдання, добирати оптимальні форми роботи та створювати умови для активної участі кожної дитини в освітньому процесі. Це сприяє розвитку впевненості у власних можливостях і формує позитивне ставлення до навчання (Покрова, 2025). Отже, індивідуалізація навчання виступає важливим чинником реалізації наступності та запобігання навчальним труднощам.

Реалізація наступності передбачає також використання різноманітних видів діяльності, що стимулюють розвиток мислення: розв’язування задач, логічні вправи, роботу з моделями, аналіз ситуацій. Такі завдання сприяють формуванню вмінь аналізувати, узагальнювати, встановлювати зв’язки та робити висновки. У результаті математичне мислення набуває більшої гнучкості та усвідомленості. Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що ефективне забезпечення наступності можливе за умови комплексного поєднання змістової, методичної та організаційної складових освітнього процесу.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх використання в освітній діяльності різних ланок. Зокрема, запропоновані

підходи до забезпечення наступності можуть бути застосовані у роботі вихователів закладів дошкільної освіти під час формування елементарних математичних уявлень через ігрову та практичну діяльність. У діяльності вчителів початкових класів ці результати можуть бути використані для організації навчання з опорою на попередній досвід дітей, добору методів і форм роботи, що забезпечують поступовий перехід до абстрактного мислення. Крім того, отримані положення доцільно враховувати у процесі методичного супроводу адаптації першокласників до шкільного навчання, зокрема під час планування наступності змісту освіти та взаємодії педагогів різних освітніх ланок.

Висновки. Проблема наступності між дошкільною та початковою освітою має визначальне значення для розвитку математичного мислення дітей, оскільки саме вона забезпечує послідовність і цілісність освітнього процесу.

Формування математичного мислення розпочинається у дошкільному віці через практичну та ігрову діяльність і продовжується у початковій школі шляхом переходу до більш узагальнених і абстрактних способів дій. Ефективність цього процесу залежить від урахування попереднього досвіду дитини, поступового ускладнення навчального матеріалу та використання відповідних методів навчання.

Встановлено, що недостатній рівень наступності призводить до труднощів у засвоєнні математичних знань, зниження пізнавальної активності та інтересу до навчання.

У ході дослідження визначено педагогічні умови забезпечення наступності у розвитку математичного мислення дітей: узгодження змісту навчання між закладами дошкільної та початкової освіти, використання спільних методичних підходів, забезпечення поступового переходу від наочно-образного до абстрактного мислення, а також налагодження взаємодії педагогів різних освітніх ланок.

Отже, наступність виступає необхідною умовою ефективного розвитку математичного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Покрова, С. В. (2025). Використання ігрових методів для формування математичних уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 25 березня 2025 р.). Одеса, с. 71–73.

2. Тарнавська, Н. П. (2015). Використання ігрових прийомів у процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Житомир: ФОП «Левковець», с. 121–124.

3. Остапенко, В. С., Запорожченко, Т. П. (2025). Наступність та перспективність у формуванні математичних уявлень і понять у першокласників. Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 25 березня 2025 р.). Одеса, с. 68–70.

4. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21> (дата звернення: 29.03.2026).

5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 29.03.2026).

*Николайчук Х., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Рудницька-Юрійчук І., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
факультет педагогіки, психології та соціальної роботи,*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНОЇ КАЗКИ ЯК ЗАСОБУ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ЗДО

Актуальність дослідження. Сучасний етап реформування дошкільної освіти, згідно з вимогами Базового компонента дошкільної освіти (2021), актуалізує пошук ефективних педагогічних інструментів для формування емоційно-ціннісної компетенції дитини. В умовах соціальної напруженості, зумовленої зовнішніми викликами, та стрімкої цифровізації життєвого простору дошкільників, особливого значення набуває розвиток емоційного інтелекту (EQ). Він розглядається як запорука успішної адаптації, психологічної стійкості (резильєнтності) та загального благополуччя особистості. Терапевтична казка у цьому контексті виступає не лише як літературний жанр, а як потужний дидактичний засіб, що дозволяє педагогу м'яко коригувати емоційні стани вихованців, розвивати емпатію та формувати навички саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень. Проблема емоційного розвитку дитини та пошук ефективних засобів впливу на її почуттєву сферу є предметом активних дискусій у сучасній педагогічній науці. Питання корекції емоційних станів дошкільників через ігрові методи та вправи ґрунтовно висвітлено у працях А. Блозви та О. Красулі (2014). Особливості розвитку компонентів емоційного інтелекту (EQ) та їх специфіку у старшому дошкільному віці аналізують К. Борисенко та С. Бадер (2021). У зарубіжній науковій думці вагомими є розвідки S. Denham та Н. Bassett (2020), які доводять безпосередній зв'язок між здатністю дитини розуміти емоції та її успішністю в освітньому середовищі. Важливим аспектом успішної реалізації розвивальних програм є також фахова готовність вихователя до

цієї роботи, на чому наголошує Н. Волік (2021) у контексті тренінгової підготовки педагогічних кадрів.

Значний внесок у вивчення ролі дитячої літератури як цілеспрямованого засобу педагогічного впливу на розвиток емоційного інтелекту зроблено у дослідженні І. Рудницької-Юрійчук та Ю. Журат (2025). Автори обґрунтовують, що художня книга в руках педагога стає інструментом «емоційного навчання» (223), який допомагає дитині розкодовувати складні соціальні сигнали та засвоювати гуманістичні цінності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та детальному розкритті поетапної методики роботи вихователя з терапевтичною казкою як ключової педагогічної умови емоційного розвитку дітей в освітньому просторі закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний потенціал терапевтичної казки полягає в її здатності через систему метафор та образів транслювати дитині безпечні моделі поведінки. На відміну від прямого дидактичного повчання, казка не нав'язує норму, а дозволяє дитині самотійно дійти висновків через ідентифікацію з головним героєм (Рудницька-Юрійчук та Журат, 2025). Реалізація означеної методики в закладі дошкільної освіти передбачає послідовне впровадження трьох взаємопов'язаних етапів.

І. Підготовчо-аналітичний етап. Головна мета цього етапу – створення психологічного настрою та вибір адекватного літературного матеріалу. Вихователь має провести попередню діагностику емоційного клімату групи (спостереження за конфліктами, проявами агресії чи замкненості) (Н. Волік, 2021).

-Добір казки: текст має відповідати принципу доступності. Для подолання страхів обираються «страшні-смішні» казки; для корекції агресії – історії про наслідки нестриманості.

-Організація простору: важливою умовою є створення «ритуалу входу в казку». Це може бути використання «чарівного ліхтарика», музичного супроводу (релаксаційні звуки природи) або перехід до спеціально облаштованого «осередку казки». Таке структурування простору допомагає дитині переключити увагу з побутових подій на внутрішній світ почуттів.

II. Основний (інтерактивний) етап. Цей етап передбачає безпосередню роботу з текстом, де вихователь виступає модератором емоційного досвіду. Педагогічний акцент зміщується з пасивного прослуховування на активне «проживання» сюжету (Блозва та Красуля, 2014). Основною відмінністю терапевтичного підходу від традиційного читання є глибина занурення в емоційний стан персонажа (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Порівняння традиційного та терапевтичного підходів до роботи з казкою

Критерій порівняння	Традиційне читання	Терапевтична методика (педагогічний аспект)
Мета педагога	Ознайомлення зі змістом, мовленнєвий розвиток	Корекція емоційних станів, розвиток емпатії та EQ
Роль дитини	Слухач, спостерігач	Співучасник подій, «емоційний експерт»
Питання до тексту	«Що зробив герой?», «Хто прийшов?»	«Що відчуває герой?», «Чому він так вчинив?»
Результат	Переказ сюжету	Вербалізація почуттів, засвоєння моделі поведінки

Основними методичними прийомами на цьому етапі є:

1. *Приєм «емоційної паузи»:* зупинка під час читання на кульмінаційних моментах для обговорення почуттів героя («Що зараз відчуває Зайчик?», «Як ви це зрозуміли?»).

2. *Прийом «прогнозування подій»:* спонукання дітей до роздумів про те, як емоційний стан впливає на вчинки героїв («Якби Ведмедик не розсердився, чи вчинив би він так?»).

3. *Вербалізація емоцій:* вихователь допомагає дітям називати складні почуття словом (образу, розчарування, сором, захоплення), збагачуючи їхній «пасивний емоційний словник».

Використання зазначених прийомів сприяє цілеспрямованій активізації структурних компонентів емоційного інтелекту дошкільників, ґрунтовно описаних у дослідженнях К. Борисенко та С. Бадер (2021).

III. Творчо-рефлексивний етап. Метою етапу є перетворення отриманих знань на власний досвід дитини через діяльність.

-*Ігрова драматизація:* вихователь організовує театралізовані етюди. У процесі перевтілення дитина «проживає» емоцію героя, знаходячи разом із педагогом конструктивні виходи із конфліктних ситуацій.

-*Метод «зміни фіналу»:* дітям пропонується придумати, як допомогти герою змінити його стан (з сумного на радісний), що стимулює розвиток емоційної винахідливості.

-*Арт-терапевтичні практики:* малювання «доброго настрою», ліплення «сміливого героя» або колективне створення «карти емоцій казки». Використання кольору як засобу вираження почуттів допомагає педагогу побачити рівень емоційного засвоєння матеріалу кожною дитиною.

Такі методи дозволяють дитині ефективно інтегрувати соціальну інформацію (Denham & Bassett, 2020). Важливою педагогічною умовою успішності методики є інтеграція казки в різні види діяльності протягом дня (Рудницька-Юрійчук та Журат, 2025). Емоційний розвиток не повинен бути епізодичним; він має пронизувати весь освітній простір ЗДО.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що систематичне впровадження запропонованої методики дозволяє не лише розвивати емпатію та рефлексію у дошкільників, а й значно зміцнює емоційний зв'язок у системі «педагог-дитина». Терапевтична казка виступає універсальним

інструментом, що поєднує художнє слово, гру та творчість. Основними умовами ефективності цього процесу є: науково обґрунтований добір літературного матеріалу, поетапність педагогічного впливу та високий рівень емоційної культури самого педагога. Н. Волік (2021) наголошує, що саме професійна готовність та емоційна компетентність вихователя є фундаментом для успішної реалізації розвивальних програм у закладі дошкільної освіти. У цьому контексті педагог виступає не лише транслятором знань, а й прикладом для наслідування. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці цифрових інтерактивних казок для роботи з дітьми в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Блозва, А., & Красуля, О. (2014). Корекція емоційної сфери дошкільника засобами гри. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 199 (1), 53–59. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2014_199%281%29_9 (режим доступу 04.04.2026)
2. Борисенко, К., & Бадер, С. (2021). Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(48), 48–52. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.48-52> (режим доступу 10.04.2026)
3. Волік, Н. (2021). Тренінг для педагогів з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 271–278). Кременчук. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/article/view/11174/10481> (режим доступу 01.04.2026)
4. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція)*. <https://mon.gov.ua/static->

[objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://objects.mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (режим доступу 02.04.2026)

5. Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2020). 'You hit me! That's not nice and it makes me sad!!': Relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190(6), 791–805. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491562> (режим доступу 01.04.2026)

6. Rudnytska-Yuriichuk, I., & Zhurat, Y. (2025). Children's literature as a means of pedagogical influence on the way to the emotional intelligence development of preschool children. *Journal of Research and Innovation for Sustainable Society (JRISS)*, 7(1), 222–226. <https://openurl.ebsco.com/journals/journals-J/journal-26680416.html> (режим доступу 10.04.2026)

Пайтак Л. С., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Дутка Г. Я., доктор педагогічних наук, професор
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка
факультет педагогічної освіти
кафедра початкової та дошкільної освіти.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Професійне становлення майбутніх учителів в умовах закладу вищої освіти - тривалий цілеспрямований процес, який передбачає формування різних типів умінь і навичок на засадах компетентнісного підходу. Провідне місце у сучасній педагогічній освіті належить формуванню м'яких навичок - soft skills, серед яких важливу роль відіграють лідерські якості педагогів.

Семеній Н. зазначає, що саме сучасний учитель є соціальним лідером, який виконує функції як управлінця, менеджера, так і організатора. На нього покладена значна відповідальність за реалізацію основної мети: формування усебічно розвиненої, компетентної особистості, яка здатна реалізовувати

свій потенціал та стати гідним членом суспільства. ... Вміти організувати та надихнути, змотивувати - є, на думку авторки, нічим іншим, як якостями лідера, які реалізуються під час вирішення різних ситуацій, які виникають в освітньому процесі (Семеній, 2022, с. 85).

Десятник К. виокремлює лідерську компетентність майбутнього вчителя початкової школи як цілісну інтегративну особистісно-професійну характеристику, яка об'єднує сукупність конкретних знань, лідерських умінь і навичок, цінностей, лідерських якостей, досвіду і забезпечує ефективну професійну діяльність. Дослідниця наголошує, що означена компетентність може проявлятися через наявність активної лідерської позиції у взаєминах з усіма учасниками освітнього процесу; через готовність приймати ефективні рішення у професійній діяльності, брати відповідальність у прийнятті суперечливих рішень, підтримувати учнів, створювати спільноту класу, мотивувати до досягнення спільної мети, постійно саморозвиватись (Десятник, 2024, с. 584).

Лідерські якості, на думку групи дослідників, представляють собою сукупність особистісних і поведінкових характеристик, які дозволяють людині ефективно впливати на інших, організовувати спільну діяльність і досягати визначених цілей. Автори наголошують, що лідерські якості варто розглядати як комплексну систему, яка охоплює різноманітні аспекти, зокрема: психологічні, соціальні та управлінські (Акімова, Сапогов, Гапчук, Салій, 2024, с. 114).

Формування лідерських якостей у майбутніх учителів початкових класів – цілеспрямований і керований процес, спрямований на набуття здобувачами знань, умінь і навичок лідерства, впливу та управління. Для ефективної організації цього процесу необхідно створювати психолого-педагогічні умови, що забезпечують становлення вчителя-лідера.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу наукових досліджень виокремити лідерські якості майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз теоретичних джерел дає можливість виокремити деякі лідерські якості, якими повинні володіти здобувачі світи - майбутні учителі початкової школи. Ми виокремили три групи таких якостей.

Перша група - організаційні якості. Сюди ми відносимо активність та енергійність, цілеспрямованість у досягненні мети, переконливість у прийнятті рішень, толерантність у спілкуванні з оточуючими.

Організаційні якості слугують основою для формування професійної компетентності вчителя початкової школи, яка є в переліку якісних характеристик сертифікації вчителів, визначених Державною службою якості освіти (Яким має бути ідеальний вчитель..., 2022). Серед критеріїв оцінювання виокремлюють такі, як: організація освітнього процесу та використання освітнього середовища класу в освітньому процесі.

Друга група - емоційно-вольові якості. Сюди ми відносимо готовність людини до емпатії, наполегливість у досягненні визначеної мети, врівноваженість у стосунках, сформовану стресостійкість, адекватну самооцінку.

Третя група - комунікативні якості. Провідне місце у цій групі ми відводимо розвиненій вербальній та невербальній комунікації, сформованій мовленнєвій компетентності.

Ми погоджуємося з точкою зору дослідників, які наголошують що сучасний вчитель початкових класів, згідно з вимогами сучасного суспільства і Нової української школи, – це фахівець, якому повинні бути притаманні лідерські якості, що зумовлюють ефективну професійну діяльність, взаємодію і спілкування з молодшими школярами, партнерську взаємодію з батьками учнів, колегами, адміністрацією тощо. Автори пропонують впроваджувати у процес фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів умови, що забезпечать формування у них лідерських якостей, такі як: врахування психологічних особливостей особистості здобувача, формування у майбутнього вчителя мотивації і позитивного ставлення до лідерства, оновлення змісту психолого-

педагогічних дисциплін, поєднання традиційних та інноваційних підходів до вирішення поставленого завдання, організація активної пізнавальної діяльності здобувачів, участь у студентському самоврядуванні, організація тренінгів із лідерства (Білик, Беспалько та ін., 2021, с. 19).

Висновки. Отож, лідерські якості, як критерій сформованості групи м'яких навичок, це сфера теоретико-практичних досліджень, яка перебуває у сфері постійного наукового пошуку вітчизняних науковців. Вважаємо, що саме вчитель початкової школи повинен стати тією особою, яка повинна спонукати до дій вихованців. І саме тому формування лідерських якостей у майбутніх вчителів початкової школи є важливим питанням сучасної педагогічної освіти. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці тренінгових вправ, які доцільно використовувати у роботі зі здобувачами освіти з метою формування лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А., Салій Р.В. Лідерські якості майбутніх магістрів як наукова категорія. [Перспективи та інновації науки](#). 2024. № 11. С. 109-120.

<https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/16610/16682>

2. Білик О.В., Беспалько Л.А., Алмаші-Копин А.В. Формування лідерських якостей у майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 79(1). С. 17. URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.1.3>

3. Десятник К. В. Лідерська компетентність майбутнього вчителя початкової школи: наукові підходи до розуміння сутності поняття. Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка». 2024. № 12(40). С. 575–587. <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26636>

4. Семеній Н. О. Лідерські якості майбутніх учителів початкової школи: теоретико-практичний дискурс. International Scientific Journal of

Universities and Leadership. 2022. № 14. С. 81-91.
<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43722/>

5. Яким має бути ідеальний вчитель початкових класів: пояснення ДСЯО. НУШ - Нова Українська Школа. URL: <https://nus.org.ua/2022/10/31/yakym-maye-but-y-idealnyj-vchytel-pochatkovyh-klasiv-poyasnennya-dsyao/> (Дата звернення 28.04.2026).

Процків Т. І., магістрантка І року навчання
Науковий керівник – Денисяк Ю., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення гармонійного фізичного та особистісного розвитку дітей дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища. Одним із ефективних засобів такого розвитку є рухливі ігри, які сприяють формуванню рухових навичок, розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я та підвищенню рухової активності дітей (Шкляр, Пахальчук, 2024).

У сучасних закладах дошкільної освіти рухливі ігри розглядаються не лише як засіб фізичного виховання, а й важливий компонент освітнього процесу, що поєднує фізичну активність із пізнавальною та емоційною діяльністю дитини. Їх використання сприяє реалізації освітніх, виховних та оздоровчих завдань, а також підвищує емоційну замотивованість дітей до діяльності (Лошицька, Антонова, 2025).

Водночас ефективність використання рухливих ігор значно залежить від організації педагогічного процесу та дотримання відповідних педагогічних умов. Недостатня увага до цих умов може знижувати результативність їх застосування та обмежувати потенціал рухливих ігор у

розвитку особистості дитини. Отже, актуальним є визначення та обґрунтування педагогічних умов ефективного використання рухливих ігор у роботі з дітьми дошкільного віку.

Проблема використання рухливих ігор у фізичному вихованні дітей дошкільного віку є предметом дослідження багатьох науковців. У працях О. Бородіної розкрито методичні умови організації рухливих ігор. Дослідження Н. Шкляр та Н. Пахальчук акцентують увагу на їх впливі на розвиток фізичних якостей дітей. Водночас питання педагогічних умов ефективного використання рухливих ігор потребує подальшого уточнення.

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного використання рухливих ігор у роботі з дітьми дошкільного віку.

Основний текст. Рухливі ігри займають важливе місце в системі фізичного виховання дітей дошкільного віку, оскільки поєднують у собі рухову активність, емоційність і пізнавальну діяльність. Вони виступають ефективним засобом формування рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей та зміцнення здоров'я дітей (Бородіна, 2024).

У науковій літературі рухливі ігри розглядаються як система організованих дій, що мають освітнє, виховне та оздоровче значення і передбачають активну участь дітей у процесі діяльності (Потюк, 2025). Такий підхід дозволяє тлумачити рухливу гру не лише як форму організації дозвілля, а як важливий педагогічний інструмент впливу на всебічний розвиток особистості дитини.

Особливого значення рухливі ігри набувають у контексті формування не лише фізичних, а й соціальних емоційних та ціннісних якостей особистості. У дослідженнях О.І. Пуїо підкреслюється, що саме в процесі гри закладаються основи ціннісних орієнтацій дитини, формуються навички взаємодії, відповідальності та дотримання правил (Пуїо, 2021).

Водночас ефективність використання рухливих ігор у роботі з дітьми дошкільного віку залежить не лише від їх змісту, а й від організації

педагогічного процесу. Це зумовлює необхідність визначення педагогічних умов, які забезпечують результативність їх застосування. У сучасних дослідженнях наголошується, що такі умови передбачають цілеспрямовану організацію діяльності дітей, урахування їх вікових та індивідуальних особливостей, а також активну роль педагога в управлінні ігровим процесом (Бородіна, 2024). Таким чином, визначення педагогічних умов ефективного використання рухливих ігор є важливим аспектом удосконалення освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Однією з важливих педагогічних умов ефективного використання рухливих ігор є урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Добір змісту ігор, їх складності, темпу та навантаження має відповідати рівню фізичного розвитку, руховому досвіду та психофізіологічним можливостям дітей. Саме така відповідність забезпечує доступність ігор, підвищує інтерес до діяльності та сприяє ефективному формуванню рухових навичок (Шкляр, Пахальчук, 2024).

Не менш важливою умовою є систематичність і це спрямованість використання рухливих ігор у освітньому процесі. Епізодичне застосування ігор не забезпечує належного рівня розвитку фізичних якостей дітей, тоді як їх регулярне включення у різні види діяльності сприяє поступовому вдосконаленню рухових умінь та зміцненню здоров'я. Систематичний характер використання рухливих ігор забезпечує їхню ефективність як засобу фізичного виховання.

Наступною важливою умовою є педагогічне керівництво ігровою діяльністю дітей. Вихователь виступає організатором і координатором гри, забезпечує дотримання правил, регулює фізичне навантаження та створює умови для активної участі кожної дитини. У наукових дослідженнях підкреслюється те, що саме організація та управління ігровою діяльністю визначає її педагогічну цінність та результативність (Бородіна, 2024).

Важливою умовою також є створення емоційно позитивного та мотивуючого середовища під час проведення рухливих ігор. Емоційність

захопливість і доступність ігрової діяльності сприяють підвищенню інтересу дітей, активізують їхню участь та позитивно впливають на засвоєння рухових дій. Дослідження підтверджують, що рухливі ігри активно використовуються для підвищення емоційності діяльності та залучення дітей до активної участі (Лошицька, Антонова, 2025).

Крім того, ефективність використання рухливих ігор забезпечується їх інтеграцією у різні види діяльності дітей. Рухливі ігри можуть використовуватися не лише під час занять з фізичної культури, а й у повсякденному житті закладу дошкільної освіти, у процесі організації дозвілля, прогулянок, а також у поєднанні з іншими освітніми напрямками. Такий підхід сприяє комплексному розвитку дитини дошкільного віку та підвищує результативність освітнього процесу. Дотримання визначених вище педагогічних умов сприяє підвищенню ефективності використання рухливих ігор та забезпечує їх значний вплив на фізичний, емоційний і соціальний розвиток дітей дошкільного віку.

Висновки. Рухливі ігри є важливим засобом фізичного виховання дітей дошкільного віку, який забезпечує комплексний вплив на їхній фізичний, емоційний та соціальний розвиток. Вони сприяють формуванню рухових навичок, розвитку фізичних якостей та підвищенню рівня рухової активності дітей. Ефективність використання рухливих ігор у освітньому процесі закладу дошкільної освіти значною мірою залежить від дотримання педагогічних умов, зокрема урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, систематичності їх використання, педагогічного керівництва, створення емоційно позитивного середовища та інтеграції ігор у різні види діяльності. Визначені педагогічні умови забезпечують підвищення результативності використання рухливих ігор та сприяють їх ефективному впливу на всебічний розвиток дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бородіна О. М. (2024). Рухливі ігри як засіб фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку (Ред Т. П. Танько). У *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, досвід* (с. 18-23). Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19797>
2. Лошицька, І., Антонова, О. (2025). Рухливі ігри як засіб фізичного виховання, фізичної рекреації, виховної та патріотичної роботи в НУШ. (2025). *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 4*, 216-223. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-216-223>
3. Потюк С.В. (2025). Рухливі ігри як чинник подолання фізичних труднощів дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи» № 102*, 60-64
4. Пуйо, О. І. (2021). *Рухливі ігри як засіб формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку* (Дис. ... д-ра філософії). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36194>
5. Шкляр, Н., Пахальчук, Н. (2024). Використання рухливих ігор у процесі формування фізичних якостей дошкільників (за ред. Н.О. Пахальчук, Т.М.Кривошеї). У *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (с. 177-179). Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/15607>

*Романчук А. С., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Собчук А.А., доцент кафедри
початкової та дошкільної освіти, доктор філософії*
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

Актуальність дослідження. Сучасні трансформаційні процеси у сфері освіти, що відбуваються в умовах глобалізації, цифровізації та інтенсифікації міжкультурних контактів, зумовлюють істотне підвищення вимог до мовленнєвої підготовки дітей. Мовлення розглядається не лише як інструмент міжособистісної взаємодії, а як фундаментальний механізм когнітивного розвитку, соціальної адаптації, формування особистісної ідентичності та становлення здатності до навчання впродовж життя.

Мета дослідження полягає у здійсненні аналізу мовленнєвої активності дітей у монолінгвальному та білінгвальному середовищі.

Основний текст. Мовленнєва активність є однією з провідних характеристик розвитку дитини, що відображає її здатність не лише до комунікації, а й до пізнавальної діяльності, самовираження та соціальної взаємодії. У наукових дослідженнях мовленнєва активність розглядається як комплексна система, яка включає мотиваційні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, що взаємодіють між собою і визначають ефективність мовлення у різних ситуаціях. А. Іншаков в своїй роботі «Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях» наголошує, що мовленнєва активність дитини є цілеспрямованою та мотивованою діяльністю, яка реалізується через мовлення і формується під впливом соціального оточення, педагогічної взаємодії та власного досвіду дитини (Іншаков, 2020). Він виділяє три взаємопов'язані компоненти цієї діяльності: мотиваційний, когнітивний та рефлексивно-контрольний, кожен з яких відіграє вирішальну роль у розвитку мовленнєвої компетентності.

Мовленнєва активність у дітей є динамічним процесом, що розвивається під впливом багатьох чинників, серед яких центральними є соціальне оточення, навчальна діяльність, емоційна підтримка та індивідуальні особливості дитини. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що розвиток мовленнєвої активності відбувається поступово, із чіткою віковою диференціацією, яка визначається зміною пріоритетів у структурі її компонентів (Валецька, 2022).

У ранньому дошкільному віці провідну роль відіграє мотиваційний компонент, який визначає прагнення дитини до комунікації. На цьому етапі дитина активно включається у мовленнєві взаємодії, спираючись на внутрішню цікавість, позитивні емоції та заохочення дорослих. Н. Савінова підкреслює, що на ранніх етапах розвитку самоконтроль ще слабо виражений, і активність дитини значною мірою залежить від стимулювання та підтримки з боку вихователів або батьків (Савінова, б.д.) . І. Черезова додає, що рання мовленнєва активність формує базу для подальшого розвитку когнітивних навичок, оскільки дитина навчається планувати короткі висловлювання, відповідати на запитання та підтримувати простий діалог (Черезова, 2014).

У старшому дошкільному та молодшому шкільному віці когнітивний та рефлексивно-контрольний компоненти набувають більшого значення. А. Іншаков зазначає, що діти цього віку здатні планувати свої висловлювання, оцінювати їх змістовність і коректність, а також враховувати реакції співрозмовника (Іншаков, 2020). Відповідно, мовленнєва активність стає більш свідомою та цілеспрямованою, що дозволяє дитині брати участь у складніших комунікативних ситуаціях, формулювати власну позицію та аргументовано висловлювати думки.

Мовленнєва активність у монолінгвальному середовищі розглядається сучасною психолінгвістикою як інтегрована характеристика розвитку дитини, що відображає її здатність до ініціації, підтримання та регуляції мовленнєвої взаємодії в умовах стабільного одномовного

соціокультурного простору. Таке середовище характеризується єдиною мовною системою, що постійно функціонує у побутовому, освітньому й емоційно значущому спілкуванні, створюючи сприятливі умови для формування цілісної мовленнєвої картини світу дитини. За А. Анцане (A. Ancâne), одномовний контекст сприяє формуванню послідовної мовленнєвої стратегії, коли всі мовні стимули узгоджуються між собою, а мовні зразки не вступають у суперечність, що забезпечує високу стабільність мовленнєвого розвитку (Ancâne.2024).

Окрему роль відіграє мовленнєве моделювання, тобто надання дорослим мовних зразків, які дитина поступово засвоює та відтворює у власному мовленні. За даними Н. Бріто (N. Brito) регулярне використання дорослими складніших синтаксичних конструкцій, різноманітної лексики та чіткої артикуляції стимулює розвиток мовленнєвої активності, оскільки дитина отримує багатий матеріал для наслідування і поступово переходить від простих фраз до складних мовленнєвих структур (Brito, 2017) У монолінгвальному середовищі такі мовні зразки не розпорошуються між різними мовними кодами, що забезпечує їх кумулятивний ефект.

Мовленнєва активність у білінгвальному середовищі є складним психолінгвістичним феноменом, що формується в умовах функціонування двох мовних систем, які одночасно залучені до процесу комунікації та пізнання дитиною навколишнього світу. У сучасній науці білінгвальне середовище розглядається не лише як сукупність двох мов, якими користується дитина, а як специфічний соціокультурний простір, у якому мовлення виступає головним засобом організації мислення, поведінки та міжособистісної взаємодії. За Дж. Парадіс. (J. Paradis), двомовний розвиток відзначається особливою динамікою формування мовленнєвої активності, оскільки дитина постійно здійснює вибір між мовними системами, що зумовлює специфічні стратегії мовленнєвої поведінки (Paradis, 2018).

Мовленнєва активність у білінгвальному середовищі проявляється як готовність і здатність дитини ініціювати, підтримувати та регулювати

мовленнєву взаємодію, використовуючи обидві мови відповідно до комунікативної ситуації. А. Де Хоувер (A. De Houwer) зазначає, що для білінгвальних дітей характерним є раннє формування мовленнєвої гнучкості, яка виявляється у здатності швидко адаптувати мовлення до співрозмовника, теми спілкування та соціального контексту. (De Houwer, 2021). Така гнучкість є однією з ключових ознак мовленнєвої активності у двомовному середовищі та формує підґрунтя для розвитку мовної компетенції.

У процесі формування мовленнєвої активності в білінгвальному середовищі важливу роль відіграє мовний сигнал - обсяг, частота та якість мовленнєвих стимулів, які дитина отримує від оточення. А. Де Хоувер (A. De Houwer) наголошує, що збалансований мовний сигнал є визначальним чинником формування активного володіння обома мовами (De Houwer, 2021).

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, слід зазначити, що мовленнєва активність дітей є багатовимірним і динамічним явищем, яке формується під впливом комплексу мотиваційних, когнітивних та рефлексивно-контрольних чинників. Її розвиток відбувається поступово й залежить як від вікових особливостей дитини, так і від умов мовного середовища. У монолінгвальному середовищі мовленнєва активність характеризується послідовністю та стабільністю формування мовних навичок, тоді як у білінгвальному — відзначається більшою гнучкістю, варіативністю та здатністю до адаптації в різних комунікативних ситуаціях. Водночас ефективність розвитку мовленнєвої активності в обох випадках значною мірою залежить від якості мовного оточення, педагогічної підтримки та інтенсивності мовленнєвої взаємодії. Отже, врахування особливостей мовного середовища є необхідною умовою для оптимізації процесу розвитку мовлення дітей.

Список використаних джерел

1. Валецька, А. І. (2022). *Розвиток мовлення молодших школярів в умовах інклюзивного класу першого циклу навчання*. Кривий Ріг.
2. Іншаков, А. (2020). Визначення сутності і змісту поняття «мовленнєва активність» дітей дошкільного віку в наукових дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/ped/uk/article/view/1199/1184>.
3. Савінова, Н. В. (б. д.). *Теоретичні основи розвитку самоконтролю мовленнєвої діяльності*. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/45>.
4. Черезова, І. (2014). Психолінгвістична складова мовленнєвої діяльності молодших школярів. *Початкова школа*, (9), 52–55.
5. Ancăne, A. (2024). Language development: effects of monolingual and bilingual environments. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems*, 1, 4–16.
6. Brito, N. H. (2017). Influence of the home linguistic environment on early language development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. URL: https://britobabylab.com/wp-content/uploads/2019/10/Brito_2017_PIBBS.pdf.
7. De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press. URL: https://assets.cambridge.org/97811087/91397/excerpt/9781108791397_excerpt.pdf.
8. Paradis, J., & Govindarajan, K. (2018). Bilingualism and children with developmental language and communication disorders. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.), *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields* (pp. 347–370).

*Руденко А., студентка I курсу
Науковий керівник – Яворська Х., асистент
кафедри початкової та дошкільної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти, кафедра початкової та дошкільної освіти*

ДИТИНА З РДУГ: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПОВЕДІНКИ

Актуальність дослідження. На сьогодні проблема супроводу дітей із розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ) є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогіці та психології. Це зумовлено зростанням кількості дітей із РДУГ, що частково пов'язано з негативним впливом війни та підвищеним рівнем стресу. Водночас зростає потреба приділяти більше уваги дітям із РДУГ, розуміти їхні індивідуальні особливості та створювати простір для самовираження й розвитку особистості.

Проблему розладу дефіциту уваги та гіперактивності у дітей досліджували у своїх працях такі науковці: М. Мусієнко, Н. Повshedна, Н. Суховієнко, Л. Чопик та ін.

Мета дослідження – дослідити психологічні та поведінкові особливості дітей із розладом дефіциту уваги та гіперактивності, визначити ефективні умови їх підтримки та розвитку в освітньому середовищі.

Основний текст. У своєму житті ми використовуємо комп'ютер саме для роботи, рідше для фільмів чи ігор. Саме тому здається, що якщо відкрити безліч вкладок, робота піде швидше, але не кожна техніка може витримати таке навантаження. Так само і роботу мозку дитини з РДУГ можна порівняти з комп'ютером, який одночасно обробляє надмірну кількість інформації (Кузьма, 2026). Як зазначає Н. Повshedна (2025), розлад дефіциту уваги з гіперактивністю – це стан, за якого людині важко утримувати увагу, контролювати послідовність дій і планувати завдання. Важливо пам'ятати, що РДУГ пов'язаний з особливостями роботи нервової системи, а не з вихованням чи характером. Саме через симптоми розладу дитині важко зосередитися на одній справі та водночас надмірна кількість інформації заважає їй, через що дитина губиться, стає замкненою або навпаки занадто активною. Коли ми намагаємося її заспокоїти, ми додаємо

нові вкладки, намагаючись поговорити з дитиною, через що вона починає ще більше вередувати, як здається на перший погляд. У цей момент мозок дитини вже перевантажений інформацією про попереднє завдання, і коли ми починаємо говорити, намагаємося розповісти спрощений зміст завдання, ми робимо гірше, адже треба закрити непотрібні вже вкладки і лише тоді відкривати нові, добре структуровані (Суховієнко, 2025).

Для ефективної роботи з дітьми із РДУГ важлива наявність асистента вихователя у кожній групі. Це значно полегшить життя самої дитини та сприятиме ефективній підтримці й співпраці вихователя з батьками. Саме асистент безпосередньо працюватиме з дитиною та подавати їй адаптований теоретичний і практичний матеріал.

Дитині з РДУГ важко дотримуватися чітких правил, адже більшість з них вона просто не запам'ятовує або не розуміє (Алчанова, 2025). Основним завданням асистента в цій ситуації є підтримка, розуміння дитини та адаптація середовища під неї. Головним чинником ідеального середовища для розвитку будь-якої дитини є позитивне середовище, це простір без покарань і криків, простір тихих, але влучних слів, які гучніші за гнів. При роботі з дітьми, яким дуже важко розуміти наслідки своїх дій, яким фізично важко всидіти на одному місці, головне – не забувати, що це дитина, яка зовсім трішки, але відрізняється від інших. Для неї це нормальна та природна поведінка, але їй потрібно допомогти.

Виявити реальну проблему та надати влучні та дієві стратегії діяльності для дитини із РДУГ можуть лише спеціалісти. Інтернет-джерела у цьому питанні можуть лише порекомендувати кращого спеціаліста, але шукати в них симптоми та способи роботи з ними є не найкращим варіантом. Саме тому дуже важливо у випадках нетипової поведінки дитини звертатися саме до спеціалістів, адже вони назвуть реальний діагноз і продовжать підтримувати та надавати кваліфіковану допомогу.

Дитина з РДУГ, крім загальноприйнятих симптомів, також погано адаптується до різких змін. Адже для неї світ часто нагадує хаотичний потік

подій, де єдиною опорою стає чіткий розпорядок і передбачуваність. Складність у прийнятті змін пояснюється особливостями роботи мозку, якому фізично важко швидко перемикає увагу з одного процесу на інший. Коли звичний сценарій ламається, наприклад, замість очікуваного малювання раптом починається музичне заняття або змінюється звичний маршрут прогулянки – дитина відчуває справжній стрес, порівняний із раптовою втратою контролю над реальністю. Її внутрішній «перемикач» працює із затримкою, тому будь-яка несподіванка сприймається не як нова цікава можливість, а як хаос, що лякає. Тієї миті, коли вихователям або батькам здається, що дитина просто вередує чи проявляє впертість, насправді відбувається болісний процес розриву з попередньою діяльністю.

Якщо дитина перебуває в стані гіперфокусу (надмірної концентрації на чомусь цікавому), примусове перемикання для неї виглядає як різка зупинка потяга на повному ході. Це вимагає колосальних зусиль волі та психічної енергії, яких у неї часто просто немає через незрілість механізмів саморегуляції. Саме тому адаптація до будь-якого «нового» триває довше і проходить болісніше: дітям із РДУГ критично важливо отримувати попередження про зміни заздалегідь, бачити візуальні підказки або мати чіткі ритуали переходу. Без такої зовнішньої підтримки будь-яка зміна планів перетворюється на захисну реакцію у вигляді протесту чи емоційного вибуху, бо це єдиний доступний дитині спосіб впоратися з тривогою від непередбачуваності навколишнього середовища.

Висновки. Аналіз практичного досвіду дає підстави стверджувати, що фундаментом успішної інклюзії дитини з РДУГ є професійний супровід асистента, який виконує роль зовнішнього регулятора когнітивних процесів. Оскільки дитина часто не спроможна самотійно «закрити» попередній цикл діяльності, асистент допомагає структурувати інформаційні потоки, запобігаючи ментальному перевантаженню. Слід розуміти, що інертність нервових процесів у таких дітей створює ефект «затримки перемикання», через що будь-яка спонтанність сприймається організмом як загроза та

провокує захисну агресію або тривогу. Саме тому впровадження візуальних алгоритмів та жорсткого розпорядку є не просто рекомендацією, а життєво необхідним інструментом стабілізації. Адаптація навчального плану, яка включає дозоване подання теорії та легалізацію сенсорного розвантаження, дозволяє дитині опанувати програму без виснаження психічного ресурсу. Кінцевим результатом має стати перехід від симптоматичного «гасіння пожеж» до глибокого розуміння нейропсихологічного профілю дитини, що можливо лише за умови тісної співпраці зі спеціалістами та відмови від поверхневих порад із мережі. Важливим завданням є не зламати дитину, а вибудувати навколо неї архітектуру безпеки та зрозумілих правил.

Список використаних джерел

1. Алчанова О. (2025) Розлад дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ): як з ним жити? URL: <https://www.mh4u.in.ua/hochu-diznatysya-bilshe/rozlad-deficytu-uvagy-ta-giperaktyvnosti-rdug-yak-z-nym-zhyty/>
2. Кузьма Н. (2026) Історії про РДУГ. URL: <https://lnk.ua/3oBEMH15S>
3. Повшедна Н. (2025) Розлад дефіциту уваги та гіперактивність – що це? URL: <https://adonis.com.ua/uk/blog-uk/rozlad-dificitu-uvagi-ta-giperaktivnist-shho-ce/>
4. Суховієнко Н.А. (2025) Сучасні підходи спеціальної психології у роботі з дітьми із РДУГ: освіта, виховання, корекція. 2025: *Inclusion and Diversity*. Спецвипуск, 42-46. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/915/864>
5. Чопик Л., Мусієнко М. (2024) Особливості прояву розладу дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*, 5, 190-195. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/162/151>

Руденський Р. Є., доктор філософії, старший викладач
кафедри освітології і педагогіки.
м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет,
кафедра освітології і педагогіки.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНИХ СВЯТ І РОЗВАГ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Проблема фізичного розвитку та збереження здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є однією з пріоритетних у сучасній освіті. Зростання психоемоційного навантаження, недостатній рівень рухової активності, поширення малорухомого способу життя та збільшення часу використання цифрових технологій негативно впливають на фізичний стан дітей. У цих умовах особливої ваги набувають форми фізкультурно-оздоровчої діяльності, які поєднують рухову активність, емоційне залучення та соціальну взаємодію. Фізкультурні свята і розваги є ефективним засобом підвищення інтересу до фізичної культури, формування позитивної мотивації до активного способу життя, розвитку рухових умінь і навичок. Вони сприяють гармонійному розвитку дітей, забезпечують позитивний емоційний досвід та створюють умови для соціалізації. Проведення фізкультурних свят потребує чіткої методичної організації, врахування вікових особливостей дітей та педагогічно доцільного добору змісту. Саме тому дослідження методичних аспектів організації фізкультурних свят і розваг є актуальним і значущим для сучасної педагогічної практики (Огнистий & Огниста, 2016; Морозова, 2019).

Фізкультурні свята і розваги є важливою складовою освітнього процесу, оскільки поєднують рухову діяльність, емоційне залучення, соціальну взаємодію та позитивні переживання дітей. Такі форми роботи сприяють зміцненню здоров'я дітей, розвитку основних рухових якостей, формуванню інтересу до фізичної культури та створенню позитивного ставлення до активного способу життя. Для дітей дошкільного віку фізкультурні свята виконують не лише оздоровчу, а й виховну, пізнавальну

та соціалізуючу функції. Вони створюють умови для прояву ініціативності, розвитку комунікативних умінь, формування навичок взаємодії у групі та зміцнення емоційного благополуччя. У цьому контексті ефективність фізкультурних свят залежить від методично грамотної організації, правильного добору вправ, ігор і конкурсів, а також створення безпечного та емоційно комфортного середовища (Шевчук, 2020).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати методичні аспекти проведення фізкультурних свят і розваг для дітей дошкільного віку.

Основний текст. Проблема фізичного виховання дітей дошкільного віку посідає важливе місце у педагогічних дослідженнях. У працях учених схарактеризовано питання розвитку рухової активності, зміцнення здоров'я, формування фізичних якостей та організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Науковці наголошують, що фізкультурні свята та розваги мають значний потенціал у розвитку дітей, оскільки забезпечують поєднання рухової активності з позитивним емоційним досвідом. У педагогічній літературі помітно, що такі заходи сприяють підвищенню інтересу до фізичних вправ, розвитку координації рухів, формуванню навичок командної взаємодії та підтриманню здорового способу життя. Особливу увагу дослідники звертають на методичні аспекти проведення фізкультурних заходів, зокрема добору вправ, використанню ігрових технологій, врахуванню вікових особливостей та створенню ситуації успіху для кожної дитини (Кругляк & Кругляк, 2018; Шевчук, 2020).

Фізкультурні свята та розваги є важливими формами організації рухової діяльності дітей. Вони поєднують фізичні вправи, елементи гри, музичний супровід, командну взаємодію та емоційно позитивну атмосферу. Для дітей дошкільного віку фізкультурні заходи мають комплексний вплив. Вони сприяють зміцненню опорно-рухового апарату, розвитку координації рухів, швидкості, спритності, гнучкості та витривалості. Регулярна участь у фізкультурних святах стимулює рухову активність, підвищує фізичну працездатність та формує інтерес до занять фізичною культурою. Окрім

фізичного розвитку, фізкультурні свята виконують важливу соціально-педагогічну функцію. Під час командних ігор, естафет і конкурсів діти вчаться взаємодіяти, домовлятися, підтримувати одне одного, дотримуватися правил та переживати спільний успіх. Особливу роль фізкультурні заходи відіграють у розвитку позитивного емоційного стану. Участь у святі сприяє виникненню відчуття радості, впевненості у власних силах, зменшенню тривожності та створенню сприятливого психологічного клімату (Морозова, 2019).

Організація фізкультурних свят потребує попереднього планування та методичного забезпечення. Насамперед визначається тема заходу, його мета, вікова категорія дітей, місце проведення та тривалість. Фізкультурні свята можуть бути тематичними, сезонними, спортивними, інтегрованими або присвяченими певним подіям. Для дітей дошкільного віку особливо ефективними є заходи з казковими персонажами, сюжетними іграми, музичним супроводом та елементами театралізації. Наприклад, це можуть бути свята осені, зимові розваги, спортивні фестивалі, дні здоров'я, козацькі забави або рухливі ігри на природі. Під час планування важливо враховувати фізичні можливості дітей, рівень їхньої підготовленості та особливості сприйняття інформації. Для дошкільників доцільно використовувати короткі вправи, прості естафети, сюжетні ігри, вправи-імітації та рухові завдання з елементами фантазії. Особливо важливо враховувати швидку зміну уваги дітей та потребу в частій зміні діяльності. Особливе значення має організація простору. Майданчик має бути безпечним, достатньо просторим, добре освітленим та забезпеченим необхідним інвентарем. Важливо уникати перевантаження дітей та забезпечувати чергування активних і менш інтенсивних видів діяльності (Шевчук, 2020).

Проведення фізкультурних свят має ґрунтуватися на певних методичних принципах, які забезпечують ефективність освітнього процесу. Одним із провідних принципів є принцип доступності. Усі завдання повинні

відповідати віковим та фізичним можливостям дітей. Вправи не мають бути надто складними або небезпечними. Принцип емоційної насиченості передбачає створення атмосфери радості, підтримки та позитивних переживань. Діти повинні відчувати задоволення від участі, а не страх помилки чи поразки. Принцип варіативності полягає у використанні різноманітних форм діяльності: естафет, рухливих ігор, сюжетних вправ, конкурсів, музичних пауз та інтерактивних завдань. Принцип індивідуалізації вимагає врахування індивідуальних особливостей дітей. Педагог має створювати умови, за яких кожна дитина може проявити себе та відчувати успіх. Принцип безпеки, як і інші, є обов'язковим. Перед початком заходу педагог повинен перевірити інвентар, стан майданчика та забезпечити чітке пояснення правил виконання вправ (Огнистий & Огниста, 2016).

Зміст фізкультурних свят має відповідати віковим особливостям дітей, їхнім інтересам та освітнім завданням. До структури заходу можуть входити вступна частина, основна рухова діяльність, ігрові елементи, музичний супровід та завершальна частина. Для дошкільників важливо використовувати ігрові сюжети, казкових персонажів, тематичні образи та прості завдання. Це підтримує інтерес і допомагає дітям емоційно включатися у діяльність. Старші дошкільники позитивно сприймають змагальні елементи, командні ігри, квести, тематичні станції та рухові завдання з елементами пізнавальної діяльності. Під час добору змісту необхідно забезпечити баланс між різними видами рухів: бігом, стрибками, вправами на рівновагу, метанням, лазінням та координаційними завданнями. Це сприяє всебічному фізичному розвитку (Кругляк & Кругляк, 2018; Огнистий & Огниста, 2016).

Педагог є організатором, координатором та фасилітатором фізкультурного заходу. Від його професійної підготовки залежить емоційна атмосфера, рівень залучення дітей та успішність проведення свята. Педагог має створити позитивну мотивацію, заохочувати дітей, підтримувати їхню

активність та забезпечувати психологічний комфорт. Особливо важливо уникати надмірної конкуренції, яка може викликати тривожність або негативні переживання. Під час проведення фізкультурних свят педагог повинен бути емоційно активним, використовувати виразну мову, жести, музичний супровід та елементи сюрпризності. Важливою функцією педагога є спостереження за станом дітей. Необхідно контролювати рівень навантаження, вчасно організовувати паузи відпочинку та враховувати самопочуття учасників (Морозова, 2019).

Ефективність фізкультурних свят і розваг залежить від низки педагогічних умов. Першою умовою є систематичність. Проведення фізкультурних заходів має бути регулярним, а не епізодичним. Другою умовою є інтеграція фізкультурних свят у загальний освітній процес. Вони повинні доповнювати фізичне виховання та бути частиною системи здоров'язбережувальної діяльності. Третьою умовою є використання різноманітного інвентарю та сучасних форм організації рухової активності. Важливе значення має співпраця з батьками. Залучення сім'ї до участі у фізкультурних святах сприяє формуванню позитивного ставлення до фізичної культури та зміцненню взаємодії між закладом освіти та родиною. Також важливо забезпечити інклюзивність заходів. Участь у фізкультурних святах має бути доступною для всіх дітей незалежно від рівня фізичної підготовленості (Шевчук, 2020)..

Висновки. Отже, фізкультурні свята і розваги є ефективною формою організації рухової діяльності дітей дошкільного віку. Вони забезпечують поєднання фізичного розвитку, емоційного благополуччя, соціальної взаємодії та формування позитивного ставлення до здорового способу життя. Методично грамотна організація фізкультурних заходів передбачає врахування вікових особливостей дітей, добір доступного змісту, створення позитивної атмосфери та забезпечення безпеки. Фізкультурні свята мають значний потенціал у формуванні рухових навичок, розвитку фізичних якостей, зміцненні здоров'я та підтримці соціальної активності дітей. Їх

систематичне проведення сприяє формуванню культури здоров'я та позитивної мотивації до фізичної активності.

Список використаних джерел

1. Кругляк, Т., & Кругляк, Н. (2018). *Рухливі ігри та забави в дошкільних навчальних закладах*. Підручники і посібники.
2. Морозова, І. (2019). *Свята та розваги в ДНЗ*. Основа.
3. Огнистий, А. В., & Огніста, К. М. (2016). *Теоретико-методичні основи фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*. ТАЙП.
4. Шевчук, А. (2020). *Дитячі розваги і свята у схемах, таблицях, визначеннях, сценаріях*. Мандрівець.

Сазанова І. М., магістрантка І року навчання
Науковий керівник – *Табака О.*, доктор філософії, доцент кафедри
початкової та дошкільної освіти
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

КАЗКА ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність дослідження. У контексті сучасної трансформації дошкільної освіти особливої ваги набуває формування мовленнєвої компетентності дитини. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), мовлення є стратегічною складовою розвитку особистості, що забезпечує її здатність до комунікації, логічного мислення та соціалізації.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння мовних норм, тому вибір ефективних педагогічних засобів є критично важливим. У цьому аспекті казка постає універсальним інструментом, що органічно інтегрує мовленнєву, емоційну та пізнавальну складові (Богуш, Гавриш, 2007).

Питання використання казки розкривали у своїх працях відомі педагоги-класики (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський), а також

досліджують сучасні науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Кіндрат, О. Табака, А. Надєліна). Актуальність роботи зумовлена потребою в пошуку нових підходів до використання матеріалу казок для формування мовленнєвої компетентності дошкільників у сучасних умовах.

Мета дослідження. Провідна мета представленого дослідження полягає у всебічному теоретичному обґрунтуванні виняткової ролі казки як багатофункціонального та універсального засобу розвитку дитини дошкільного віку, з особливим фокусом на інтенсифікацію та вдосконалення її мовленнєвого розвитку.

Основний текст. У системі дошкільної освіти казка постає як один із найбільш потужних та багатогранних інструментів педагогічного впливу на дитину, оскільки вона гармонійно поєднує в собі глибоку змістову наповненість із максимально доступною та зрозумілою для малечі формою викладу. Завдяки яскравій образності, високій емоційній напруженості та характерній повторюваності сюжетних елементів створюються оптимальні умови для інтенсивного розвитку мовлення, який відбувається природним шляхом – через щире зацікавлення та гру, без зайвого інтелектуального перевантаження.

Насамперед літературна казка відіграє фундаментальну роль у процесі кількісного та якісного збагачення словникового запасу дошкільників. Через майстерне художнє слово дитина інтуїтивно засвоює нові мовні одиниці безпосередньо в контексті розповіді, що гарантує значно глибше розуміння їхньої семантики та сприяє правильному вживанню у власному мовленні. Як слушно зазначають А. Богуш і Н. Гавриш, процес мовленнєвого розвитку досягає найвищої ефективності саме тоді, коли кожне нове слово функціонує в живому, динамічному мовленнєвому середовищі, сповненому сенсу та емоцій.

Наступним стратегічно важливим напрямом є цілеспрямоване формування зв'язного мовлення дитини. Системна робота з казковим текстом передбачає не лише прослуховування, а й подальший детальний

переказ, творче переосмислення сюжетних ліній та самостійне складання розповідей за мотивами почутого, що безпосередньо тренує логічність, послідовність та аргументованість висловлювань. У процесі такої інтелектуальної діяльності дитина поступово опановує навички структурування власного мовлення, вчиться виокремлювати ключові ідеї та передавати складний зміст за допомогою доступного їй арсеналу мовних засобів (Гавриш, 2005).

Казка також сприяє розвитку діалогічного мовлення та культури спілкування. Колективне обговорення мотивів поведінки персонажів, спільна оцінка їхніх моральних вчинків та необхідність висловити власну суб'єктивну думку створюють ідеальне підґрунтя для формування базових комунікативних умінь (Гавриш, Табака, 2026). У таких дискусіях дитина вчиться ефективно взаємодіяти з оточуючими, уважно слухати співрозмовника, дотримуватися черговості в розмові та вибудовувати власні репліки відповідно до конкретної ситуації чи контексту спілкування.

Особливе місце посідає казка у стимулюванні мовленнєвої творчості, яка є вінцем мовленнєвого розвитку. Численні педагогічні дослідження доводять, що глибока робота з казковим матеріалом спонукає дітей до креативного пошуку: створення авторських історій, оригінального варіювання відомих сюжетів та вигадкування нових фіналів, що потужно розвиває уяву та мовленнєву самостійність (Наделіна, 2022). Під час цього творчого процесу дитина максимально активно й усвідомлено використовує всі доступні їй лінгвістичні ресурси для точного вираження власних думок і фантазій, що є репрезентативним показником високого рівня сформованості її мовленнєвої компетентності.

Окрім лінгвістичних аспектів, казка володіє колосальним виховним потенціалом. Вона слугує своєрідним містком, що допомагає дитині осмислювати складні життєві ситуації та формувати її первинний світогляд. В. Сухомлинський (1988) неодноразово наголошував на тому, що казка є незамінним джерелом духовного збагачення дитини, адже саме через її

метафоричність малюк уперше пізнає складний та багатогранний світ людських взаємин.

Важливим аспектом сучасної дошкільної освіти є не лише використання класичного казкового фонду, а й інноваційне переосмислення традиційних сюжетів. Як зазначає О. Табака (2025), сучасне прочитання казок у закладах дошкільної освіти дозволяє адаптувати виховний та навчальний зміст до світосприйняття дитини цифрової епохи. Такий підхід передбачає активне залучення дітей до аналізу вчинків героїв з позиції сьогодення, що сприяє розвитку критичного мислення та вищого рівня усвідомленості мовленнєвих конструкцій. Переосмислення казок стимулює дошкільників до порівняння казкових ситуацій із реальним життєвим досвідом, що суттєво підвищує ефективність засвоєння комунікативних норм спілкування.

Виняткова значущість казки як освітнього феномену знаходить своє підтвердження і в працях відомих зарубіжних науковців. Зокрема, Б. Беттельгейм (2010) акцентує увагу на тому, що казка забезпечує глибокий психологічний розвиток особистості, оскільки допомагає дитині на підсвідомому рівні опрацьовувати та усвідомлювати власні внутрішні переживання, а також активно формує здатність до абстрактного та символічного мислення.

Таким чином, казка постає як універсальний та інтегрований засіб цілісного розвитку дошкільників, що забезпечує одночасний позитивний вплив на мовленнєву культуру, когнітивні процеси, емоційну стійкість та творчий потенціал кожної дитини.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що казка є одним із найбільш дієвих та органічних засобів розвитку мовлення у дітей дошкільного віку, оскільки вона гарантує природне, ненав'язливе та цілісне формування мовленнєвої компетенції дитини.

Важливою перевагою казки є її унікальна здатність об'єднувати різні вектори дитячого розвитку – від емоційного до когнітивного – у межах єдиного, зрозумілого дитині виховного простору.

Отже, казку слід розглядати як фундаментальний та універсальний педагогічний інструментарій, що дозволяє досягти високої ефективності у мовленнєвому розвитку дошкільників і закладає надійний фундамент для формування їхньої подальшої комунікативної та соціальної компетентності.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти*. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu_Bazovoho_komponenta_doshkilnoyi_osvity.pdf
2. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови*. Видавничий дім «Слово». URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi59/0043236.pdf>
3. Гавриш, Н. В. (2005). *Технологія «Художнє слово і дитяче мовлення»*. - К. : Редакції загальнопедагогічних газет - 128 с. (Бібліотека "Шкільного світу". Дитячий садок). URL: <https://s2de70e73bf2f5ead.jimcontent.com/download/version/1460375654/module/11024816157/name.pdf>
4. Гавриш, Н. В., & Табака, О. М. (2026). Ефективні технології формування читацької культури в дітей дошкільного віку. *Мистецтво та освіта*, (1 (119), 44–48. URL: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2026-1\(119\)-44-48](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2026-1(119)-44-48)
5. Наделіна, А. (2022). *Робота з казкою як чинник формування творчих здібностей дітей дошкільного віку* (Анотована кваліфікаційна робота магістра). Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/ROBOTA-Z-KAZKOYU-YAK-CHYNNYK-FORMUVANNYA-TVORCHYKH-ZDIBNOSTEY-DITEY-DOSHKILNOHO-VIKU.docx.pdf>

6. Сухомлинський, В. О. (1988). *Серце віддаю дітям*. Радянська школа.
URL: <https://mala.storinka.org.html>
7. Табака О. (2025). *Сучасне прочитання та переосмислення казок у закладах дошкільної освіти*. Матеріали звітних конференцій факультету педагогічної освіти. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 4-5 лютого, 2025 р. Вип.10. 67-69 ст.
8. Bettelheim, B. (2010). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage Books. URL: <https://archive.org/details/usesofenchantmen00bett>

Скасків Ю. В., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – *Галян О.І.*, доктор педагогічних наук, професор,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

УРАХУВАННЯ ОСВІТНІХ ЗАПИТІВ СУЧАСНИХ БАТЬКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ПРИВАТНИХ ЗДО (НА ПРИКЛАДІ КЛУБУ-САДКА «МАМДАРИН»)

Актуальність дослідження. Питання відповідності освітньої пропозиції закладів дошкільної освіти реальним запитам сучасних сімей є одним із найактуальніших у вітчизняній педагогічній науці. Зростаюча інформованість батьків, поширення ідей усвідомленого батьківства, вільний доступ до наукових досліджень про розвиток дитини – усе це кардинально змінило характер взаємодії між родиною та дошкільним закладом. Батьки більше не є пасивними споживачами освітньої послуги: вони формулюють чіткі запити щодо педагогічних підходів, харчування, психологічного клімату та цінностей, які транслуює заклад.

Особливої гостроти ця проблема набуває у приватному секторі дошкільної освіти, де конкурентне середовище змушує заклади бути надзвичайно чуйними до батьківських очікувань. Базовий компонент дошкільної освіти (2021) визначає партнерство з родиною як один із

пріоритетів діяльності ЗДО, проте конкретні механізми реалізації цього принципу в приватних закладах залишаються недостатньо дослідженими у педагогічній літературі.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вітчизняні дослідники активно розробляють питання взаємодії ЗДО із сім'єю. Т. Поніманська розглядає цю взаємодію як органічну складову освітнього процесу (Поніманська, 2009). Т. Піроженко наголошує, що повноцінний розвиток дошкільника можливий лише у середовищі безумовного прийняття і захищеності (Піроженко, 2010). Проблему рухової активності як невід'ємної умови здорового розвитку досліджує Л. Гаращенко (Гаращенко, 2022). Педагогіку партнерства і природовідповідного середовища в контексті підходу Монтессорі аналізує І. Дичківська (Дичківська, 2016). Водночас питання того, як конкретний приватний заклад інтегрує ці підходи у відповідь на реальні батьківські запити, у науковій літературі практично не висвітлене.

Мета дослідження – проаналізувати механізми урахування освітніх запитів сучасних батьків у діяльності приватного ЗДО на прикладі клубу-садка «Мамдарин» (м. Львів). Дослідження побудоване на поєднанні теоретичного аналізу наукових праць, контент-аналізу офіційного вебсайту клубу-садка «Мамдарин» (mamdarynsadok.com) та його Instagram-сторінки, а також порівняльного методу – задекларовані практики закладу зіставлялися з теоретичними позиціями дослідників та освітніми запитами сучасних батьків.

Виклад основного матеріалу. «Мамдарин» – приватний клуб-садок для дітей від 2,5 до 6-ти років. Заклад позиціонує себе як «клуб-садок здорового способу життя» та «клуб-садок з відкритим серцем». Місія сформульована у метафорично: «ми садівники, які щодня із захопленням споглядають як ростуть дерева. Ми лише створюємо умови, аби ці дерева росли прекрасними і впевненими, що їх люблять просто тому, що вони є» (Мамдарин, 2026). Ця фраза відображає провідну педагогічну позицію: роль

вихователя не у формуванні заданого результату, а у створенні сприятливого середовища для природного розвитку.

Принципово важливою рисою закладу є відкритість і прозорість у комунікації з батьками. Заклад детально описує свій підхід на сайті та в соціальних мережах – від педагогічних принципів до конкретного щотижневого меню. Т. Поніманська підкреслює, що взаємодія ЗДО з родиною стає ефективною лише тоді, коли вона ґрунтується на відкритості та взаємній довірі (Поніманська, 2006).

Однією з основних теоретичних опор «Мамдарину» є теорія прив'язаності Г.Ньюфелда, насамперед у розвитку. На сайті закладу про цей аспект зазначено (Мамдарин, 2026). Це рідкісна прозорість: більшість ЗДО обмежуються загальними деклараціями.

Теорія прив'язаності сягає корінням у праці Дж. Боулбі, який довів, що глибокий емоційний зв'язок дитини з близьким дорослим є визначальним чинником її розвитку. Як зазначає А. Вертель, «прив'язаність є індивідуально спрямованою стійкою емоційною установкою, основою якої є досвід афективно насичених відносин дитини із близьким дорослим» (Вертель, 2023, с. 17). Первинна модель прив'язаності стає підґрунтям для всього подальшого розвитку особистості.

Ньюфелд розвинув цю теорію у прикладному напрямі: дитина здатна повноцінно навчатися і гратися лише тоді, коли її прив'язаність до значущого дорослого є надійною і задоволеною (Neufeld & Maté, 2005). Якщо ж дитина тривожиться через розлучення або не відчуває безпеки у стосунках – вона витрачає всі ресурси на пошук контакту, а не на пізнання світу. Саме тому примус у будь-якій формі є, за Ньюфелдом, педагогічно шкідливим: він руйнує довіру і блокує природний розвиток.

«Мамдарин» перекладає ці ідеї у конкретні практики. Вихователі будують стосунки з дітьми на основі безумовного прийняття – дитину не карають, не порівнюють з іншими, не позбавляють уваги у відповідь на погану поведінку (Мамдарин, 2026). Дитині дозволяють виражати будь-які

емоції – гнів, сльози, страх – без осуду, оскільки саме ця свобода є умовою справжньої прив'язаності. Конфлікти між дітьми заклад дозволяє вирішувати самостійно, не втручаючись одразу, – що відповідає логіці Ньюфелда: дитина, яка відчуває себе в безпеці, сама здатна регулювати стосунки з однолітками. Т. Піроженко підкреслює, що становлення особистості дошкільника відбувається саме через живий емоційний досвід стосунків з дорослими (Піроженко, 2014) – і практики «Мамдарину» цілком відповідають цьому розумінню.

Педагогічну концепцію «Мамдарину» найточніше характеризує фраза з офіційного сайту: «ми не змушуємо, ми мотивуємо» (Мамдарин, 2026). Дитину не примушують їсти, якщо вона не хоче, не вкладають спати насильно, не тягнуть на заняття – лише запрошують, заохочують, показують. Цей підхід суголосний сутності Монтессорі-педагогіки: принцип природовідповідності, свободи вибору та підготовленого середовища (Дичківська, 2016).

Групи у закладі різновікові, що стимулює природне наслідування. Вільна гра визнається пріоритетом над організованими заняттями. Т. Піроженко, досліджуючи ігровий простір дошкільника, переконливо показує, що гра є потужним розвивальним засобом, який не втрачає своєї значущості на жодному з етапів дитинства (Піроженко, 2010). Заклад публікує розгорнуту «пам'ятку вихователям», де кожен принцип конкретизований до рівня поведінки: «ми не порівнюємо дітей. Кожен з них наділений своїм набором талантів та має різний рівень умінь. Ми порівнюємо дитину лише з нею самою» (Мамдарин, 2026).

Питання адаптації до дитячого садка – одна з найбільших тривог батьків. «Мамдарин» перетворив свій підхід до адаптації на стратегічну перевагу: замість звичного «залишили і пішли» – поступовий, індивідуальний процес, у якому батьки беруть участь стільки, скільки потрібно дитині. Алгоритм передбачає ознайомче відвідування без розлучення, пробні дні з присутністю батьків і поступовим збільшенням

дистанції – аж до моменту, коли дитина сама «відпускає» (Мамдарин, 2026). Заклад не встановлює жорстких часових рамок: адаптація для деяких дітей може тривати місяць і більше.

Т. Поніманська підкреслює важливість урахування індивідуальних особливостей кожної дитини у побудові взаємодії між садком та родиною (Поніманська, 2006) – саме цим «Мамдарин» і вирізняється. Заклад відверто говорить про зв'язок між частими хворобами на початку відвідування і «занадто болісним розділенням з мамою та татом» (Мамдарин, 2026) та позиціонує систему м'якої адаптації як профілактику цього явища.

Харчова концепція «Мамдарину» ґрунтується на лакто-ово-вегетаріанстві з можливістю веганського, безлактозного та безглютенового варіантів. Раціон виключає м'ясо, рибу, білий цукор, білу муку, рафіновані олії; натомість щодня – свіжі фрукти, овочі, цільнозернові страви, бобові, горіхи і насіння (Мамдарин, 2026). Заклад обґрунтовує свою позицію через посилення на міжнародні медичні організації, що сигналізує освіченій батьківській аудиторії про осмисленість харчових рішень.

Рухова складова також продумана: щоранку – йога або руханка, прогулянки двічі на день за будь-якої погоди. Л. Гаращенко наголошує, що оптимальна рухова активність є важливою та невід'ємною умовою збереження здоров'я дошкільника (Гаращенко, 2013) – і «Мамдарин» будує свій розпорядок дня з урахуванням цього принципу.

Екологічний вимір діяльності «Мамдарину» органічно вписується в загальну ціннісну картину закладу. Тут мінімум пластику, меблі й іграшки з натуральних матеріалів, сортування сміття, відмова від поліетиленових пакетів. Філософська основа: «привчаємо дітей любити природу та не засмічувати її» (Мамдарин, 2026). Екологічне виховання у «Мамдарині» – це не окрема тема заняття, а щоденна практика, вплетена у спосіб життя закладу.

Висновки. Клуб-садок «Мамдарин» є прикладом того, як приватний ЗДО може будуватися не навколо навчальної програми у вузькому сенсі, а навколо системи цінностей, що охоплює педагогіку, харчування, психологічний клімат та екологічну відповідальність. Аналіз діяльності закладу показав, що він ефективно резонує з провідними батьківськими запитами: потребою в емоційній безпеці дитини – через педагогіку без примусу та теорію прив’язаності Ньюфелда; запитом на здоровий спосіб життя – через харчову концепцію і руховий режим; потребою в індивідуальному темпі розвитку – через вільну гру і систему м’якої адаптації; екологічними цінностями – через конкретні еко-практики.

Особливо важливою є роль прозорості комунікації: заклад пояснює не лише що він робить, але й чому – яка наукова та ціннісна база стоїть за кожним рішенням. Це перетворює батьків на усвідомлених партнерів, що поділяють місію закладу. Перспективою подальших досліджень є вивчення батьківської задоволеності у приватних ЗДО.

Список використаних джерел

1. Вертель А. Теорія прив’язаності Джона Боулбі як альтернатива психоаналітичним уявленням про ранній соціально-емоційний розвиток дитини. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2023. №2(31). С. 17–24.
2. Гаращенко Л. (2013). Шляхи організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. *Дошкільне виховання*, 2013. № 10. С.9–12.
3. Гаращенко Л., Кривченко В. Мотиви активізації рухової діяльності дітей дошкільного віку. *Modern directions of scientific research development*. 2022. № 8. С. 485–490.
4. Дичківська І. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016.
5. Мамдарин (2026). *Клуб-садок «Мамдарин»*: офіційний сайт. <https://mamdarynsadok.com>

6. Піроженко Т. *Особистість дошкільника: перспективи розвитку*. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 140 с.
7. Дитина у сучасному соціопросторі / за ред. Т. Піроженко. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
8. Поніманська Т. *Дошкільна педагогіка*. Київ: Академвидав, 2016.
9. Поніманська Т. Взаємодія дошкільного закладу із сім'єю. *Дошкільне виховання*, 2009. № 9. С. 4–7.
10. Neufeld G., Maté G. Hold On to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers. *Ballantine Books*, 2005.

Чупило М. О., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Галян О.І., професор,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується зростанням уваги до формування особистості дитини, здатної до ефективної взаємодії з оточенням, самовираження та представлення власних досягнень. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток навичок самопрезентації як складової соціальної компетентності дитини дошкільного віку. Самопрезентація забезпечує можливість дитині усвідомлювати власні якості, демонструвати їх у взаємодії з іншими, формувати позитивний образ «Я» та впевненість у власних можливостях.

Практика роботи закладів дошкільної освіти засвідчує, що у багатьох дітей старшого дошкільного віку недостатньо сформовані навички представлення себе, висловлення власної думки, розповіді про результати своєї діяльності, що ускладнює процес їхньої соціалізації та адаптації до нових соціальних умов. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває

визначення педагогічних умов, які забезпечують ефективний розвиток навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку набуває особливої актуальності в умовах сучасної дошкільної освіти, оскільки здатність дитини представляти себе, висловлювати власні думки та демонструвати результати діяльності є важливою складовою її соціальної компетентності. Самопрезентація у дошкільному віці пов'язана з формуванням самосвідомості, самооцінки, впевненості у власних можливостях і готовності до взаємодії з іншими людьми. Дослідники зазначають, що розвиток соціальної компетентності дітей забезпечується створенням педагогічних умов, які сприяють їхній активності, самостійності та позитивному ставленню до себе (Галян, 2020).

Аналіз наукових досліджень та практики роботи закладів дошкільної освіти свідчить, що розвиток навичок самопрезентації потребує спеціально організованої педагогічної діяльності, спрямованої на створення ситуацій, у яких дитина має можливість висловлювати власні думки, розповідати про результати своєї діяльності та отримувати позитивний досвід взаємодії з однолітками та дорослими. Важливим завданням педагога є підтримка ініціативи дітей, формування у них впевненості у власних можливостях і створення умов для самовираження у різних видах діяльності (Крутій, 2019).

Однією з педагогічних умов розвитку навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку є створення педагогічних ситуацій обговорення результатів діяльності, що стимулюють розвиток рефлексії дітей. Організація бесід після виконання завдань, колективне обговорення дитячих робіт, аналіз досягнень і труднощів сприяють усвідомленню дитиною

власних дій і результатів діяльності, формуванню адекватної самооцінки та готовності представляти себе у взаємодії з іншими.

Важливою умовою є також індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку. Урахування рівня розвитку мовлення, комунікативних умінь, впевненості у собі та потреби у підтримці дає змогу забезпечити поступове включення кожної дитини у ситуації самопрезентації, створити умови для переживання успіху та формування позитивного досвіду соціальної взаємодії. Науковці підкреслюють, що індивідуалізація освітнього процесу є важливою умовою розвитку особистості дитини та її соціальної активності (Піроженко, Баєр, 2021).

Суттєву роль у розвитку навичок самопрезентації відіграє організація партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною щодо підтримки позитивного образу «Я» дитини. Узгодженість виховних впливів педагогів і батьків сприяє формуванню впевненості дитини у власних можливостях, розвитку позитивної самооцінки та готовності до представлення себе у різних соціальних ситуаціях. Така взаємодія може здійснюватися через індивідуальні консультації, спільні заходи, презентації дитячих досягнень та обговорення результатів діяльності дітей.

Ефективною умовою розвитку навичок самопрезентації є використання творчих і візуальних методів самопрезентації, зокрема створення автопортретів, фото-кейсів, фотопрезентацій, тематичних альбомів. Використання таких методів забезпечує можливість дитині представляти власний досвід, розповідати про свої інтереси, досягнення та результати діяльності, сприяє розвитку мовлення, уяви та впевненості у собі. Застосування творчих і візуальних засобів активізує пізнавальну діяльність дітей і створює умови для їхнього самовираження у соціальному середовищі (Рейпольська, 2021).

Важливою педагогічною умовою розвитку навичок самопрезентації є створення ситуацій публічного самовираження дітей, під час яких вони

мають можливість виступати перед однолітками та дорослими, презентувати результати власної діяльності, брати участь у спільних проєктах і творчих заходах. Такі ситуації сприяють формуванню комунікативних умінь, подоланню сором'язливості та розвитку впевненості у власних можливостях.

Результати проведеного експериментального дослідження засвідчили, що у більшості дітей старшого дошкільного віку на початковому етапі переважав середній і низький рівні сформованості навичок самопрезентації, що свідчило про необхідність спеціально організованої педагогічної роботи. У процесі формувального етапу було реалізовано систему педагогічних впливів, спрямованих на розвиток рефлексії, комунікативних умінь, використання творчих і візуальних методів самопрезентації та організацію співпраці з родиною. Результати контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку навичок самопрезентації у дітей, що підтверджує ефективність визначених педагогічних умов.

Висновки. Самопрезентація – важливий аспект соціального розвитку дитини дошкільного віку. Роль педагога у цьому процесі полягає в створенні умов для самовираження дітей, формування у них впевненості у власних можливостях і готовності представляти результати своєї діяльності у взаємодії з іншими. Ми обґрунтували такі педагогічні умови розвитку навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку: створення педагогічних ситуацій обговорення результатів діяльності, що стимулюють розвиток рефлексії дітей; індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; організація партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною щодо підтримки позитивного образу «Я» дитини; використання творчих і візуальних методів самопрезентації; створення ситуацій публічного самовираження дітей.

Результати експериментальної роботи засвідчили позитивну динаміку розвитку навичок самопрезентації у дітей старшого дошкільного віку, що

підтверджує ефективність визначених педагогічних умов та доцільність їх використання у практиці роботи закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Галян О., Веретельник А. Соціальний контекст активності дітей дошкільного віку: теоретико-прикладні аспекти формування. *Молодий вчений*. 2020. № 8 (84). С. 17-21. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-8-84-4>
2. Піроженко Т., Байєр О. Як формувати особистісну компетентність дитини. *Вихователь-методист*. 2021. № 5. <https://emetodyst.expertus.com.ua/891146>
3. Розвиток старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти: методичні рекомендації /за заг. ред. О. Рейпольської. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 178 с.

СЕКЦІЯ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Бень Д. Б., студентка III курсу
Науковий керівник – Подановська Г.Б., канд. пед. наук, доцент,,
м. Львів, Львівський національний університет ім. Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РІЗНИХ ВИДІВ ІГОР У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку освіти України особливої значущості набуває пошук ефективних засобів організації навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку. Концепція Нової української школи (2016) та Державний стандарт початкової освіти (2018) спрямовує освітній процес на формування ключових компетентностей, розвиток критичного мислення, творчих здібностей, комунікативних умінь та соціальних навичок здобувачів початкової освіти. У цьому контексті ігрова діяльність виступає одним із найбільш ефективних засобів навчання, виховання та розвитку учнів. Саме гра дозволяє зробити освітній процес доступним, цікавим і природним для дитини, підвищує її мотивацію до навчання та сприяє формуванню позитивного ставлення до школи.

Мета дослідження – проаналізувати педагогічний потенціал різних видів ігор у початковій школі та визначити їх роль у навчанні, вихованні та розвитку здобувачів початкової освіти.

Основний текст. Ігрова діяльність у початковій школі є різноманітною та багатофункціональною. Вона охоплює різні види ігор, кожен із яких виконує певні педагогічні завдання та сприяє розвитку окремих аспектів особистості дитини. Класифікація ігор сприяє усвідомленому та ефективному їх використанню в освітньому процесі (Копосов, 2021).

З огляду на це доцільно розглянути ігри за їх провідним педагогічним призначенням. Зокрема, одним із найпоширеніших і найбільш значущих видів є дидактичні ігри, які мають навчально-пізнавальне спрямування. Вони забезпечують активну участь учнів у процесі засвоєння знань, формують уміння та навички у доступній та цікавій формі.

Дидактичні ігри також виконують контрольну-оцінювальну функцію, оскільки дають змогу вчителю виявити рівень засвоєння знань учнями. За словами І. Левченка (2024), вони створюють ситуацію успіху, що позитивно впливає на мотивацію навчання та формують інтерес до пізнавальної діяльності.

Особливе місце посідають рольові ігри, що забезпечують розвиток соціальних, комунікативних та емоційно-вольових якостей дитини. Як зазначає О. Гресько та О. Горелова (2023), така діяльність сприяє розвитку емпатії, вчить учнів співпереживати, розуміти почуття інших, розвиває здатність до співпраці та ефективної комунікації. У процесі таких ігор діти виконують певні ролі (учителя, лікаря, покупця та інших), відтворюючи різні соціальні ситуації. Це дає змогу краще усвідомити власну поведінку, засвоїти норми взаємодії та зрозуміти своє місце в суспільстві.

Окрему групу становлять ігри-симуляції, які передбачають моделювання реальних ситуацій та прийняття рішень. Як підкреслюють К. Браун і Т. Грін (2023), вони сприяють розвитку критичного мислення, умінь аналізувати інформацію та прогнозувати наслідки власних дій. Такі форми роботи є ефективним засобом формування практичних навичок і компетентностей.

Ігри також класифікують за характером діяльності. До них належать рухливі, творчі та колективні. Рухливі ігри сприяють фізичному розвитку дітей, покращують координацію рухів, витривалість і працездатність. За словами І. Левченка (2024), вони допомагають зняти емоційне напруження та підвищують концентрацію уваги.

Творчі ігри спрямовані на розвиток уяви, фантазії та креативного мислення. Вони дають можливість дітям самовиражатися, розвивають художні здібності та емоційний інтелект. Н. Мачинська (2019) зазначає, що такі види діяльності сприяють формуванню емоційної культури та розвитку особистості дитини.

Колективні ігри відіграють важливу роль у соціалізації учнів. Вони формують уміння працювати в команді, сприяють розвитку комунікативних навичок, взаємодопомоги та відповідальності.

П. Копосов(2021) підкреслює, що такі підходи створюють сприятливий психологічний клімат у колективі.

За функціональним призначенням ігри поділяють на навчальні, корекційні та розважальні. Навчальні ігри сприяють засвоєнню знань, розвитку мислення та формуванню навчальних умінь. Корекційні форми допомагають подолати труднощі у поведінці, розвивають емоційну сферу та соціальні навички (Гриценко, 2023).

Розважальні ігри забезпечують позитивний емоційний фон, сприяють відпочинку та зняттю напруження. Вони формують позитивне ставлення до навчання та допомагають дітям адаптуватися до шкільного середовища (Левченко, 2024).

Висновки. Отже, різні види ігор у початковій школі мають значний педагогічний потенціал, оскільки забезпечують ефективне поєднання навчання, виховання та розвитку учнів. Їх різноманітність дає змогу вчителю цілеспрямовано добирати форми діяльності з урахуванням вікових особливостей дітей та завдань освітнього процесу. Дидактичні, рольові, симуляційні, рухливі, творчі та колективні ігри реалізують навчальні, розвивальні та соціалізуючі можливості, сприяючи формуванню пізнавальної активності, розвитку мислення, комунікативних навичок і творчих здібностей учнів. Таким чином, їх використання є важливим засобом реалізації сучасних освітніх вимог і сприяє формуванню компетентної, активної та творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Гресько О., Горєлова О. (2023) Театралізовані ігри як інструмент розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. *Український педагогічний журнал*. № 4. С. 147–156. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-147-156> (дата звернення: 04.05.2026).
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.04.2026).
3. Копосов П. (2021) Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів : навчальнометодичний посібник. Харків : Фабула, 160 с.
4. Левченко І. (2024) Практичні аспекти організації навчальних ігор у 1–4 класах. Київ : Педагогічна думка, 192 с.
5. Мачинська Н. (2019) Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках в початковій школі. *Педагогічні науки*. № 10 (74). URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1715/1681> (дата звернення: 12.04.2026).
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: <https://share.google/KBUYwQ1vj75RJPgDh> (дата звернення: 22.04.2026)
7. Brown K., Green T. (2023) The role of collaborative play in developing critical thinking skills in primary students. *Early Education and Development*. Vol. 34, № 5. P. 445–460.

*Бурдун Ю. В., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Яремчук Н. Я., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Сучасна підготовка майбутнього вчителя початкової школи дедалі більше зміщується від простого засвоєння знань до формування здатності осмислювати власну діяльність і відповідати на виклики освітньої практики. У цьому контексті особливого значення набуває рефлексивна компетентність як внутрішній механізм професійного розвитку педагога, що передбачає спеціальний самоаналіз фахової діяльності, який дозволяє переосмислювати досвід і вибудовувати подальші дії більш усвідомлено. Саме вона дозволяє майбутньому вчителю не лише діяти відповідно до заданих методик та технологій із репродуктивним рівнем діяльності, а й усвідомлювати логіку власних рішень, критично оцінювати результати, коригувати їх, творчо інтерпретувати та формувати інноваційні підходи.

У наукових педагогічних розвідках багатоаспектно представлена ідея рефлексивної компетентності сучасного педагога, проте відсутнє системне бачення щодо її формування як професійної якості особистості, зокрема, у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Мета дослідження – обґрунтувати особливості формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Основний текст. Зміст поняття «рефлексивна компетентність» педагога варто аналізувати у контексті процесів усвідомлення, аналізу та оцінювання власної діяльності, мислення та поведінки задля їхнього вдосконалення. За своєю структурою є інтегративною єдністю тріади компонентів: когнітивного (знання про особливості своєї професійної

діяльності), мотиваційно-ціннісного (особиста потреба у рефлексії), діяльнісного (вміння здійснювати аналіз і приймати рішення задля конструктивних змін) (Федірчик, Білоус, 2023). Рефлексивна компетентність вкрай важлива для професійної діяльності вчителя сучасної початкової школи, оскільки є основою для формування його професійного самовдосконалення, професійної гнучкості, адаптивності, творчості; вміння долати стереотипи, вміння експертно та аналітично оцінювати себе та інших учасників освітнього середовища; проєктувати шляхи трансформацій; здатність педагога усвідомлювати зміст і результати власної діяльності та приймати рішення задля потреби. Знаково, йдеться не лише про аналіз окремих професійних дій, а про цілісне бачення педагогічного процесу, у якому вчитель виступає активним суб'єктом, здатним оцінювати, змінювати та вдосконалювати власну практику.

Важливо, що рефлексивна компетентність формується поступово і потребує спеціально організованих умов. Вона не виникає автоматично в процесі навчання, навіть за умови високого рівня теоретичної підготовки. Без цілеспрямованої роботи студент часто залишається на рівні відтворення знань, не переходячи до їх осмислення. Саме тому одним із ключових завдань педагогічної освіти є створення ситуацій, у яких майбутній учитель змушений аналізувати власні дії, співвідносити їх із результатами та робити висновки.

Варто враховувати, що рефлексія не обмежується лише індивідуальним аналізом. Вона формується і в процесі взаємодії – під час обговорення, співпраці, зіставлення власної позиції з позиціями інших. У таких умовах студент отримує можливість побачити альтернативні підходи, усвідомити власні обмеження та розширити спосіб мислення.

Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя неможливе без належної організації освітнього процесу. За умов, коли навчання зводиться до засвоєння теоретичного матеріалу, рефлексія не виходить за межі формального рівня і не впливає на професійне становлення

майбутнього педагога. Натомість вона потребує середовища, у якому студент не лише виконує завдання, а усвідомлює логіку власних дій, співвідносить їх із результатами та переосмислює досвід. Відповідне освітнє середовище передбачає включення студента у діяльність, що потребує самостійного вибору й відповідальності за нього. Особливої значущості набувають навчальні ситуації, у яких відсутній єдиний правильний варіант розв'язку. У процесі роботи з ними майбутній учитель змушений аналізувати умови, зіставляти можливі підходи та аргументувати власне рішення. Саме в цей момент відбувається перехід від відтворення знань до їх осмислення.

Не менш суттєвим є простір взаємодії, де відбувається зіставлення різних позицій. Обговорення результатів діяльності, спільний аналіз ситуацій, відкритість до альтернативних думок створюють умови для глибшого розуміння педагогічних процесів. У такій взаємодії студент починає бачити власні обмеження і розширювати спосіб мислення.

Рефлексія набуває реального значення лише тоді, коли вона стає системною. Її неможливо сформулювати через окремі вправи або епізодичні завдання. Вона має супроводжувати навчання постійно – у процесі засвоєння знань, виконання практичних завдань і педагогічної практики.

М. Марусинець підкреслює значення створення відповідних педагогічних умов для розвитку рефлексії: «Важливими умовами ефективності цього процесу є створення у навчально-виховному процесі рефлексивно-інноваційного середовища» (Марусинець, 2015: 196). Саме за таких умов рефлексія перестає бути окремою дією і перетворюється на спосіб професійного мислення.

Здатність до саморегуляції надає рефлексії динамічного характеру. Вона дозволяє не лише аналізувати діяльність, а змінювати її відповідно до нових умов. У педагогічній практиці це проявляється у гнучкості мислення та готовності до перегляду власних підходів. Розвиток рефлексивної компетентності передбачає не лише зміну змісту навчання, а й

переосмислення ролі самого студента в освітньому процесі. Він перестає бути пасивним виконавцем і поступово переходить до позиції суб'єкта, здатного аналізувати, оцінювати та конструювати власну діяльність. Саме така позиція створює передумови для формування професійної самостійності та відповідальності.

У цьому контексті рефлексія набуває значення механізму, що поєднує навчання і майбутню професійну діяльність. Вона дозволяє майбутньому вчителю не лише засвоювати педагогічний досвід, а й адаптувати його до конкретних умов, знаходити власні рішення та розвивати індивідуальний стиль діяльності.

Висновки. У процесі дослідження з'ясовано, що рефлексивна компетентність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вона забезпечує усвідомлений характер педагогічної діяльності, сприяє розвитку здатності до самоконтролю, самооцінки та самовдосконалення.

Встановлено, що ефективність її формування залежить від цілеспрямованої організації освітнього процесу, зокрема створення рефлексивно-орієнтованого середовища, використання проблемних і практично спрямованих завдань, а також залучення студентів до аналізу власного досвіду.

Отже, формування рефлексивної компетентності є необхідною умовою професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи, оскільки забезпечує його готовність до усвідомленої, гнучкої та ефективної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Городиська, О. М. (2015). Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка*, (6), 28–33.

2. Марусинець, М. (2015). Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*, (12–13), 196–198.

3. Цуканова, Н. (2025). Формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 220, 307–310.

4. Федірчик Т. Д., Білоус О. В. (2023). Формування рефлексивної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі проходження педагогічної практики. *Інноваційна педагогіка*, (59), 175-180.

Вайда О. Т., студентка IV курсу,
Науковий керівник – Нос Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Актуальність дослідження. Впровадження методу проєктів у процес навчання іноземної мови у початковій школі докорінно змінює традиційну ієрархію «учитель – учень». Перехід від авторитарного викладання до демократичного партнерства вимагає від педагога опанування нових професійних ролей, розуміння яких є критичним для створення автономного навчального середовища, де іноземна мова стає інструментом діяльності, а не лише об'єктом вивчення.

Мета дослідження – проаналізувати зміст та специфіку основних функціональних ролей учителя іноземної мови на різних етапах реалізації навчального проєкту.

Основний текст. Ефективність проєктної діяльності у процесі навчання іноземної мови значною мірою залежить від характеру педагогічного керівництва. На відміну від традиційної моделі навчання, у якій учитель виступає основним джерелом інформації, у межах проєктного підходу його роль трансформується: він стає організатором, консультантом, фасилітатором і координатором освітнього процесу. «З іншого боку, викладач має відмовитися від домінуючої ролі в організації навчальної роботи школярів і стати модератором їхньої проєктної діяльності» (Нудьга, 2013: 40).

Для аналізу ролі учителя у проєктній діяльності основою слугують положення методичної розробки І. Олійник (2012). У ній окреслюються різні аспекти використання методу проєктів на уроках англійської мови, розглядаються етапи роботи та види діяльності учнів під час підготовки та реалізації проєктів.

У процесі реалізації проєкту роль учителя охоплює кілька основних функцій.

- мотиваційну – педагог зацікавлює учнів темою, формує позитивне ставлення до виконання завдання та підтримує інтерес протягом усього процесу роботи. Завдання викладача «полягає в тому щоб будувати свої уроки на основі потреб кожного учня, максимально забезпечити прояв активності, самостійності, розвивати ситуацію успіху, творчості, поважати інтереси кожного» (Олійник, 2012: 14).
- організаційну – учитель допомагає визначити етапи діяльності, розподілити ролі, встановити терміни виконання. «Викладачу потрібно розробити план проєктної роботи і продумати систему комунікативних вправ, яка забезпечуватиме її мовний рівень. Учні повинні вільно володіти активною лексикою і граматикою в рамках навчальної теми, перед тим як переходити до обговорення проблемних питань» (Олійник, 2012: 14).

- консультативну – вчитель надає мовну підтримку, коригує помилки, спрямовує пошукову діяльність. «Саме тут відбувається основна робота викладача англійської мови зі своїми учнями, обговорюються проміжні результати, коректуючи помилки у вживанні мовних одиниць» (Олійник, 2012: 15).
- оцінювально-рефлексивну – вчитель організовує презентацію результатів, сприяє самооцінюванню та взаємооцінюванню.

Конкретизуючи завдання педагога у процесі організації проєктної діяльності, дослідниця І. Олійник (2012: 12) зазначає, що, працюючи з групою учнів, учитель ставить перед собою такі завдання:

1. Показати вміння окремого учня або групи учнів використовувати набутий дослідницький досвід.
2. Реалізувати свій інтерес до предмета дослідження, збільшуючи знання про нього.
3. Продемонструвати рівень мовної та мовленнєвої компетентності в іноземній мові.
4. Піднятися на більше високий щабель освіченості, розвитку, соціальної зрілості, тобто розширити загальну компетентність.
5. Розкрити творчий потенціал кожного учня.
6. Прищеплювати навички автономного навчання.

Т. Полонська (2011: 146) вважає, що «головним завданням учителя, на наш погляд, є передача способів роботи, а не конкретних знань, тобто акцент робиться не на викладанні, а на учінні». Ми підтримуємо підхід Полонської, оскільки акцент на передачі способів роботи, а не лише знань, дозволяє розвивати в учнів навички самостійного мислення, планування діяльності та критичного аналізу інформації. Така організація навчального процесу створює умови для активного засвоєння знань, їх практичного застосування та формування ключових компетентностей, необхідних для ефективної навчальної та комунікативної діяльності.

Водночас роль учителя у проєктній діяльності не є сталою і може змінюватися залежно від низки чинників.

По-перше, вона залежить від віку та рівня підготовки учнів. У початковій школі педагог виконує більш активну організаційну та координуючу роль, оскільки молодші школярі ще не володіють достатнім рівнем самостійності та навичками планування діяльності. Учитель надає чіткі інструкції, допомагає розподіляти завдання та забезпечує постійну підтримку водночас поступово формуючи в учнів уміння самостійно планувати діяльність і працювати в команді. Зі зростанням досвіду учнів роль педагога поступово трансформується у консультативну, а ступінь самостійності учнів збільшується.

По-друге, роль учителя залежить від типу проєкту. Наприклад, у дослідницьких проєктах педагог більше спрямовує пізнавальну діяльність учнів, допомагає формулювати проблему та добирати джерела інформації. У творчих або ігрових проєктах його роль полягає переважно у стимулюванні творчої активності, підтримці ініціативи учнів та створенні сприятливої атмосфери для самовираження.

По-третє, роль педагога змінюється залежно від етапу реалізації проєкту. На підготовчому етапі він виступає організатором діяльності: допомагає визначити тему, сформулювати мету та спланувати роботу. Під час виконання проєкту вчитель виконує переважно консультативну та координуючу функції, спрямовуючи діяльність учнів і надаючи необхідну мовну підтримку.

На завершальному етапі особливого значення набуває оцінювально-рефлексивна роль педагога, яка передбачає організацію презентації результатів, обговорення виконаної роботи та формування навичок самооцінювання і взаємооцінювання.

Висновки. Роль учителя в проєктній діяльності є багатогранною і вимагає високого рівня методичної лабільності. Ефективність навчання іноземної мови забезпечується здатністю педагога дистанціюватися від ролі

контролера на користь ролі партнера-консультанта. Така трансформація дозволяє виховати автономного учня, здатного до творчої самореалізації в іншомовному просторі.

Список використаних джерел

1. Нудьга, М. О. (2013). Роль учителя в організації роботи учнів над виконанням навчальних проєктів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, (47), 38-41.
2. Олійник, І. П. (2012). Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. *Котовськ: Котовськ*, 18.
3. Полонська, Т. К. (2011). Теоретичні основи проєктної методики навчання іноземної мови учнів профільної школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (9), 141-147.

Венгрин І. В., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Оліяр М., доктор педагогічних наук, професор,
м. Івано-Франківськ, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
педагогічний факультет,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність теми. За сучасних складних геополітичних умов, широкомасштабної війни в Україні важливе значення має готовність громадян до виконання своїх соціальних ролей, активної взаємодії в соціумі. Саме соціальні якості людини, активна життєва позиція допомагає реалізувати особистісний потенціал, визначає цінність кожного для суспільства.

У педагогічній науці багато уваги приділяється вихованню соціальних якостей школярів, як правило, починаючи з підліткового та юнацького віку. Водночас молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку

цих значущих якостей особистості, що обумовлено зростанням проявів суб'єктності учнів початкових класів у різних видах суспільно корисної діяльності, активної взаємодії в такій суспільно значущій діяльності, як навчальна. Зважаючи на вікові особливості молодших школярів, важливо створити в НУШ сприятливе середовище для ефективного формування суспільно важливих якостей учнів.

Мета дослідження – визначити та науково обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування соціальних якостей молодших школярів.

Основний текст. Молодший школяр – це дитина, що ступила на першу сходинку на шляху до громадянської зрілості, тому формування та розвиток соціальних якостей є одним із ключових завдань особистісного розвитку учнів початкової школи. У дитячому співтоваристві складається нова соціальна ситуація розвитку. На основі моральних норм, які активно засвоюються дітьми, будуються соціальні взаємини в дитячому товаристві, а також із педагогами та іншими дорослими. Молодший шкільний вік – це найбільш сприятливий період, коли закладається установка на позитивне перетворення світу, перший щабель шляху до громадянськості, відповідального ставлення до суспільства, до Батьківщини. Головні завдання розвитку соціальних якостей учнів пов'язані з формуванням громадянина, особистості, здатної повноцінно жити в суспільстві 21 століття і бути максимально корисною цьому суспільству.

У процесі навчання в початковій школі закладаються якості розвитку активної, самостійної, відповідальної, творчої особистості, що виявляється у соціально цінних видах діяльності. Саме в молодшому шкільному віці створюються передумови розвитку ініціативності і старанності як основи формування соціальної активності людини. Закладаються основи життєвої позиції учнів, їхньої поведінки, засвоюються цінності, які визначають суб'єктивне ставлення до суспільства і є закономірним результатом соціалізації.

Учень із сформованими соціальними якостями характеризується ініціативно-творчим ставленням до своєї соціальної діяльності, до себе як до суб'єкта життя. У нього сформовані різні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційно-вольовий, поведінковий) готовності до позитивного перетворення світу, до включення в суспільне середовище на основі загальнолюдських моральних цінностей і норм життя.

Для ефективного формування соціальних якостей дітей молодшого шкільного віку необхідно створити оптимальні психолого-педагогічних умови. Однією з визначальних є підтримка самостійності та активності молодшого школяра в соціально-значущій діяльності (Васенко, 2021). Робота учнів у групі, команді з однолітками дозволяє більшою мірою реалізувати такі якості, як відповідальність, ініціативність, творчість, створює можливості для обговорення, самостійного прийняття рішень. На початку роботи педагог вводить алгоритми спільної діяльності, далі дітям надається можливість самостійно виробляти та підтримувати норми і правила роботи в команді. Доручення для молодших школярів є ще одним із важливих методів, що сприяють формуванню самостійності, відповідальності, підтримці мотивації до взаємодії із соціумом. Ініціатором доручень може бути спочатку дорослий, а потім група (команда), ініціатива самого учня.

Важливе значення має організація спільної діяльності з учнями інших класів. Значну роль у розвитку соціальної активності набуває взаємодія (співробітництво) в різновікових колективах: спільна робота із наставниками (старшими підлітками) здійснюється на етапах підготовки та проведення спільної справи, заходу. Важливу роль відіграє спільна діяльність із молодшими за віком дітьми (першокласниками, вихованцями закладів дошкільної освіти), проведення ігор, презентацій, театральних постановок та інших форм роботи, спільна робота з дорослими (проведення концертів, вистав, презентацій для батьків, воїнів і ветеранів українсько-російської війни та ін.).

Педагог повинен надавати пріоритет ігровим за формою, але соціально-значущим за змістом завданням, які дозволять молодшим школярам активно включатися в соціально значущу діяльність, робити посильний внесок у позитивні перетворення суспільного життя. «Гра виховує, навчає, розвиває, сприяє формуванню у дітей ключових та предметних компетентностей» (Ігрові технології в розвивальному середовищі початкової школи, 2023, с. 4). Ігрова діяльність у молодшому шкільному віці поступово замінюється навчальною, але залишається привабливою і цікавою для молодшого школяра. Ігрова форма організації виховних занять відповідає віковим потребам дітей, викликає інтерес до діяльності, сприяє згуртуванню класного колективу.

Велике значення в розвитку соціальних якостей учнів початкових класів має рефлексія, осмислення власних дій, дій своїх однокласників, обговорення спільно підготовленого і проведеного заходу, що сприяє «фіксації» досвіду взаємодії з іншими дітьми та світом. «Формування рефлексії, що відбувається на даному віковому етапі, сприяє усвідомленню дитиною власного «Я», свого життєвого досвіду, будуванню власної «Я-концепції», а отже, відкриває можливості для переосмислення, переструктурування отриманого досвіду» (Шиловська, 2021). Рефлексивний аналіз учнем своєї діяльності виступає важливим мотиваційним чинником розвитку соціальних якостей учнів.

Необхідним є також є використання вчителем методів та прийомів емоційного стимулювання учнів. Для цього використовуються змагання, звернення до особистого досвіду учнів, драматизації, творчі завдання та ін.

Висновки. Таким чином, формування соціальних якостей молодших школярів – це цілеспрямований процес розвитку відповідальності, самостійності, ініціативності, комунікабельності, необхідних для успішної адаптації і соціалізації. Ключовими умовами в молодшому шкільному віці є підтримка самостійності та активності молодшого школяра у соціально

значущій діяльності, організація спільної роботи з учнями інших класів, використання ігрових форм, рефлексія власних дій учнів, використання вчителем методів та прийомів емоційного стимулювання. Забезпечення цих психолого-педагогічних умов розвитку соціальних якостей молодших школярів як під час уроків, так і в позаурочній діяльності сприятимуть ефективному вирішенню виховних завдань, особистісному розвитку молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Васенко, В. В. (2021). Формування самостійності молодших школярів у загальноосвітньому просторі початкової школи. *East European Scientific Journal*. № 6 (70), 27-33.
2. Ігрові технології в розвивальному середовищі початкової школи: методичні рекомендації. За заг. ред. Г. В. Товканець (2023). Ужгород: РІК-У, 156 с.
3. Шиловська, О. М. (2021). Розвиток рефлексії та децентрації як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727521/1/APP_2_2021_63_73.pdf

Веретельник А. М., студентка III курсу
Науковий керівник – **Галюка О.**, доктор філософії, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ПОНЯТТЯ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси, що охопили сучасну систему освіти України, висувають нові вимоги до організації навчально-виховного процесу в початковій школі. Найбільш критичним та відповідальним етапом цього процесу є вступ дитини до першого класу.

Актуальність дослідження проблеми адаптації першокласників зумовлена низкою чинників.

Впровадження концепції «Нова українська школа» та нового Державного стандарту початкової освіти докорінно змінило вектор навчання — від репродуктивного засвоєння знань до формування ключових компетентностей та м'яких навичок. В умовах НУШ адаптаційний період розглядається не лише як звикання до стін школи, а як фундамент для побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Проте на практиці педагогічні працівники часто стикаються з труднощами у забезпеченні плавного переходу від ігрової діяльності до навчальної. Зміна соціального статусу «дитини-дошкільника» на статус «учня» супроводжується значними енергетичними витратами організму. Сучасні першокласники часто демонструють нерівномірність розвитку психічних процесів, підвищену емоційну лабільність та низький рівень вольової регуляції. За даними психолого-педагогічних моніторингів, значний відсоток дітей стикається з ознаками шкільної дезадаптації: тривожністю, швидкою втомлюваністю та втратою пізнавального інтересу. Це актуалізує пошук інноваційних засобів підтримки емоційного благополуччя учнів.

Гра залишається найбільш органічною діяльністю для шестирічної дитини. Наукова спільнота визнає ігрові технології найефективнішим інструментом полегшення адаптації, оскільки вони дозволяють у неформальній формі засвоювати шкільні правила та соціальні норми. Проте методика системного використання дидактичних та рухливих ігор саме в контексті адаптаційного циклу потребує глибшого вивчення та систематизації. В умовах сучасних кризових явищ (дистанційне або змішане навчання, стресогенні умови воєнного стану) процес соціалізації дітей ускладнюється обмеженням живого спілкування. Це ставить перед школою нове завдання: як забезпечити успішну адаптацію та групову згуртованість у нестабільних освітніх умовах. Таким чином, наявність протиріч між об'єктивними вимогами освітньої реформи та реальними психологічними

можливостями дітей, а також необхідність наукового обґрунтування ігрових методів супроводу адаптаційного процесу визначають актуальність обраної теми дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній перевірці педагогічних умов і методів, що сприяють успішній адаптації учнів першого класу до навчання в закладі загальної середньої освіти, зокрема через використання потенціалу ігрових технологій в умовах Нової української школи. Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань. Проаналізувати стан дослідження проблеми адаптації першокласників у сучасній психолого-педагогічній літературі та нормативно-правових документах. Розкрити зміст та структуру поняття «адаптація першокласників», визначивши її основні компоненти (фізіологічний, психологічний, соціальний). З'ясувати особливості впливу ігрової діяльності на процес входження дитини в освітнє середовище та формування навчальної мотивації. Визначити та експериментально перевірити ефективність системи дидактичних ігор та вправ, спрямованих на полегшення адаптаційного періоду. Розробити методичні рекомендації для вчителів початкових класів та батьків щодо психолого-педагогічного супроводу першокласників.

Основний текст. Вступ дитини до першого класу — це не просто зміна соціальної ролі, а один із найскладніших і найвідповідальніших етапів онтогенезу. Цей період характеризується переходом від провідної ігрової діяльності до навчальної, що супроводжується кардинальною перебудовою способу життя, зміною оточення та зростанням психофізіологічних навантажень. Успішність цього переходу визначається терміном «адаптація», який у психолого-педагогічній літературі тлумачиться як багатогранний процес пристосування дитини до нових умов життєдіяльності. Науковий аналіз проблеми адаптації дозволяє розглядати її як систему, що охоплює декілька взаємопов'язаних рівнів.

Насамперед, це фізіологічний рівень, який передбачає пристосування організму до нового режиму дня, тривалого статичного навантаження під час уроків та інтенсивної розумової праці. Як зазначають дослідники, саме в перші місяці навчання спостерігається найбільша напруга функціональних систем організму дитини, що може проявлятися у втомлюваності та змінах емоційного стану [12; 13].

Психологічний аспект адаптації полягає у формуванні внутрішньої позиції школяра. За визначенням Л. Лісниської, успішна адаптація — це процес встановлення рівноваги між внутрішніми ресурсами дитини та зовнішніми вимогами школи [12]. Важливими показниками тут є розвиток навчальної мотивації, емоційна стабільність та здатність до саморегуляції. Якщо дитина відчуває психологічний дискомфорт, це негативно позначається на її самооцінці та ставленні до навчання загалом [11].

Соціально-психологічна адаптація фокусується на вмінні дитини взаємодіяти в новому колективі. О. Максим та А. В. Пастернак підкреслюють, що для першокласника критично важливим є прийняття нових норм поведінки, засвоєння статусу «учня» та встановлення довірливих стосунків із учителем [14; 19]. Соціальна адаптація вважається завершеною, коли дитина відчуває себе частиною класу, адекватно сприймає правила шкільного життя та вміє конструктивно спілкуватися з однолітками. Сучасна українська освіта, керуючись Законом України «Про освіту» та Державним стандартом початкової освіти, висуває нові вимоги до організації адаптаційного періоду [6; 7]. Акцент переноситься з суто академічних досягнень на створення безпечного та дружнього освітнього середовища.

Концепція Нової української школи (НУШ) проголошує дитиноцентризм та діяльнісний підхід як фундамент для безболісного входження дитини в навчання. У документах наголошується, що освітній процес у 1-му класі має бути максимально наближеним до природних потреб шестирічної дитини, що дозволяє суттєво знизити рівень стресу [18].

Особливе місце в теорії адаптації посідає ігрова діяльність. Оскільки для першокласника гра все ще залишається природною формою пізнання світу, її інтеграція в навчальний процес є обов'язковою умовою успішної адаптації. Н. В. Кудикіна та П. Г. Копосов розглядають гру як провідний засіб педагогічного керівництва, що дозволяє м'яко трансформувати ігрові мотиви в навчальні [8; 10].

Дидактичні ігри не лише активізують увагу та пам'ять, а й виконують терапевтичну функцію: знімають емоційне напруження, мінімізують страх перед помилкою та сприяють соціальній згуртованості класу [22; 23]. Зарубіжні дослідники (N. Ahmad, J. N. García-Sánchez та інші) також підтверджують, що методика Game-based learning (навчання на основі гри) є найбільш ефективною для раннього шкільного віку. Вона дозволяє розвивати критичне мислення та комунікативні навички в ігровій формі, що робить процес адаптації природним і непомітним для самої дитини [27; 29].

Проте процес адаптації не завжди протікає гладко. Існує поняття «шкільної дезадаптації», яка проявляється через підвищену тривожність, апатію, порушення дисципліни або навіть соматичні захворювання. Для запобігання цим явищам необхідний системний психолого-педагогічний супровід. І. В. Луценко пропонує чіткий алгоритм роботи, що включає діагностику готовності, моніторинг емоційного стану учнів та проведення корекційно-розвиткових занять [13]. При цьому вирішальну роль відіграє співпраця вчителя з батьками. Як зазначає Л. Шевчик, успішна адаптація — це результат партнерської взаємодії «школа-родина», де батьки забезпечують дитині емоційну підтримку, а вчитель — фаховий педагогічний супровід [25].

Отже, адаптація першокласників — це складний еволюційний процес, що охоплює всі сфери життєдіяльності дитини. Її сутність полягає не лише в оволодінні знаннями, а й у глибокій трансформації особистості під впливом нового соціального середовища. Використання ігрових технологій, створення ситуацій успіху та гуманна взаємодія є тими стратегічними

інструментами, які дозволяють сучасному закладу освіти забезпечити гармонійне входження першокласника у світ знань, зберігши його психологічне та фізичне здоров'я.

Список використаних джерел

1. Ліснівська Л. Б. Психолого-педагогічні чинники адаптації шестирічних першокласників до школи. URL: http://novyn.kpi.ua/2008-1/07_Lisnovska.pdf
2. Луценко І. В. Алгоритм роботи шкільного психолога щодо супроводу дітей у процесі їх адаптації до школи. *Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації* / за наук. ред. В. Г. Панка. К., 2013. С. 63-79.
3. Ліснівська Л. Б. Вплив методів роботи вчителя на формування самооцінки першокласника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2007. № 3. С. 34-39.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. Початкова школа №4, 2019.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України, 2017, № 38–39, ст. 281.
6. Максим О. В. Вплив психічних станів учнів на процес адаптації першокласників. *Нові технології навчання: Наук. зб. / Кол. авт. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. МОН України. 2012. №. 72. С. 34-40.*

Воєводіна М. Р., студентка III курсу
Науковий керівник – Войтович А.Ю., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується впровадженням концепції Нової української школи (НУШ), що орієнтує освітній процес на формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи. Важливого значення набувають інтерактивні методи навчання, які забезпечують активну участь кожного учня у пізнавальній діяльності, сприяють створенню безпечного, мотивувального та партнерського освітнього середовища.

Поширення змішаного та дистанційного форматів навчання актуалізує нові виклики, пов'язані з підтримкою залученості учнів, забезпеченням зворотного зв'язку та організацією ефективної взаємодії в онлайн-середовищі. У цьому контексті інтерактивні методи набувають особливого значення, оскільки використання цифрових інструментів (онлайн-дошок, сесійних залів у відеоконференціях, інтерактивних платформ тощо) дозволяє адаптувати традиційні підходи до нових умов, зберігаючи активність, співпрацю та мотивацію учнів.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування дидактичних засад впровадження інтерактивних методів навчання в освітній процес та визначення їхньої ролі у забезпеченні всебічного розвитку учнів початкової школи відповідно до засад компетентнісного підходу та концепції Нової української школи.

Основний текст. У контексті реалізації ідей компетентнісного підходу інтерактивні методи навчання розглядаються як ефективний

інструмент організації діяльнісного, особистісно орієнтованого освітнього процесу в початковій школі. Вони забезпечують перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх активного конструювання учнями у процесі взаємодії, співпраці та рефлексії (Агаркова, 2023).

До комунікативно-дискусійних методів належать полілог, групова бесіда, дискусії, дебати, полеміка та прийом «Мікрофон». Вони спрямовані передусім на розвиток мовленнєвих умінь, культури спілкування та здатності аргументовано висловлювати власну думку. У початкових класах ці методи реалізуються з урахуванням вікових особливостей учнів: у 1-2 класах це прості обговорення на основі конкретних запитань і наочності; у 3-4 класах учні поступово залучаються до більш складних форм взаємодії, зокрема аргументованих висловлювань і елементарних дебатів. Їх застосування сприяє формуванню комунікативної компетентності, уміння слухати інших і поважати різні точки зору.

Проблемно-аналітичні методи охоплюють аналіз навчальних ситуацій, історій та метод «Акваріум». Для здобувачів початкової освіти особливо ефективним є використання коротких, емоційно насичених історій, що поступово ускладнюються відповідно до віку. Метод «Акваріум» доповнює цей підхід можливістю спостереження за діяльністю інших, що розвиває рефлексивні вміння та здатність до оцінювання.

Проблемно-аналітичні методи сприяють розвитку критичного мислення та вмінню застосовувати знання в життєвих ситуаціях (Ковальчук & Гайдук, 2018). Серед креативно-пошукових методів особливе місце посідає мозковий штурм. Використання мозкового штурму дає змогу активізувати мислення учнів, стимулювати уяву тощо. Важливою умовою є створення атмосфери психологічної безпеки педагогом, де кожна пропозиція приймається без критики на етапі висування. У початковій школі цей метод потребує чіткої організації, зокрема обмеження часу та кількості ідей для здобувачів початкової освіти, що дозволяє уникнути перевантаження (Кочерга, 2017).

Кооперативні методи навчання реалізуються через роботу в малих групах. Використання методу «Карусель» додає динамічності освітньому процесу, дозволяючи учням працювати з різними завданнями та швидко адаптуватися до нових умов. У результаті формується соціальна компетентність, уміння працювати в команді (Дубяга, 2025).

А також ігрово-моделювальні методи, зокрема рольові ігри та інсценізація, які базуються на моделюванні різних життєвих ситуацій і передбачають виконання учнями певних ролей. У 1-2 класах це можуть бути прості сюжетні ігри або театралізовані сценки, тоді як старші учні (3-4 класи) початкової школи здатні відтворювати більш складні соціальні ситуації. Ігрово-моделювальні методи сприяють розвитку емоційного інтелекту, емпатії, уміння приймати рішення та прогнозувати наслідки власних дій (Копосов, 2021).

Висновки. Отже, впровадження інтерактивних методів навчання є важливим чинником ефективного розвитку учнів початкової школи. Їх комплексне використання створює синергетичний ефект: комунікативні, проблемно-аналітичні, кооперативні та ігрово-моделювальні підходи взаємодоповнюють один одного, посилюючи пізнавальну активність, критичне мислення, емоційний інтелект і соціальну взаємодію. Завдяки такій інтеграції навчального досвіду учні не лише опановують окремі компетентності, а й поступово формують цілісну картину світу, у якій знання, практичні дії, емоційні переживання та соціальні взаємини взаємопов'язані.

Список використаних джерел

1. Агаркова Н. (2023). Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. *Physical Culture and Sport : Scientific Perspective*, 2, 115-121.
2. Дикун І., Товканець Г. (2025). Інноваційні методи навчання мовнолітературної галузі у початковій школі: застосування та перспективи.

Освітній альманах, 8, 60-64.

3. Дубяга С. М. (2025). Інтерактивні методи як засіб розвитку критичного мислення в учнів початкових класів. Інноваційна педагогіка, 86.1, 64-70.
4. Ковальчук В., Гайдук М. (2018). Особливості використання інтерактивних технологій на уроках математики у початковій школі. Розвиток сучасної освіти та науки: результати, проблеми, перспективи, 1, 148-152.
5. Копосов П. Г. (2021). Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів. Навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Фабула».
6. Кочерга Є. В. (2017). «Мозковий штурм» як ефективний метод навчання. Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту, 27, 35-38.

*Гайдук В. І., студентка IV курсу
Науковий керівник – Нос Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У процесі навчання учнів англійської мови у початкових класах надзвичайно важливим є вміння вчителя методично правильно використовувати інтерактивні методи на уроках.

Актуальність теми важко заперечити, оскільки сучасна система освіти робить акцент на ефективності, динамічності та інноваційності викладання у школах. Необхідність створення умов для ефективного вивчення дітьми англійської мови, безбар'єрного та комфортного середовища, а також підвищення рівня зацікавленості учнів початкової школи зумовлює доцільність введення інтерактивних технологій у шкільну систему освіти.

У педагогічних джерелах зібрано достатню кількість інформації про дослідження, досвід та думки педагогів, щодо використання даного методу

на уроках англійської мови. Впродовж століть вчені працювали над розробкою та покращенням інтерактивних технологій в освітньому процесі з метою оптимізації процесу засвоєння знань. Це відображено у великій кількості праць сучасних світових та вітчизняних педагогів, таких як Бичківська Т., Стребна О., Сошенко О., Чумак Н. та інші.

Мета дослідження: встановити зв'язок використання інтерактивних методів на уроках з покращеннями результату під час вивчення англійської мови у початкових класах. Застосування інтерактивних технологій на уроках англійської мови сприяє ефективності та якості процесу навчання, а також підвищує пізнавальний інтерес до вивчення нового матеріалу та комунікативної практики під час активної взаємодії з однолітками. Бичківська Т. (2017: 52) вказує на те, що: «На таких заняттях учні мають змогу:

- розширити свої пізнавальні можливості;
- засвоювати велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу;
- взаємодіяти з учителем як рівноправним учасником ситуації;
- працювати у команді;
- висловлювати власну думку;
- створювати «ситуації успіху»».

Для дитини важливе вміння трансформувати вивчене граматичне правило у речення, а також здатність застосувати нові лексичні одиниці у мовленні. Інтерактивні методи успішно цьому сприяють і це доводить ефективність їхнього використання на уроках англійської мови. Чумак Н. (2003: 146) зазначає, що інтерактивні методи сприяють краще сприймати гру під час уроку англійської мови. Вона дає змогу дізнатися щось нове, пограти чи здійснити комунікацію з однолітками.

Не менш суттєвими, ніж ефективне навчання є загальна атмосфера у класі та настрої учнів. Вчитель має бути у постійному пошуку цікавих завдань та нових ідей для уроків. Впровадження інноваційних завдань підвищує психоемоційний стан учнів та стимулює їхню навчальну

мотивацію, оскільки від вище переліченого великою мірою залежить результативність навчальних досягнень. Бичківська О. (2017: 52) пише, що “Використання інтерактивних технологій навчання на різних етапах уроку іноземної мови – це не лише спосіб підвищити мотивацію учнів до вивчення мови, але й покращити атмосферу у класі, яка сприятиме співробітництву та порозумінню між учнями та вчителем. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь”. Водночас, використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови допомагає знизити тривожність в учнів, оскільки діти, які працюють в групах більше зосереджені на заняття і на спробах донести власні думки англійською мовою, ніж на тому, чи зроблять вони помилку.

Це нівелює страх перед мовним бар'єром під час комунікації. Саме вироблення такого ставлення до вивчення мови є ключовим у початковій школі. Завдяки використанню інтерактивних методів значно зростає навчальний інтерес дітей до вивчення мови, оскільки здобувачам початкової освіти важливо навчатися через комунікацію та рух і це стає можливим за допомогою вище згаданої технології. Такий підхід викликає зацікавленість на відміну від монотонного читання підручника, адже замість того, щоб бути пасивним слухачем, учні беруть активну участь у освітньому процесі на уроках англійської мови у початкових класах (Стребна, 2017).

Висновки. Отже, динамічність та активна взаємодія учнів з однолітками англійською мовою є надзвичайно важливими у процесі вивчення англійської мови, оскільки це є основою успішної комунікації навчання.

Список використаних джерел

1. Бичківська Т. М. (2017). Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетентності учні на уроках англійської мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія». Івано-Франківськ, 48-52.

2. Стребна О.В., Сошенко А. О. (2004). Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи: стаття. Харків, 103–104.
3. Чумак Н. П. (2003). Навчити дітей користуватися мовою із задоволенням. Іноземні мови в навчальних закладах: стаття, 145–149.

*Галань К. В., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Галюка О., доктор філософії, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ

Початок шкільного навчання є переломним етапом у розвитку дитини, адже супроводжується зміною звичного способу життя, новими вимогами та входженням у нову систему соціальних взаємин. Для першокласників цей період часто пов'язаний із емоційною напругою, невпевненістю, труднощами у сприйнятті навчального матеріалу. Від перебігу адаптації залежить ставлення дитини до навчання, рівень її мотивації та подальші навчальні результати.

Актуальність дослідження. Освітній процес сьогодні розвивається в умовах цифровізації, що змінює способи подання знань і взаємодії вчителя з учнями. Цифрові освітні ресурси створюють динамічне середовище з поєднанням візуальних і інтерактивних елементів, зрозумілих і привабливих для дітей молодшого шкільного віку. Їх використання полегшує засвоєння матеріалу, підтримує інтерес до навчання та допомагає знизити рівень тривожності (Швець & Дрозд, 2025).

Ігрові механіки, інтегровані в цифрові інструменти, наближують навчання до звичного для дитини досвіду діяльності. Це дає змогу м'якше перейти від ігрової до навчальної діяльності, зменшити внутрішнє напруження та поступово сформувати готовність до виконання навчальних завдань (Саган, 2022).

Використання цифрових ресурсів також розширює можливості індивідуалізації: учитель може враховувати темп роботи кожного учня, пропонувати різні рівні складності завдань і оперативно надавати зворотний зв'язок. Це підтримує впевненість дитини у власних силах і сприяє її включенню в навчальний процес (Паска, 2025).

Попри активне впровадження цифрових технологій у початковій освіті, їх потенціал у забезпеченні адаптації першокласників до навчання висвітлений недостатньо. Потребують уточнення умови ефективного використання цифрових ресурсів та їх вплив на емоційний стан і навчальну діяльність дітей, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Мета дослідження – з'ясувати можливості цифрових освітніх ресурсів у процесі адаптації першокласників до навчання та визначити умови їх ефективного використання в освітньому процесі початкової школи.

Основний текст.

Адаптація першокласників до навчання охоплює пізнавальний, емоційний і соціальний аспекти. Дитина має не лише опанувати нові знання та вміння, а й прийняти правила шкільного життя, налагодити взаємодію з учителем і однокласниками, навчитися працювати в новому режимі. У цей період важливо забезпечити такі умови навчання, які не створюють додаткового напруження, а підтримують внутрішню готовність дитини до навчальної діяльності. Несформованість навичок саморегуляції, швидка втомлюваність, потреба в емоційній підтримці часто ускладнюють процес входження в шкільне середовище.

Цифрові освітні ресурси розширюють можливості організації навчання, роблячи його більш гнучким і адаптованим до потреб дітей. Вони забезпечують доступ до різноманітного контенту, що поєднує текстову, візуальну та аудіоінформацію. Така мультимодальність сприяє кращому сприйняттю матеріалу, оскільки відповідає особливостям мислення молодших школярів, для яких важливою є наочність і образність. Використання цифрових матеріалів дозволяє подавати складні поняття у

доступній формі, поступово ускладнюючи зміст і підтримуючи інтерес до навчання (Літіченко & Проценко, 2023).

Цифрове середовище також створює умови для активної взаємодії учнів із навчальним матеріалом. Інтерактивні вправи, тренажери, освітні платформи дають змогу дитині не лише сприймати інформацію, а й діяти: обирати відповіді, виконувати завдання, отримувати миттєвий результат. Така форма роботи підсилює залученість і сприяє формуванню навчальної мотивації. Залучення учнів до активної діяльності допомагає зменшити відчуття невпевненості, яке часто виникає на початку навчання.

Істотним чинником адаптації є емоційний стан дитини. Напруження, страх помилки, невпевненість можуть ускладнювати засвоєння матеріалу. Цифрові ресурси, що містять елементи гри, сприяють створенню більш доброзичливої атмосфери. Виконання завдань у формі гри, отримання винагород, проходження рівнів формують позитивний досвід навчальної діяльності. Дитина поступово звикає до нових вимог, не сприймаючи їх як загрозу чи тиск (Саган, 2022).

Цифрові освітні ресурси відкривають можливості для індивідуалізації навчання. Кожен учень може працювати у власному темпі, повертатися до складних завдань, отримувати підказки або додаткові пояснення. Це знижує ризик виникнення відчуття неуспішності, яке негативно впливає на адаптацію. Учитель, використовуючи цифрові інструменти, може диференціювати завдання, враховувати рівень підготовки дітей і поступово підвищувати складність навчального матеріалу (Паска, 2025).

Організація навчального процесу з використанням цифрових ресурсів дає змогу урізноманітнити види діяльності. Поєднання традиційних методів із цифровими засобами допомагає уникнути одноманітності, підтримує увагу учнів і створює умови для більш ефективного засвоєння знань. Використання відео, інтерактивних презентацій, онлайн-завдань активізує різні канали сприйняття інформації, що особливо важливо на початковому етапі навчання.

Цінним є соціальний аспект адаптації. Цифрові ресурси можуть використовуватися для організації спільної діяльності, виконання групових завдань, обговорення результатів. Це сприяє формуванню навичок співпраці, розвитку комунікації та включенню дитини в колектив. Поступове залучення до спільної роботи допомагає подолати замкнутість і формує відчуття приналежності до класу.

Упровадження цифрових технологій у початковій освіті вимагає педагогічно виваженого підходу. Важливо враховувати вікові особливості дітей, обмежувати тривалість роботи з цифровими пристроями та добирати якісний контент. Раціональне використання цифрових ресурсів сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, тоді як їх надмірне застосування може призводити до перевтоми та зниження концентрації уваги (Снюк, 2023).

Професійна готовність учителя до використання цифрових ресурсів має вирішальне значення. Педагог повинен орієнтуватися в сучасних освітніх платформах, уміти інтегрувати їх у структуру уроку та забезпечувати доцільність їх застосування. Від цього залежить не лише ефективність навчання, а й психологічний комфорт дітей у процесі адаптації (Паска, 2025).

Цифрові освітні ресурси стають складником сучасного освітнього середовища, яке здатне підтримати дитину в період входження до школи. Їх використання сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання, розвитку пізнавальної активності та поступовому входженню першокласників у нову систему освітніх взаємин.

Принципово враховувати й роль батьків у процесі адаптації першокласників, особливо в умовах використання цифрових освітніх ресурсів. Взаємодія школи і сім'ї набуває нових форм, адже цифрові платформи дозволяють батькам бути більш залученими до навчального процесу дитини. Вони можуть відстежувати результати виконання завдань, отримувати рекомендації вчителя, підтримувати дитину під час виконання

вправ. Така співпраця сприяє створенню єдиного освітнього простору, у якому дитина відчуває підтримку як у школі, так і вдома.

Застосування цифрових ресурсів відкриває можливості для формування в першокласників базових цифрових компетентностей. Уже на початковому етапі навчання діти знайомляться з елементарними навичками роботи з інформацією, вчать користуватися освітніми платформами, виконувати інтерактивні завдання. Це не лише розширює їхні пізнавальні можливості, а й готує до подальшого навчання в умовах цифрового суспільства.

Слід звернути увагу й на якість цифрового освітнього контенту. Він має відповідати віковим особливостям дітей, бути методично обґрунтованим, безпечним і доступним для сприйняття. Надлишок яскравих ефектів або складних інтерфейсів може відволікати увагу та ускладнювати виконання завдань. Тому добір ресурсів потребує уважного підходу з боку вчителя, який має орієнтуватися не лише на технічні можливості, а й на педагогічну доцільність (Літіченко & Проценко, 2023).

У контексті сучасних викликів, зокрема дистанційного та змішаного навчання, цифрові освітні ресурси набувають ще більшого значення. Вони забезпечують безперервність освітнього процесу, дають змогу підтримувати контакт між учителем і учнями, організовувати навчання незалежно від зовнішніх обставин. Для першокласників це особливо важливо, адже стабільність і передбачуваність навчального середовища впливають на їхній емоційний стан і відчуття безпеки (Швець & Дрозд, 2025).

Разом із перевагами варто враховувати і певні ризики. Надмірне використання цифрових пристроїв може негативно впливати на зір, увагу та загальний стан дитини. Крім того, існує небезпека формування залежності від гаджетів або зниження інтересу до традиційних форм навчання. У зв'язку з цим важливо дотримуватися балансу між цифровими й традиційними засобами, регламентувати тривалість роботи з пристроями та забезпечувати чергування видів діяльності.

Висновки. Дійсно адаптація першокласників до навчання є складним і багатокомпонентним процесом, що охоплює пізнавальну, емоційну та соціальну сфери розвитку дитини. Від успішності її перебігу залежить подальше ставлення учня до навчання, рівень його мотивації та включеність у освітній процес.

Цифрові освітні ресурси розширюють можливості організації навчання в початковій школі та сприяють створенню сприятливого освітнього середовища. Їх використання забезпечує наочність, інтерактивність і доступність навчального матеріалу, що відповідає віковим особливостям першокласників і полегшує сприйняття нової інформації.

Інтеграція ігрових елементів у цифрові ресурси підтримує інтерес до навчання, знижує рівень тривожності та допомагає дитині поступово перейти від ігрової до навчальної діяльності. Можливість індивідуалізації навчання, варіативність завдань і швидкий зворотний зв'язок сприяють формуванню впевненості у власних силах і позитивного досвіду навчання.

Ефективність використання цифрових освітніх ресурсів залежить від педагогічно обґрунтованого підходу до їх добору та застосування. Важливими умовами є урахування вікових особливостей дітей, дотримання балансу між цифровими та традиційними засобами навчання, а також належна підготовка вчителя до роботи в цифровому освітньому середовищі.

Отже, цифрові освітні ресурси можуть виступати дієвим засобом адаптації першокласників до навчання за умови їх цілеспрямованого та методично виваженого використання в освітньому процесі початкової школи.

Список використаної літератури

1. Швець, Т. А., & Дрозд, Л. В. (2025). Цифрові горизонти дошкілля: онлайн-інструменти в освітньому середовищі в умовах сучасних викликів. *Український педагогічний журнал*, (3), 122–129. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/901/1087>

2. Саган, О. В. (2022). Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*, (100), 12–18. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2>
3. Паска, Т. В. (2025). Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія «Педагогіка. Психологія», 8(2). <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24>
4. Літіченко, О. Д., & Проценко, Т. В. (2023). Цифровий освітній контент для дітей раннього і дошкільного віку. *Grail of Science*, (33), 358–364. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/46965>
5. Снюк, К. О. (2023). Упровадження цифрових технологій в освітній процес ЗДО. *Імідж сучасного педагога*, 1(208), 68–70. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1\(208\)-68-70](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-1(208)-68-70)

*Горбова Л.-М. С., студентка III курсу
Науковий керівник – Яремчук Н. Я., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку початкової освіти особливої значущості набуває проблема формування креативності учнів початкової школи як однієї з ключових компетентностей особистості. Умови Нової української школи орієнтують освітній процес не лише на засвоєння знань, а й на розвиток здатності дитини до творчого мислення, самостійного пошуку рішень та нестандартного підходу до навчальних завдань.

Необхідно зазначити, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку творчих здібностей, оскільки саме в цей час формується пізнавальна активність, уява, гнучкість мислення та здатність до

генерації нових ідей. Разом з тим, традиційні методи навчання не завжди повною мірою сприяють розвитку креативності, що зумовлює необхідність використання творчих завдань як ефективного педагогічного інструменту. Відповідно, творчі завдання створюють умови для активізації мисленнєвих процесів, розвитку самостійності, ініціативності та пізнавального інтересу учнів. Вони сприяють формуванню вміння бачити проблему з різних боків, знаходити альтернативні способи її розв'язання та застосовувати знання в нових ситуаціях.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних педагогічних засобів розвитку креативності учнів початкової школи, серед яких творчі завдання відіграють провідну роль у формуванні творчої особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві.

Мета дослідження — аналіз особливостей розвитку креативності в учнів початкової школи засобами творчих завдань в освітньому процесі.

Основний текст. Сучасна початкова освіта орієнтується на формування особистості дитини, здатної до самостійного мислення, ініціативності та творчого підходу до розв'язання навчальних і життєвих завдань. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток креативності як важливої характеристики особистості учня початкової школи. Креативність розглядається як здатність до створення нових ідей, нестандартних рішень, прояву уяви та гнучкості мислення, що є необхідною умовою успішної адаптації дитини в сучасному суспільстві (Павленко, 2018).

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень розвитку креативності. Звертає на себе увагу той факт, що частина освітнього процесу орієнтована на репродуктивне засвоєння знань, що обмежує можливості для творчого самовираження учнів. З практичної точки зору, ефективність творчих завдань значною мірою залежить від способів їх організації на уроці.

Зокрема, доцільно використовувати завдання відкритого типу, які не мають єдиного правильного розв'язання, наприклад: «Придумай власний спосіб розв'язання проблеми», «Уяви, що буде, якщо...», «Створи новий об'єкт або історію». Такі вправи спонукають учнів до самостійного мислення та активізують їхню уяву. Окрім цього, ефективними є інтегровані творчі завдання, що поєднують знання з різних предметів, наприклад: створення міні-проектів, моделювання життєвих ситуацій, дослідницькі вправи з елементами фантазування. Доцільно також використовувати групові форми роботи, під час яких учні мають змогу обмінюватися ідеями, аргументувати власну думку та спільно знаходити рішення.

Виявлені особливості свідчать, що творчі завдання можуть мати різне спрямування: образотворче, мовленнєве, логічне, дослідницьке та ін. Знаково, що характерною особливістю таких завдань є їхня відкритість, тобто відсутність єдиного правильного варіанту відповіді, що створює умови для прояву індивідуальності кожного учня. Відповідно у практиці початкової школи доцільно добирати завдання співмірні до типу креативної діяльності. Зокрема, образотворчі завдання можуть передбачати створення малюнків за уявою або ілюстрування прочитаного матеріалу; мовленнєві — складання казок, діалогів, продовження історій; логічні — розв'язання нестандартних задач або пошук альтернативних способів дій; дослідницькі — проведення простих експериментів, спостережень, міні-досліджень та ін. Методично грамотним є поєднання різних видів творчих завдань у межах одного уроку, що дозволяє активізувати різні пізнавальні процеси учнів. Доцільно також варіювати рівень складності завдань, надаючи дітям можливість обирати спосіб виконання або пропонувати власні варіанти розв'язання.

В той же час важливо зазначити, що ефективність розвитку креативності значною мірою залежить від педагогічних умов організації освітнього процесу. До найбільш характерних педагогічних умов розвитку креативності можна віднести: створення творчого освітнього середовища,

використання інтерактивних методів навчання, стимулювання самостійної діяльності учнів та підтримку їхньої ініціативи. У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття про те, що саме комплексний підхід до організації навчання забезпечує найвищий рівень розвитку творчих здібностей (Павленко, 2018).

Аналіз наукових праць свідчить про багатогранність впливу творчих завдань на розвиток особистості молодшого школяра. Зокрема, І. Сьомак (2024) зазначає, що творчі завдання не лише розвивають креативність, а й сприяють формуванню комунікативної компетентності, оскільки передбачають взаємодію учнів у процесі виконання навчальних завдань. Творча діяльність у молодшому шкільному віці сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації. Учень відчуває задоволення від процесу пошуку рішень, що підвищує її інтерес до навчання та сприяє розвитку внутрішньої мотивації. Таким чином, творчі завдання виступають не лише засобом розвитку мислення, а й важливим чинником формування позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Стає очевидним, що систематичне використання творчих завдань у навчальному процесі сприяє розвитку таких компонентів креативності, як оригінальність мислення, гнучкість, здатність до генерації ідей та критичне мислення. При цьому слід зауважити, що ефективність їх застосування залежить від рівня педагогічної майстерності вчителя початкової школи та його здатності створювати ситуації успіху для кожного учня.

Висновки. Творчі завдання є не лише ефективним засобом навчання, а й важливим інструментом розвитку особистості дитини. Вони відкривають простір для самовираження, допомагають кожному учневі відчути власну унікальність і значущість, формують упевненість у своїх можливостях. Саме через такі завдання дитина вчиться не боятися помилятися, експериментувати, шукати нові рішення та отримувати задоволення від процесу пізнання. У результаті навчання набуває особистісного змісту, а

розвиток креативності стає природною і невід’ємною складовою освітнього процесу.

Отже, розвиток креативності в учнів початкової школи засобами творчих завдань є важливим напрямом сучасної початкової освіти. Використання таких завдань забезпечує активізацію пізнавальної діяльності, розвиток творчого мислення та формування ключових компетентностей, необхідних для подальшого навчання і життя дитини в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бондар Ю. В. (2020). Використання творчих завдань під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70(1), 80–84.
2. Лобова О. В., Сидорська А. В. (2023). Педагогічні умови творчого розвитку здобувачів початкової освіти засобами мистецтва. *Педагогічні науки*, 78, 112–117.
3. Павленко В. В. (2018). Педагогічні умови для розвитку креативності учнів у сучасному педагогічному процесі. Проблеми освіти: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, 88(2), 138–148.
4. Сьомак І. (2024). Творчі завдання як засіб розвитку комунікативної компетентності молодшого школяра. *Інновації в початковій освіті*, 87. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19>

*Дейнеко Л. М., магістрант I року навчання
Науковий керівник – Яремчук Н. Я., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

РОЛЬ «БЕЗПЕЧНОЇ НЕВДАЧІ» У ПОДОЛАННІ МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження. Сучасна початкова школа функціонує в умовах стрімкої цифровізації, що докорінно змінює когнітивний та емоційний профіль учнів. Діти покоління Альфа, звиклі до опосередкованої екраном комунікації, особливо гостро переживають ситуації публічного іншомовного мовлення, що призводить до формування стійкої мовної тривожності.

Традиційні методики навчання англійської мови, що базуються на лінійній подачі матеріалу та публічному виправленні помилок, не лише не вирішують цієї проблеми, а й поглиблюють її, спонукаючи учнів займати пасивну позицію захисту замість активної комунікативної взаємодії. Відтак, пошук методичних інструментів, які б цілеспрямовано знижували психологічний бар'єр учнів початкової школи в процесі опанування іноземної мови, є нагальним завданням сучасної лінгводидактики.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати роль принципу «безпечної невдачі» як педагогічного інструменту зниження мовної тривожності учнів початкової школи та визначити механізми його практичної реалізації на уроках англійської мови.

Основний текст. Однією з ключових перешкод на шляху до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи є мовна тривожність — специфічний психологічний стан, що виникає в умовах публічного іншомовного спілкування та блокує природне засвоєння мови. Для дітей покоління Альфа, звиклих до опосередкованої

екраном комунікації, ця проблема набуває особливої гостроти: жива спонтанна взаємодія перетворюється на суттєвий стрес-фактор. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку методичних інструментів, які б не лише забезпечували мовний розвиток, а й цілеспрямовано знижували психологічний бар'єр учнів.

Механізм виникнення мовної тривожності глибоко описаний у класичній гіпотезі «афективного фільтру» S. Krashen, згідно з якою високий рівень тривожності створює ментальний бар'єр, що блокує доступ вхідної інформації до механізмів засвоєння мови (Krashen, 1982). Учень розуміє матеріал, однак страх допустити помилку та отримати негативну оцінку від однолітків чи вчителя формує стан внутрішньої блокади, унеможлиблюючи спонтанне мовлення.

Традиційні методики, що базуються на публічному виправленні помилок, лише посилюють цей ефект, спонукаючи учнів займати пасивну позицію захисту. Теорія самодетермінації E. Deci та R. Ryan пояснює, чому стандартна система оцінювання посилює цей стрес: вона задовольняє лише зовнішню мотивацію, тоді як базова потреба учня в компетентності — відчутті здатності впоратися із завданням — залишається незадоволеною (Deci & Ryan, 2000).

Учень у постійному страху отримати низький бал сприймає помилку не як природний крок навчання, а як особисту поразку. Концепція «безпечної невдачі». Ключовим педагогічним інструментом подолання описаної проблеми є концепція «безпечної невдачі» — принцип організації освітнього середовища, за якого помилка є невід'ємною, очікуваною та нейтральною частиною навчального процесу. Систематичний огляд J. Edwards переконливо доводить, що гейміфіковане середовище виконує функцію зниження рівня мовної тривожності саме завдяки реалізації цього принципу: якщо учень помиляється в інтерактивній грі, він просто втрачає ігрове «життя» або отримує підказку від системи — але не осуд (Edwards, 2022). Це принципово змінює емоційне забарвлення помилки: вона перестає

бути ознакою некомпетентності і стає ігровим механізмом, що стимулює до повторної спроби.

Практичне втілення принципу «безпечної невдачі» на уроці англійської мови в початковій школі реалізується через декілька взаємопов'язаних механізмів.

По-перше, зміщення фокусу уваги з оцінювання на місію. В умовах ігрового виклику (зокрема, в освітніх квест-кімнатах) внутрішній монолог учня трансформується з тривожного «як я виглядаю, коли говорю» на практичне «що треба зробити, щоб виконати завдання». Дослідження J. Suntaxi Llumiquinga засвідчило 100% залученість учнів у процес комунікації під час ігрових сесій, оскільки мова перетворюється на інструмент виживання команди, а не на об'єкт оцінювання (Suntaxi Llumiquinga, 2022).

По-друге, психологічна дистанція через рольове втілення. Виступаючи від імені ігрового персонажа, учень отримує змогу психологічно дистанціюватися від власних бар'єрів. У цьому контексті іншомовна комунікація стає не особистим публічним ризиком, а функцією ролі, що значно знижує афективний фільтр. Y. G. Butler підкреслює, що ключовим фактором залучення учнів цифрового покоління є відчуття контролю над процесом — наявність вибору та впливу на результат, що притаманне саме ігровому формату (Butler, 2015).

По-третє, переосмислення помилки через автоматизований зворотний зв'язок. Сучасні цифрові платформи (Wordwall, Quizlet, LearningApps) надають миттєву систему зворотного зв'язку без людського осуду: некоректна відповідь просто не дозволяє просунутися за сюжетом або генерує підказку (Edwards, 2022). Таким чином, помилка позбавляється соціального виміру «ганьби перед класом» і набуває нейтрального статусу технічного сигналу.

Важливо зауважити, що не всі ігрові елементи однаково знижують тривожність. Шведські дослідники F. Axelsson та A. Gerhardsson застерігають: публічні таблиці індивідуальних результатів можуть мати

прямо протилежний ефект — підсилювати тривожність у учнів із нижчим рівнем навчальних досягнень (Axelsson & Gerhardsson, 2025). Тому при реалізації принципу «безпечної невдачі» пріоритет має надаватися кооперативним механікам над змагальними, а фокус оцінювання слід зміщувати з індивідуального рейтингу на загальний прогрес команди.

Висновки. Принцип «безпечної невдачі» є ефективним методичним інструментом зниження мовної тривожності учнів молодшої школи на уроках англійської мови. Його педагогічна цінність полягає у переосмисленні статусу помилки: з показника некомпетентності вона перетворюється на природний крок ігрового циклу. Практична реалізація цього принципу через ігрове середовище, рольові симуляції та цифрові платформи забезпечує зниження афективного фільтру, стимулює спонтанне іншомовне мовлення та формує психологічний комфорт, необхідний для глибокого засвоєння мови. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності описаних методик в умовах реального освітнього процесу в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Axelsson, F., & Gerhardsson, A. (2025). Ethical gamification guidelines for primary education in Sweden: Development and teacher evaluation (Bachelor's thesis, Linnaeus University). URL: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1980521/FULLTEXT01.pdf>
2. Butler, Y. G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.010>
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
4. Edwards, J. (2022). Gamification, Anxiety, & Motivation in Second Language Learners: A Qualitative Systematic Review. *Language, Education, & Technology*, 2(2), 98–127. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18017430>

5. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon. URL: <https://www.researchgate.net/publication/242431410>

6. Sntaxi Llumiquinga, J. (2022). Educational escape room as a gamification strategy for improving oral skills in the English language. Revista Kronos, 3(2). <https://doi.org/10.29166/kronos.v3i2.3741>

*Зарічна А. М., студентка III курсу
Науковий керівник – Новосельська Н.Т., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність теми. Реформування сучасної початкової освіти в Україні, що відбувається під егідою Нової української школи (НУШ), висуває на перший план завдання формування цілісної особистості. У віковій психології молодший шкільний вік визначається як період інтенсивного емоційно-вольового та соціального розвитку. Освітній процес має бути спрямований не лише на академічні результати, а й на забезпечення психологічного комфорту, розвиток креативності та гармонізацію внутрішнього світу дитини [1]. Однак сучасні реалії, пов'язані з цифровою трансформацією навчання та соціальними викликами, потребують пошуку нових, більш ефективних засобів виховання, серед яких художньо-творча діяльність займає провідне місце. Вона виступає природним середовищем для самовираження, що робить проблему дослідження теоретико-методичних засад такого впливу надзвичайно актуальною.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних механізмів впливу художньо-творчої діяльності на

формування гармонійної особистості учня початкової школи та розробці методичного комплексу для впровадження у навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу. Поняття «гармонійна особистість» у педагогічній науці розглядається як динамічна система, що передбачає збалансоване поєднання інтелектуальних, морально-етичних, фізичних та естетичних якостей [2]. Для учня гармонізація розвитку означає перехід від ситуативних емоційних реакцій до стійких ціннісних орієнтацій. Художньо-творча діяльність, охоплюючи образотворче мистецтво, конструювання, драматизацію та музичну творчість, дозволяє дитині моделювати власну картину світу, інтегруючи особистий досвід з культурними надбаннями людства [3].

Аналіз педагогічної практики дозволяє виділити п'ять етапів впровадження художньо-творчої діяльності, які забезпечують системність впливу на особистість:

1. Емоційно-стабілізаційний етап (заняття 1–5). Використовуються методи «Мій герб» та «Дерево моїх успіхів». Основна мета — зняття психологічної напруги через колажування та автопортретування, що сприяє формуванню адекватної самооцінки [4].

2. Когнітивно-розвивальний етап (заняття 6–8). Застосовуються вправи «Творча класифікація» та «Конструювання світів». Робота з природними матеріалами та папером активізує розвиток операцій аналізу, синтезу та узагальнення, що є базою для інтелектуального розвитку [4].

3. Мотиваційно-ціннісний етап (заняття 9–11). Колективне малювання (панно) та казкотерапія спрямовані на трансформацію ігрової мотивації у навчально-пізнавальну та соціальну, що відповідає вимогам особистісно-орієнтованого навчання [5].

4. Комунікативно-діяльнісний етап. Включення елементів драматизації дозволяє дітям програвати соціальні ролі, вчитися емпатії, вирішенню конфліктів та ефективній взаємодії у групі.

5. Підсумково-рефлексивний етап (заняття 12). Організація «Виставки творчих досягнень» та презентація власних робіт, що закріплює «ситуацію успіху» та забезпечує позитивний емоційний фон для подальшого навчання [4].

Важливо підкреслити, що роль педагога у цьому процесі полягає у переході від транслятора знань до фасилітатора. Педагог має створити середовище, де творча помилка сприймається як необхідний етап пошуку, що зменшує страх перед оцінюванням і формує творчу свободу [5]. Як свідчать результати експериментальних досліджень, діти, залучені до таких практик, демонструють вищу стресостійкість, кращу концентрацію уваги та вищий рівень соціальної адаптації порівняно з тими, хто навчається за традиційною програмою без мистецького компонента.

Особливу увагу слід приділити інтеграції художньо-творчої діяльності у різні навчальні предмети, такі як «Я досліджую світ», «Мистецтво» та «Математика» (через творче конструювання). Це створює цілісну картину світу та забезпечує міжпредметні зв'язки, що є фундаментальним принципом НУШ [1].

Висновки. Доведено, що художньо-творча діяльність є потужним засобом гармонізації розвитку особистості учня початкової школи. Вона дозволяє вирішувати низку завдань: корекцію емоційних станів, розвиток пізнавальних процесів, формування соціальних навичок та становлення ціннісного ставлення до навколишнього світу. Перспективним напрямком подальших досліджень є розробка методичних рекомендацій для вчителів щодо інтеграції інноваційних арт-терапевтичних практик у змішане навчання, особливо в умовах обмеженого фізичного контакту чи дистанційної освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти (2018). Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.

2. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Либідь.
3. Сухомлинський, В. О. (1976). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Радянська школа.
4. Зарічна, А. М. (2026). Курсова робота: «Теоретико-методичні основи формування гармонійної особистості здобувачів початкової освіти у процесі художньо-творчої діяльності». Львів: ЛНУ імені Івана Франка.
5. Тарасюк, С. С. (2018). Теоретико-методичні основи гармонійного виховання в початковій школі. Педагогіка, 4, 208–211.

*Іванюк С. В., студентка III курсу
Науковий керівник – Крива М., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

РОЛЬ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Сучасна початкова освіта орієнтується на формування в учнів не лише системи знань, а й здатності мислити, досліджувати та пояснювати явища навколишнього світу. У цьому контексті особливого значення набуває дослідницька діяльність, яка виступає ефективним засобом розвитку природничо-наукового мислення молодших школярів. Вона дозволяє дитині не просто засвоювати готову інформацію, а самостійно її відкривати через спостереження, експериментування та аналіз.

Зміни в освітній парадигмі, пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу та ідей Нової української школи, актуалізують необхідність розвитку в учнів дослідницьких умінь як основи формування ключових компетентностей. Природничо-наукове мислення є важливою складовою освітнього результату, оскільки воно забезпечує здатність

дитини встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення, перевіряти їх на практиці та робити обґрунтовані висновки.

Актуальність досліджуваної проблеми посилюється тим, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для формування пізнавальної активності та інтересу до природничих явищ. Саме в цей час закладаються основи наукового стилю мислення, формується допитливість, спостережливість та здатність до елементарного наукового пошуку. Дослідницька діяльність у цьому віці виступає природним способом пізнання світу, який відповідає віковим особливостям дітей.

Крім того, сучасні виклики освіти вимагають розвитку у школярів уміння працювати з інформацією, аналізувати її та застосовувати на практиці. Це особливо важливо в умовах стрімкого розвитку науки і технологій, коли знання швидко оновлюються і втрачають свою актуальність без уміння їх використовувати. Дослідницька діяльність формує в учнів навички самостійного здобуття знань, що є основою навчання впродовж життя.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та визначити роль дослідницької діяльності у формуванні природничо-наукового мислення учнів початкової школи.

Основний текст. Дослідницька діяльність у початковій школі є одним із ключових засобів формування природничо-наукового мислення учнів. Вона спрямована на активне залучення дітей до процесу пізнання навколишнього світу через спостереження, експеримент, аналіз та узагальнення отриманих результатів.

Сучасна початкова освіта орієнтована на компетентнісний підхід, що передбачає розвиток у дітей уміння діяти в реальних життєвих ситуаціях. Саме дослідницька діяльність забезпечує формування цих умінь, оскільки передбачає активну взаємодію учня з об'єктами навколишнього середовища та розвиток його пізнавальної самостійності.

Нінова Т. С., Здір Д. Р., Пакушина Л. З., Гуйван Л. В. (2024) зазначають, що залучення молодших школярів до дослідницької діяльності сприяє формуванню в них умінь спостерігати, ставити запитання, висувати гіпотези та перевіряти їх на практиці. Це створює основу для розвитку елементарного наукового мислення.

Білоусова Н. Б., Гордієнко Т. (2023) підкреслюють, що найбільш ефективно дослідницькі уміння формуються у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який забезпечує безпосередню взаємодію учнів з природними та соціальними об'єктами.

Природничо-наукове мислення у молодшому шкільному віці характеризується здатністю дитини пояснювати явища природи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити елементарні висновки та узагальнення на основі власного досвіду. Воно формується поступово і тісно пов'язане з розвитком спостережливості та допитливості.

Давидюк Г. М., Осип М. А., Бойчук М. Ф. (2024) наголошують, що розвиток дослідницько-пошукової компетентності є важливою умовою становлення природничо-наукового мислення, оскільки вона забезпечує здатність працювати з інформацією, аналізувати дані та формулювати обґрунтовані висновки.

Мартін А. М. (2022) зазначає, що дослідницька діяльність стимулює пізнавальну активність молодших школярів, підвищує мотивацію до навчання та створює ситуацію успіху, що позитивно впливає на розвиток мислення.

Джавадова А. (2025) підкреслює, що використання інформаційно-когнітивних технологій у процесі дослідницької діяльності сприяє візуалізації складних природних явищ та підвищує ефективність формування природничо-наукового мислення.

У практиці початкової школи дослідницька діяльність може реалізовуватися через різні форми: спостереження, міні-досліди, навчальні експерименти, проєктну діяльність та проблемні завдання.

Одним із ефективних прикладів є дослід «Що потрібно рослині для життя?». Учні висаджують однакові рослини та створюють різні умови: одна група забезпечує світло і воду, інша – лише воду без світла, третя – мінімальний догляд. Протягом певного часу діти спостерігають за змінами та фіксують результати у таблицях. Така діяльність формує вміння аналізувати, порівнювати та робити висновки.

Іншим прикладом є дослід «Чому лід тоне швидше на сонці?». Учні розміщують кубики льоду у різних умовах (сонце, тінь, кімнатна температура) та спостерігають за швидкістю їх танення. Це дозволяє сформуванню уявлень про вплив температури на стан речовин.

Ефективною формою є спостереження за погодою. Учні протягом тижня фіксують температуру, опади та стан неба, після чого будують прості графіки. Це розвиває аналітичне мислення та навички роботи з даними.

Також доцільним є використання дослідницьких проєктів. Наприклад, проєкт «Чисте повітря у нашій школі», у межах якого учні досліджують рівень чистоти повітря в різних приміщеннях школи та пропонують шляхи його покращення. Це сприяє розвитку екологічного мислення та відповідальності.

Важливим є також використання проблемних ситуацій. Наприклад, запитання «Чому з'являється веселка?» або «Чому змінюються пори року?» спонукають учнів до самостійного пошуку інформації, експериментування та обговорення результатів.

Ефективність формування природничо-наукового мислення залежить від створення певних педагогічних умов. Насамперед важливо забезпечити активну позицію учня у процесі навчання. Дитина повинна бути не пасивним слухачем, а дослідником. Також важливим є створення ситуації успіху, яка підвищує мотивацію до навчання та стимулює пізнавальну активність. Вчитель має виступати організатором і наставником, а не джерелом готових знань. Не менш важливою умовою є інтеграція

дослідницької діяльності з іншими навчальними предметами, що забезпечує цілісне сприйняття навколишнього світу.

Висновки. Дослідницька діяльність є ефективним засобом формування природничо-наукового мислення молодших школярів. Вона забезпечує розвиток пізнавальної активності, критичного мислення, уміння аналізувати та узагальнювати інформацію. Практичне впровадження дослідницьких методів у навчальний процес сприяє формуванню в учнів стійкого інтересу до природничих наук та розвитку їхньої самостійності.

Список використаних джерел

1. Білоусова Н. Б., Гордієнко Т. (2023). Формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках із «Я досліджую світ». Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. URL: <https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/1003>
2. Давидюк Г. М., Осип М. А., Бойчук М. Ф. (2024). Формування дослідницько-пошукової компетентності у процесі вивчення природничих наук. Академічні студії. Серія «Педагогіка». URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.3>
3. Джавадова А. (2025). Формування природничо-наукового мислення учнів засобами інформаційно-когнітивних технологій. Криворізький державний педагогічний університет. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12174>
4. Мартін А. М. (2022). Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів. Педагогічні науки. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1232>
5. Нінова Т. С., Здір Д. Р., Пакушина Л. З., Гуйван Л. В. (2024). Формування навичок дослідницької діяльності в молодших школярів при вивченні природознавства. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16637>

*Калиневич А. І., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна початкова освіта орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на формування в учнів умінь спілкуватися, співпрацювати, висловлювати власну думку та чути інших. Саме тому розвиток діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти є одним із важливих напрямів роботи вчителя. У процесі освітньої діяльності спростежується, що сформованість умінь діалогічного мовлення сприяє успішній навчальній діяльності учнів початкової школи, їхній соціальній адаптації, налагодженню міжособистісної взаємодії та розвитку комунікативної культури. Діалогічне мовлення є основою комунікативної компетентності, яка сьогодні визначається як одна з ключових у Державному стандарті початкової освіти (2018).

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в сучасному освітньому просторі проблема розвитку мовлення здобувачів початкової освіти набуває особливого значення. Попри те, що діти активно користуються мовою в повсякденному житті, в освітньому процесі часто виникають труднощі: учні соромляться висловлювати власну думку, не вміють підтримувати бесіду, ставити запитання або аргументувати свою позицію. Практика роботи в початковій школі засвідчує, що використання традиційних методів навчання не завжди забезпечує достатній рівень мовленнєвої активності здобувачів початкової освіти та їхньої готовності до продуктивної комунікації. Саме тому важливо шукати такі педагогічні підходи, які б сприяли природному й системному розвитку діалогічного мовлення. Одним із таких підходів є розвивальне навчання (Бібік, 2020).

Розвивальне навчання передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб учень був не пасивним слухачем, а активним учасником пізнавальної діяльності. Його сутність полягає у створенні умов для самостійного пошуку, аналізу, висловлення припущень і спільного розв'язання завдань. Саме в таких умовах формується мовленнєва активність, адже дитина повинна не лише сприймати інформацію, а й вступати в комунікацію з учителем та однокласниками (Дичківська, 2019).

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність використання засобів розвивального навчання для розвитку діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти.

У результаті аналізу педагогічної практики встановлено, що розвиток діалогічного мовлення в учнів початкової школи найефективніше відбувається в умовах активної взаємодії. Під час проведення уроків української мови, інтегрованих занять і виховних заходів доцільно використовувати рольові ігри, проблемні ситуації, дискусії, вправи на побудову діалогу та інтерактивні методи навчання. Такі форми роботи дають можливість кожній дитині висловлювати власну думку, навчатися слухати співрозмовника, коректно реагувати на висловлювання інших і підтримувати розмову.

Особливо результативними є рольові ігри, у яких учні відтворюють реальні життєві ситуації: спілкування в магазині, бібліотеці, транспорті, школі. У таких умовах діти не лише тренують мовлення, а й засвоюють соціальні ролі та правила поведінки. Проблемні завдання стимулюють мислення та обговорення, а інтерактивні технології забезпечують активну участь усіх учнів у процесі навчання (Пошетун, Пироженко, 2021).

Досвід роботи вчителів-практиків засвідчує, що систематичне застосування засобів розвивального навчання сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей. Учні стають більш упевненими, відкритими до спілкування, охочіше висловлюють власні думки та вчать їх

аргументувати. Крім того, у них формується культура спілкування, толерантне ставлення до думок інших і здатність до співпраці.

Важливу роль у цьому процесі відіграє особистість учителя. Саме педагог створює атмосферу довіри, у якій дитина не боїться помилитися, відчуває підтримку та має можливість проявити себе. Учитель повинен бути не лише джерелом знань, а й організатором комунікації, наставником і партнером в освітньому процесі (Мачинська, Стельмах, 2022).

Висновки. Отже, розвиток діалогічного мовлення здобувачів початкової освіти є необхідною умовою формування комунікативної компетентності та гармонійного розвитку особистості. Засоби розвивального навчання створюють ефективне середовище для мовленнєвої активності дітей, сприяють розвитку їхнього мислення, самостійності та соціальних навичок. Практичний досвід доводить, що інтерактивні методи, рольові ігри, проблемні завдання та діалогові вправи є дієвими інструментами у формуванні в учнів початкової школи умінь спілкуватися. Таким чином, розвивальне навчання виступає важливим педагогічним ресурсом у роботі сучасного вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. (2017) Нова українська школа: поради для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> (дата звернення: 18.04. 2026).
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.04.2024).
3. Дичківська І. М. (2015) Інноваційні педагогічні технології : підручник. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ: Академвидав, 304 с. URL: <https://academia-pc.com.ua/product/306> (дата звернення: 18.04. 2026).

4. Мачинська Н. І., Стельмах О. В. (2012). Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навч.-метод. посіб. Львів : держ. ун-т внутр. справ. 179 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. (2003). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 192 с.

Кінах А. В., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Шаран О., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність дослідження. Актуальність теми зумовлена докорінною зміною пріоритетів у національній системі освіти, де в центрі освітньої взаємодії постає дитина як унікальна особистість відповідно до концепції «Нова українська школа». Реалізація індивідуального підходу є необхідною умовою сучасної початкової освіти, оскільки вона дозволяє гармонізувати нормативні вимоги програми з унікальними природними можливостями, пізнавальними потребами та темпом засвоєння матеріалу кожної дитини.

Проблема індивідуалізації набуває особливої гостроти саме на початковій ланці навчання, оскільки розрив у рівні підготовки дітей (швидкості мислення, темпі письма та працездатності) є досить значним. Крім того, результати міжнародних досліджень PISA (2018, 2022) вказують на необхідність пошуку нових методичних засобів для забезпечення якісного вивчення математики, яка у початковій школі є основним засобом розвитку логічного мислення, пам'яті та здатності до аналізу.

Таким чином, існує суперечність між потребою реалізації індивідуального підходу в навчанні математики та недостатньою розробленістю ефективних форм і методів його практичного впровадження.

Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що індивідуальний підхід розглядається дослідниками у двох взаємодоповнюючих вимірах. Зокрема, у працях В. Кременя (2010) індивідуальний підхід постає як фундаментальний дидактичний принцип, що ґрунтується на засадах людиноцентризму, тоді як Л. Шелестова та О. Барановська (2024) акцентують на його значенні як практичної технології персоналізації навчання.

Якщо традиційне трактування фокусується переважно на системі дій учителя для врахування особливостей вихованців, то сучасна парадигма НУШ, яку обґрунтовує Л. Козак (2016), передбачає докорінну трансформацію самого учня в активного суб'єкта, здатного самостійно проєктувати власну освітню траєкторію. Важливим механізмом такої трансформації є подолання суперечності між колективним викладанням та індивідуальним засвоєнням знань, що, за переконанням С. Семенець (2022), досягається через орієнтацію на «зону найближчого розвитку». Методичним інструментом такої підтримки, за визначенням Г. Коберник (2013:102), постає принцип «дозованої допомоги», який дозволяє варіювати рівень педагогічного супроводу від надання опорних схем до постановки складних творчих завдань.

Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних основ індивідуалізації навчання математики потребує практичної верифікації для підтвердження ефективності запропонованих форм, методів і прийомів у реальних умовах освітнього процесу. Для реалізації індивідуального підходу на уроках математики нами запропоновано комплекс методів та форм, що включає: метод рівневої диференціації принцип «дозованої допомоги», що передбачає варіативність підтримки: від опорних схем та алгоритмів для учнів з труднощами до творчих завдань для обдарованих

дітей, метод графічного та схематичного моделювання, техніки формувального оцінювання.

Рівнева диференціація виступає основою індивідуалізації навчання математики, орієнтованою на розкриття когнітивного потенціалу кожного учня через розподіл на гнучкі групи. Ця модель передбачає опанування програмного змісту на репродуктивному (базовому), конструктивному (стандартному) та творчому (високому) рівнях, що дозволяє дитині працювати безпосередньо у зоні свого найближчого розвитку. Практичним інструментарієм реалізації такої стратегії слугує система індивідуальних навчальних карток трьох рівнів складності, яка забезпечує гнучкість освітньої траєкторії, учень може потребувати інтенсивної підтримки в одній темі та водночас демонструвати самостійність в іншій. Такий підхід сприяє зниженню внутрішніх сумнівів і страху перед складними завданнями, робить їх більш доступними для розуміння та поступово формує впевненість учнів у власних можливостях.

Основою педагогічного супроводу в цій системі є принцип «дозованої педагогічної допомоги», що передбачає поетапну підтримку учнів у процесі навчання з подальшим поступовим зменшенням цієї підтримки в міру зростання їхньої самостійності. Вчитель надає учням тимчасову інтелектуальну опору у формі графічних моделей, алгоритмів дій чи карток-підказок, яка планомірно зникає в міру набуття дитиною навичок самостійності. Для учнів, які відчують труднощі з обробкою абстрактної інформації, допомога реалізується через візуалізацію математичних зв'язків, тоді як для обдарованих дітей супровід змінюється на мінімізацію прямого втручання та максимізацію проблемності завдань. Ефективним засобом стимулювання автономії стає впровадження правила «Запитай трьох, перш ніж звернутися до мене», що спонукає школярів шукати рішення через взаємодію з однолітками або самостійний пошук.

Техніки формувального оцінювання інтегруються в освітній процес як інструменти саморегуляції, що дозволяють відстежувати поступ учня без

застосування каральних заходів. Використання таких методів, як «Шкала успіху» або сигнальні картки «Світлофор», дає змогу дітям миттєво рефлексувати рівень свого розуміння матеріалу, подаючи педагогу сигнал про готовність до складніших завдань або потребу в додатковому роз'ясненні. Техніка взаємооцінювання «Дві зірки і побажання» сприяє розвитку обізнаності, де фокус зміщується з оцінки за результат на аналіз самого процесу пізнання. Це формує культуру довіри в класі, де помилка сприймається не як недолік, а як цінна можливість для подальшого інтелектуального зростання.

Завершальним елементом системи є фасилітативна позиція вчителя, яка передбачає трансформацію його ролі з ретранслятора готових знань у наставника та організатора середовища. Вчитель-фасилітатор базує свою діяльність на установках істинності, емпатійного розуміння та безумовного позитивного прийняття кожної дитини незалежно від її академічних успіхів. Він структурує взаємодію в мікрогрупах, надає точкові, адресні консультації учням, які потребують глибокого пояснення основних концепцій. Така позиція дозволяє долати психологічні бар'єри відчуженості та створювати атмосферу безпеки, де учень стає активним суб'єктом, здатним самостійно проєктувати власну освітню траєкторію.

Експериментальне підтвердження запропонованого комплексу методів було здійснено на базі початкової школи «Первоцвіт» (м. Львів) за участю 30 учнів 3-го класу. Апробація тривала під час педагогічної практики і включала впровадження системи диференційованих завдань при вивченні теми «Розв'язування складених задач на дві дії». За результатами дослідження зафіксовано позитивну динаміку: показники успішного виконання логічних завдань зросли з 33% до 53%, а частка учнів на низькому рівні навчальних досягнень скоротилася майже вдвічі – з 23% до 13%.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що реалізація індивідуального підходу в процесі навчання математики є

фундаментальною стратегією Нової української школи, яка дозволяє гармонізувати нормативні вимоги програми з унікальним темпом засвоєння матеріалу кожної дитини. Встановлено, що найбільш дієвими методами та формами реалізації індивідуального підходу на уроках математики є: система рівневої диференціації із використанням індивідуальних навчальних карток; принцип «дозованої допомоги»; метод графічного та схематичного моделювання; трансформація ролі вчителя у фасилітатора, який організовує роботу в мікрогрупах та надає адресні консультації, стимулюючи саморегуляцію учнів. Результати експерименту на базі школи «Первоцвіт» засвідчили ефективність обраного інструментарію. Перспективним напрямом подальших розвідок є впровадження цифрових засобів для автоматизації процесу індивідуалізації навчання.

Список використаних джерел

1. Коберник Г. І. (2013) Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 46, 101-105.
2. Козак Л. В. (2016) Індивідуалізація навчання в початковій школі. Тернопіль : Мандрівець, 68.
3. Кремень В. Г. (2010) Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання, 384-395.
4. Семенець С. П. (2022) Розвивальна наступність у навчанні математики та зони найближчого математичного розвитку здобувачів освіти. *Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи*, 94-96.
5. Шелестова Л. В., Барановська О. В. (2024) Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі. *Метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта»*, 225.

*Кірницька Г. П., студентка III курсу,
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Актуальність використання інтерактивних технологій у реалізації діяльнісного підходу зумовлена сучасними трансформаціями початкової освіти, визначеними Державним стандартом початкової освіти України (2018) та Типовими освітніми програмами для закладів загальної середньої освіти (2018). Ці нормативні документи орієнтують освітній процес на формування ключових компетентностей здобувачів освіти, що передбачає не лише засвоєння знань, а й здатність застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Сучасна освітня парадигма акцентує увагу на переході від традиційного пояснювально-ілюстративного навчання до діяльнісного, у якому учень виступає активним учасником освітнього процесу. У цьому контексті інтерактивні технології стають важливим інструментом реалізації нових підходів, оскільки вони забезпечують залучення учнів до активної пізнавальної діяльності, співпраці та самостійного пошуку знань.

Мета дослідження - Обґрунтувати роль та ефективність використання інтерактивних технологій у реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи.

Основний текст. Діяльнісний підхід у початковій освіті передбачає організацію навчання як активної пізнавальної діяльності учнів, у процесі якої знання засвоюються через практичні дії, взаємодію та рефлексію. У цьому контексті інтерактивні технології виступають ефективним інструментом, що забезпечує залучення кожного учня до освітнього процесу та формування ключових компетентностей.

Інтерактивне навчання ґрунтується на постійній взаємодії учнів між собою та з учителем. Його використання підвищує пізнавальну активність, сприяє усвідомленому засвоєнню матеріалу та розвитку самостійності (Сьомак, Ройко, 2021). На відміну від традиційного пояснювально-ілюстративного підходу, інтерактивні методи орієнтовані на діяльність учнів: обговорення, аналіз, співпрацю, розв’язання проблемних завдань.

У початковій школі доцільно застосовувати різні інтерактивні методи залежно від дидактичної мети уроку. Робота в парах і малих групах забезпечує включення всіх учнів у виконання завдання, формує навички співпраці та відповідальності за спільний результат. Метод «мозковий штурм» активізує мислення, розвиває вміння швидко генерувати ідеї та знаходити кілька варіантів розв’язання проблеми. Рольові ігри дозволяють моделювати навчальні та життєві ситуації, що сприяє кращому розумінню змісту навчального матеріалу. Дискусії формують уміння аргументувати, ставити запитання та оцінювати різні точки зору (Сьомак, Ройко, 2021; Агаркова, Васильєва, 2023).

Окремої уваги заслуговує взаємонавчання («навчаючи – вчусь»), яке передбачає пояснення матеріалу учнями один одному. Така діяльність підвищує рівень засвоєння знань, оскільки потребує їх осмислення та структурування. Крім того, вона розвиває комунікативні навички та впевненість у власних можливостях.

Інтерактивні технології безпосередньо впливають на формування соціальних і комунікативних компетентностей. Учні вчаться працювати в групі, домовлятися, розподіляти ролі, висловлювати та аргументувати власну думку, що є необхідними навичками сучасної особистості (Бондар, Бондарь, 2019). Така взаємодія відповідає сутності діяльнісного підходу, оскільки навчання відбувається через спільну діяльність.

Важливим результатом використання інтерактивних технологій є підвищення навчальної мотивації. Інтерактивні методи створюють ситуації успіху, залучають учнів до діяльності та забезпечують позитивний

емоційний фон уроку. Це сприяє формуванню пізнавального інтересу та розвитку уміння вчитися, що включає самоконтроль, самооцінку та здатність планувати власну діяльність (Савченко, 2015).

Ефективність інтерактивного навчання значною мірою залежить від урахування вікових особливостей здобувачів початкової освіти. Для них характерні потреба в русі, емоційність, домінування наочно-образного мислення. Тому інтерактивні методи доцільно поєднувати з ігровими елементами, частою зміною видів діяльності та використанням наочності. Це дозволяє підтримувати увагу учнів і підвищує результативність навчання (Агаркова, Васильєва, 2023).

Отже, інтерактивні технології забезпечують активну участь учнів у навчанні, розвиток їхніх компетентностей і формування мотивації до навчання. Їх системне та обґрунтоване використання підвищує якість освітнього процесу та сприяє розвитку особистості здобувача початкової освіти.

Висновки. У результаті проведеного аналізу встановлено, що інтерактивні технології є ефективним засобом реалізації діяльнісного підходу в початковій школі. Вони забезпечують перехід від пасивного сприйняття знань до активної пізнавальної діяльності учнів, у якій важливу роль відіграє самостійність, ініціативність та співпраця.

Доведено, що систематичне використання інтерактивних методів сприяє формуванню ключових компетентностей, розвитку критичного та творчого мислення, а також комунікативних умінь.

Отже, інтерактивні технології є невід'ємною складовою навчання у початковій освіті та важливою умовою реалізації діяльнісного підходу в умовах сучасної української школи.

Список використаних джерел

1. Сьомак, О. В., & Ройко, Л. Л. (2021). Використання інтерактивних технологій навчання на уроках у початковій школі. Інформаційні

- <https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f9707666-703c-438b-8833-ded39e2e8214/content> (дата звернення: 30.04.2026).
2. Агаркова, Н., & Васильєва, С. (2023). Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, №2, 115–121. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/39a0e708-7c95-480d-aa32-09b0b3522fa9> (дата звернення: 26.04.2026).
3. Бондар, Ю. В. (2019). Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: збірник наукових статей* (Бердянськ, 23–24 жовтня 2019 року) (с. 229–233). URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/8e35b1c4-9107-4365-9dd3-5bc2b81b62de> (дата звернення: 28.04.2026).
4. Савченко, О. Я. (2015). Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. *Український педагогічний журнал*, 1, 85-98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9773/> (дата звернення: 15.04.2026)

*Кісіль І., студентка IV курсу,
Науковий керівник – Нос Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти*

РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Учні початкової школи охоче та швидко засвоюють нові слова та словосполучення тоді, коли освітній процес є емоційно насиченим, цікавим і має особистісну значущість для них. Ефективність засвоєння лексичного матеріалу, особливо під час онлайн-

навчання, часто залежить від рівня мотивації учнів 1-4 класів до навчання та вивчення іноземної мови. Необхідно пам'ятати, що в умовах дистанційного навчання дітям складніше зосередитися, вони швидше втрачають інтерес. Особливо це помітно під час роботи з лексикою, адже дітям важливо не лише запам'ятати слова, а й активно використовувати їх у мовленні. На дистанційних уроках немає тієї постійної взаємодії, яка природно виникає у класі. Тому на онлайн-уроках особливого значення набуває мотивація здобувачів початкової освіти до здобуття та використання нових знань.

Мета дослідження – описати вплив мотивації на розвиток лексичних навичок в учнів початкових класів в умовах дистанційного навчання.

Основний текст. За словами М. Тадеєвої (2010), поняття «мотивація» описується як «результат взаємодії людини і ситуації, що впливає на її ступінь спрямованості й активності. Мотивацію підтримує реальний поетапний і кінцевий успіх. Якщо немає успіху, то мотивація гасне, і це негативно впливає на виконання діяльності» (96).

Як показує практика, учнів початкової школи зацікавлюють та мотивують до вивчення нового лексичного матеріалу уроки з використанням таких онлайн-ресурсів та інтерактивних платформ: EDPuzzle, Wordwall, Kahoot, LearningApps, British Council LearnEnglish Kids, Quizlet, Educaplay та інші. Необхідно, щоб вчителі англійської мови також використовували флеш-картки з написанням слів, озвученням та ілюстраціями на дистанційних уроках. Відповідно завданням вчителів є не тільки добір відповідних онлайн-ресурсів, а й створення якісних навчальних завдань завдяки їх функціям та можливостям. Важливу роль відіграє і швидкий зворотний зв'язок. Більшість онлайн-ресурсів одразу показують результат виконання завдання. Здобувачі початкової освіти можуть бачити власний прогрес, виправляти помилки і відчувати успіх. Тому завдання вчителя англійської мови – формувати впевненість учнів 1-4 класів у своїх можливостях і стимулювати до подальшого навчання.

О. Клименко та Д. Єфімов (2023) вважають, що упродовж віддаленого вивчення англійської мови одними з найбільш результативних інструментів є інтерактивні онлайн-дошки, ігрові технології, мультимедійні ресурси (застосування аудіо- та відеоматеріалів для відтворення автентичної мови), картки та ілюстрації, онлайн-платформи та додатки.

Наприклад, використовуючи на онлайн-уроках англійської мови цифровий інструмент EDPuzzle, вчитель може організувати роботу з навчальним відеоматеріалом. Це передбачає редагування, додавання пояснень, коментарів чи запитань для обговорення. Під час перегляду відео учні початкової школи постійно залучені до роботи. Вони слухають уважніше, думають над відповідями, а також стараються аналізувати почуте. Це особливо корисно для розвитку лексичних навичок, адже нові слова одразу закріплюються в контексті.

Вважаємо, що варто використовувати не лише власні відеоматеріали, а також короткі мультсеріали, уривки з мультфільмів, фільмів, пісні, римівки, навчальні відео з поясненням лексики, а також короткі діалоги, які демонструють реальні ситуації спілкування (наприклад, «Shopping») для того, щоб зацікавити учнів 1-4 класів вивченням нових слів, спілкуванням та обговоренням між собою різноманітних тем.

Науковці В. Waluyo та Н. Tran (2023) стверджують, що гейміфіковане вивчення англійських слів здатне суттєво покращити залученість учнів до синхронного уроку та їх мотивацію, що сприятиме досягненню вищих результатів впродовж онлайн-навчання.

Наголосимо, що використання елементів гри (отримання балів, перехід на новий рівень, таблиця лідерів, нагороди, ролі, змагання або різноманітні сюжети) є одним із ефективних способів підвищення мотивації здобувачів початкової освіти до вивчення нових лексичних одиниць під час онлайн-навчання. Водночас важливою є роль вчителя англійської мови, який організовує цей пізнавальний процес. Саме він визначає, які ігрові елементи доцільно використати на дистанційних уроках, як поєднати їх із

практичною, освітньою і розвиваючою метою уроку англійської мови та як зробити ігрову діяльність не лише цікавою та корисною, а й такою, що відповідає безпосередньо молодшому шкільному віку дитини.

На нашу думку, мотивація, породжена самою навчальною діяльністю, у початковій школі проявляється у щирому інтересі учнів початкових класів до пізнавальної, ігрової діяльності та до вивчення англійської мови загалом. Це про позитивні емоції та відчуття в учнів певного задоволення від виконання навчальних завдань. В умовах дистанційного навчання серед емоцій та емоційних станів, які виникають у дітей можемо виділити: почуття емоційної підтримки, впевненість у власних силах, радість, сміливість, захоплення, довіру, допитливість, успіх, бадьорість, натхнення, очікування приємних вражень, самовираження та здивування. Коли учні упізнають, розуміють і відтворюють слова, словосполучення та фрази без підказок чи допомоги педагога, вони дійсно проявляють на уроках англійської мови щирі почуття та отримують приємні враження.

Висновки. Отже, роль вчителя англійської мови для здобувачів початкової освіти в умовах дистанційного навчання залишається провідною. Він заохочує дітей не лише до навчання, а й до розвитку лексичних навичок. Використання різноманітних онлайн-ресурсів та інтерактивних платформ на онлайн-уроках додає стимулу та мотивації до навчання учням початкової школи. Від уміння педагога організувати урок залежить, чи буде вивчення мови для учнів початкових класів лише виконанням завдань, чи стане для них захопливим і практично значущим процесом. Важливо, щоб учитель англійської мови вмів не тільки правильно організовувати роботу над лексичним матеріалом, а також, щоб створював ситуації, які сприяли б активному залученню учнів початкової школи до освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Клименко О. В., Єфімов Д. В. (2023) Навчання англійської мови учнів початкової школи в умовах дистанційного режиму. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти*: матеріали IX

Міжнар. наук.-прак. інтер. конф. у 2 част. (Біла Церква, 14 грудня) / уклад. В. С. Кулішов, Ю. С. Герасименко, І. А. Кучеренко. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 339 с.

2. Тадеєва М. І. (2010) Роль мотивації при вивченні іноземної мови в сучасній школі: європейський контекст. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 25. С. 95–100.

3. Waluyo B. & Tran H. M. (2023) Implementing gamified vocabulary learning in asynchronous mode. *TEFLIN Journal*. 34 (1), P. 136-156.

*Kim C. B., студентка III курсу,
Науковий керівник – Галюка О., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах трансформації освіти, зокрема в контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ), особливої ваги потребує розвиток особистості, здатної до самостійного навчання. Самостійна робота учнів у сучасному світі трансформується з звичайного засобу для закріплення знання у фундамент, за допомогою якого відбувається формування інтелектуальної незалежності та пізнавальної активності. Актуальність цієї теми зумовлена необхідністю переходу від зовнішнього педагогічного керування до внутрішнього саморегулювання учня. Вміння самостійно планувати, контролювати та рефлексувати свою діяльність є важливими для успішної адаптації дитини в інформаційному суспільстві, де здатність до самоосвіти є базовою компетенцією.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність самостійної роботи учнів, проаналізувати структурні компоненти, що забезпечують

перехід дитини від виконання завдань за зразком до усвідомленої самостійної пізнавальної діяльності.

Основний текст. Самостійна робота – це будь-яка активна діяльність учнів, яка організована вчителем і спрямована на вдосконалення визначеної дидактичної мети (Бобро, Коваль, 2018). Це поняття вважається найбільш повним, проте поняття самостійної роботи є широким та достатньо вичерпним, зокрема, науковці підкреслюють різні аспекти: одні трактують самостійну, як роботу, що учні самі планують, контролюють і оцінюють; інші – що це спосіб організації пізнавальної діяльності або вид навчальних завдань (Тищенко, Шимко, 2019).

Самостійна робота це надійний засіб перевірки рівня засвоєння знань учнів, проте вона успішна лише тоді, коли вони чітко усвідомлюють мету й у них присутнє прагнення до її досягнення. Важливим фактором у цьому контексті є також усвідомлення помилок, які учні допускають під час роботи. Тому доцільно проаналізувати ці помилки вчителем в подальшому (Бобро, Коваль, 2018).

Організація ефективної самостійної роботи є достатньо складним процесом, тому він вимагає від вчителя дотримання кількох дидактичних умов. Насамперед, така діяльність повинна мати виражений цілеспрямований характер, тобто, вчитель має не лише зацікавити учнів, а й переконатись, що вони чітко розуміють мету роботи, послідовність дій та усвідомлюють за якими критеріями буде оцінюватись їхній результат. Це важливий аспект, тому що без належного розуміння цього, робота для учня стає незрозумілою, це призводить до витрати часу та суттєвого зниження інтересу.

Важливим є дотримання балансу між складністю завдань та можливостями самих учнів. Самостійна робота повинна спонукати учнів працювати, але завдання повинні бути такими, щоб вони їх були взмозі виконати. Під час організації самостійної роботи вчителю варто уникати шаблонних дій: завдання мають вимагати застосування знань у нових

ситуаціях чи умовах, що сприяє розвитку ініціативності та пізнавальних здібностей. Також, важливо не робити самотійну роботу учнів епізодичною. Тобто, її слід включати в освітній процес планомірно і систематично, тому що лише за такої умови у дітей формуються вміння та навички, які будуть тривалими.

На думку А. Бобро, Т. Коваль (2018), варто враховувати диференційований підхід, адже учням потрібен різний час для індивідуального засвоєння матеріалу: увагу тих, хто працює швидше, необхідно відводити на складніші завдання, аби підтримувати їхню продуктивність. Важливо надати увагу поясненню організаційних моментів перед початком роботи, надати вказівки у зручній для дітей формі – усній, письмовій чи наочній (Бобро, Коваль, 2018). Підсумовуючи всі вищезгадані рекомендації, варто зазначити, що успіх самотійної діяльності залежить від поєднання зусиль вчителя та поступового розвитку самоконтролю самого учня.

Науковці підкреслюють, що сутність самотійної роботи полягає у переході від зовнішнього керування до внутрішнього, тобто у здатності учня самотійно планувати, виконувати й контролювати навчальні дії. А. Бобро та Т. Коваль наголошують, що така діяльність стає ефективною лише за умов сформованості в учнів умінь аналізувати завдання, добирати способи виконання та здійснювати самооцінювання (Бобро, Коваль, 2018). Згідно з підходом Н. Бібік (2018), самотійна робота трактується як вияв внутрішньої енергії учня, що базується на єдності свідомого прагнення до мети, глибокої мотивації та готовності відповідати за наслідки своєї діяльності.

Структура самотійної роботи учнів – це цілісна система, яка має на меті допомагати дитині вчитися й мислити без постійної допомоги вчителя. У цій системі є кілька важливих компонентів, і найпершим із них є мотивація. Тобто важливо розуміти: чи цікаво дитині навчатися, чи прагне вона дізнаватися нове, чи готова виконувати завдання самотійно. Якщо в

дитини є мотивація, вона охоче береться за завдання, не здається перед труднощами та позитивно ставиться до навчання. Отже, основна ідея полягає в тому, що без бажання й зацікавленості дитина не зможе ефективно працювати (Benson, 2013).

Центральне місце в структурі займає операційно-діяльнісний компонент. Він охоплює способи виконання завдань, прийоми мислення та навчальні стратегії, якими користується учень. Згідно з підходом Б. Циммермана (2002), саме оволодіння цими вміннями допомагає дитині самостійно організовувати свою роботу, обирати найкращі способи дій і контролювати процес виконання завдань.

Не менш важливим є контрольо-оцінювальний компонент. Він передбачає вміння учня перевіряти себе, оцінювати власні результати, а також аналізувати роботу інших. У концепції Нової української школи цей компонент розглядається як важлива частина оцінювання, що має на меті підтримати розвиток учня, а не карати чи порівнювати його з іншими (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Завершальним елементом є рефлексивний компонент. Він означає, що учень аналізує свою роботу: що вдалося добре, що було складно і що можна покращити. Отже, така діяльність складається з низки обов'язкових компонентів: розуміння завдання, цілепокладання, пошук методів виконання, контроль процесу та аналіз отриманих результатів.

Висновки. Підсумовуючи аналіз теоретичних засад організації самостійної діяльності, можна стверджувати, що самостійна робота є багатогранним педагогічним явищем, яке виступає не лише формою організації навчання, а й фундаментальним засобом формування інтелектуальної незалежності учня. Ефективність такої діяльності безпосередньо залежить від системного підходу вчителя, що полягає у створенні чітких дидактичних умов, зокрема формування усвідомленої мотивації та роз'яснення мети до врахування індивідуальних особливостей дітей через диференціацію завдань. Важливо, щоб самостійна робота не

мала епізодичного характеру, а була планомірною складовою освітнього процесу, яка спонукає учнів до застосування знань у нових ситуаціях та сприяє розвитку їхньої ініціативності.

Центральною ідеєю сучасної організації цього процесу є поступовий перехід від зовнішнього педагогічного керівництва до внутрішнього саморегулювання учня. Це стає можливим завдяки функціонуванню цілісної структури, яка охоплює мотиваційний, операційно-діяльнісний, контрольно-оцінювальний та рефлексивний компоненти. Лише за умови гармонійного поєднання цих складників, де особлива увага приділяється вмінню дитини аналізувати власні помилки та здійснювати самооцінювання, самостійна робота стає дієвим інструментом розвитку пізнавальної активності.

Таким чином, кінцевим результатом такої діяльності є формування цілісної особистості, здатної самостійно планувати, виконувати та контролювати власний шлях навчання, що повністю відповідає сучасним вимогам освітньої системи.

Використана література:

1. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. 2nd ed. London: Routledge, 2013. 272 p.
2. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory into Practice. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70.
3. Бібік Н. М. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. Kyїв : Літера ЛТД, 2018. 160 с. Режим доступу: <https://repository.ldufk.edu.ua/items/a054989b-6dab-4eb8-a61e-0ecc1b7b52ff>
4. Бобро А., Коваль Т. Дидактичні умови організації самостійної роботи молодших школярів. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С.78-82. Режим доступу: <https://lkp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/196>
5. Концепція «Нова українська школа». Київ: МОН України, 2016. Режим доступу:

6. Тищенко Н., Шимко І. Організація самостійної роботи як фактор соціалізації особистості молодшого школяра. *Сучасна освіта в реаліях та перспективах: соціально-педагогічний аспект*. 2019. № 2. С. 221–225.

*Киш С. В., студентка III курсу,
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

РОЛЬ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Актуальність дослідження. В умовах сучасного загострення екологічних проблем питання формування ціннісного ставлення до довкілля у здобувачів початкової освіти набуває особливої актуальності. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018) та концепції Нової української школи (2016), однією із ключових компетентностей, є екологічна компетентність, що передбачає дбайливе і відповідальне ставлення до природи та усвідомлення власної ролі у збереженні навколишнього середовища.

Саме дитинство є сенситивним періодом для засвоєння екологічних цінностей, розвитку емоційного інтелекту та основ екологічної свідомості. В умовах урбанізації та цифровізації зростає потреба у цілеспрямованій педагогічній роботі, спрямованій на розвиток дбайливого ставлення до природи у вихованців. Початкова школа виступає провідним середовищем, у якому закладаються основи екологічної культури та формуються перші уявлення про взаємозв'язок людини і планети.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі початкової освіти у формуванні ціннісного ставлення до природи шляхом аналізу педагогічних підходів, форм і методів екологічного виховання.

Основний текст. Формування ціннісного ставлення до природи в молодшому шкільному віці є складним психолого-педагогічним процесом, що становить основу гармонійного розвитку особистості. Цей етап розвитку є особливим, адже саме тоді формується світогляд та первинні моральні орієнтири (Курняк, 2016). Питання гармонізації стосунків дитини з довкіллям завжди було об'єктом уваги видатних педагогів. Зокрема, В. Сухомлинський (1977) наголошував, що природа є вічним джерелом дитячого розуму, а виховання любові до неї має відбуватися через безпосереднє спілкування з «книгою природи». Його ідеї про «уроки мислення» серед природи сьогодні знаходять відображення у концепції Нової української школи де інтерес учня до довкілля поступово переростає у глибоке розуміння його самоцінності (Дерев'янка, 2018).

Важливу роль у формуванні екологічної свідомості відіграє навчальна діяльність, у процесі якої учні засвоюють знання про природні явища та водночас розвивають здатність до емоційного співпереживання природі (Маршицька, 2015). Використання інтегрованих курсів, як-от «Я досліджую світ», сприяє тому, що навколишнє середовище сприймається як цілісна система, де людина є не господарем, а частиною великого цілого (Концепція Нової української школи, 2016).

Ефективність формування ціннісного ставлення до природи значною мірою залежить від використання активних та інтерактивних методів навчання. Залучення учнів до екологічних проєктів, рольових ігор, дискусій сприяє осмисленню екологічних проблем через особистий досвід і підвищує рівень усвідомленості екологічної поведінки (Пруцакова, 2018).

Значну увагу педагоги приділяють і практичній діяльності. Як зазначав

О. Падій (2024), безпосередній контакт із рослинами та тваринами розвиває спостережливість та особисту відповідальність за результат. Соціалізація учнів передбачає засвоєння норм екологічної етики та вміння працювати в команді. Особливого значення набуває практична діяльність, що забезпечує

трансформацію теоретичних знань у стійкі поведінкові навички (Колонькова, 2014).

Безпосередній контакт дітей з об'єктами живої природи сприяє розвитку спостережливості, відповідальності та формуванню екологічної етики (Падій, 2024). Участь у практико-орієнтованих видах діяльності – догляді за рослинами, сортуванні відходів, екологічних ініціативах – забезпечує перехід від споглядального до активного ціннісного ставлення до довкілля.

Висновки. Отже, початкова освіта відіграє ключову роль у формуванні ціннісного світогляду дитини. Саме на цьому етапі закладаються основи екологічної культури та усвідомлення нерозривного зв'язку людини з довкіллям. Поєднання ідей класичної педагогіки з сучасними інтерактивними підходами дозволяє виховати екологічно свідому особистість. Системна робота вчителя є необхідною умовою для того, щоб дбайливе ставлення до природи стало внутрішньою потребою кожної дитини у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Дерев'янка В. (2018). Екологічне виховання учнів. *Початкова школа*, № 11, 27–30. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2617-7064/issue/view/1> (дата звернення: 23.04.2026).
2. Колонькова О. (2014). Поводитися з позиції екологічної доцільності. *Шкільний світ*, № 39, 1–2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7370/1/2449_Pystovit.pdf (дата звернення: 23.04.2026).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньоїшколи. (2016). URL: <https://share.google/KBUYwQ1vj75RJPgDh> (дата звернення: 21.04.2026).
4. Курняк Л. Екологічна культура: поняття і реальність. *Вища освіта України*. 2016. № 3, 32–

37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nd_2015_4_8 (дата звернення: 25.04.2026).
5. Маршицька В. В. (2015). Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. № 8, 20–24. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709563/1/%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%92.%D0%92.%202005.pdf> (дата звернення: 23.04.2026).
6. Падій О. Г. (2024). Екологічне виховання молодших школярів: методи та підходи для формування екологічної свідомості. *Початкова освіта*, 36–38. URL: <https://vseosvita.ua/library/ctattia-ekolohichne-vykhovannia-molodshykh-shkoliariv-metody-ta-pidkhody-dlia-formuvannia-ekolohichnoi-svidomosti-859702.html> (дата звернення: 23.04.2026).
7. Сухомлинський В. О. (1977) Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5-ти т. Київ : *Радянська школа*, Т. 3, 670 с. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/library/xrestomatia/sukhoml_100porad.pdf (дата звернення: 21.04.2026).
8. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п> (дата звернення: 21.04.2025).

*Кондзьола В. С., студентка III курсу,
Науковий керівник – Яремчук Н., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується переорієнтацією з виключно академічних результатів на всебічний розвиток особистості дитини, її здатність

ефективно взаємодіяти з іншими, розуміти себе та навколишній світ. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема формування емоційного інтелекту молодших школярів, адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи емоційної культури, саморегуляції, емпатії та соціальної компетентності. Початкова школа стає тим середовищем, у якому дитина вперше систематично включається у колективну діяльність, стикається з новими вимогами, оцінюванням та необхідністю дотримання соціальних норм, що потребує достатнього рівня розвитку емоційної сфери.

Особливої значущості ця проблема набуває в умовах соціальної нестабільності, інформаційного перевантаження та стресових чинників, які впливають на психоемоційний стан дітей. Молодші школярі часто не мають достатніх навичок усвідомлення і вербалізації своїх переживань, що зумовлює потребу у цілеспрямованій педагогічній роботі щодо розвитку емоційної рефлексії, емпатії, толерантності та навичок конструктивної комунікації.

Питання формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи є одним із пріоритетних напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень. Наукові праці українських і зарубіжних дослідників (Д. Гоулман, Г. Гарднер, С. Дерев'янка, Н. Котяхова, Л. Дяченко, Т. Котик та ін.) переконливо доводять, що емоційний інтелект виступає важливим підґрунтям розвитку соціальної компетентності, моральних якостей та успішної адаптації дитини до умов шкільного навчання. У межах наукових розвідок аналізуються структурні компоненти емоційного інтелекту, його функціональні характеристики, умови та засоби формування, зокрема через ігрову діяльність, арт-терапевтичні методи, інтерактивні технології та педагогіку емпатії.

Попри наявність окремих наукових праць, присвячених проблемам емоційного розвитку дітей, питання системного формування емоційного інтелекту саме в умовах початкової школи потребує подальшого теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення.

Отже, формування емоційного інтелекту молодших школярів у початковій школі є актуальною та соціально значущою проблемою, що зумовлена потребами сучасної освіти, запитами суспільства та необхідністю забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини.

Мета дослідження – розкрити особливості формування емоційного інтелекту молодших школярів у процесі навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Емоційний інтелект у психолого-педагогічних дослідженнях визначається як здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти почуття інших та ефективно керувати емоційними ресурсами у процесі взаємодії (Гоулман, 2018). Згідно з концепцією Д. Гоулмана, структура емоційного інтелекту охоплює самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички.

Формування емоційного інтелекту є багатомірним процесом, що спирається на такі механізми: *усвідомлення власних емоцій*: розвиток здатності ідентифікувати почуття та аналізувати їхні причини; *саморегуляція*: контроль над імпульсивною поведінкою та адекватне реагування на стресові чинники (Лисенко, 2023); *мотиваційна спрямованість*: здатність перетворювати емоції на внутрішній ресурс для подолання труднощів, підтримки активності та інтересу до навчання; *соціальна взаємодія*: здатність до конструктивної комунікації та вирішення конфліктів. (Дерев'янка, 2015)

Освітнє середовище початкової школи виступає вирішальним чинником процесу формування емоційного інтелекту. Воно охоплює організацію навчання, характер взаємодії між учнями і вчителем та психологічний клімат. Важливою є педагогічна позиція вчителя, який виступає «емоційним лідером», демонструючи приклад врівноваженості та толерантності.

Для ефективного розвитку емоційного інтелекту необхідне створення спеціальних педагогічних умов: *цілеспрямоване розпізнавання емоцій*: використання вправ на рефлексію, аналіз персонажів літературних

творів, арт-терапевтичні методи; *розвиток саморегуляції*: навчання дітей контролювати імпульсивну поведінку та знаходити конструктивні способи виходу з конфліктів (Карпенко, 2020); *інтерактивні методи*: застосування рольових ігор, навчальних дискусій та проєктної діяльності, що стимулюють емпатію.

На ефективність розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи впливають різноманітні форми, методи та прийоми навчання, які реалізуються як у навчальних, так і в позаурочних активностях. Серед основних форм роботи, що сприяють розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів, виділяють індивідуальні, групові та колективні види діяльності, кожна з яких має свої особливості, переваги та методичні завдання.

Індивідуальні форми передбачають зосередження на саморефлексії та самопізнанні дитини, розвиток її здатності усвідомлювати власні емоції та контролювати поведінку у різних життєвих і навчальних ситуаціях (Дерев'янка, 2017)

Групові форми роботи передбачають організацію діяльності учнів у парах або малих групах з метою обговорення, аналізу та вирішення навчальних або життєвих завдань. Ці форми дозволяють розвивати уміння слухати інших, враховувати їхні думки та емоційні стани, а також формують навички співпраці та емпатії (Зайченко, 2022). Наприклад, на уроках читання або літератури учні можуть обговорювати поведінку персонажів твору, аналізувати мотиви їхніх дій та емоційні реакції, пропонувати альтернативні рішення конфліктів.

Колективні форми роботи охоплюють більш широкі освітні та позакласні активності, що дозволяють дітям взаємодіяти у великих групах та переживати емоційні стани в реальних соціальних контекстах. До таких форм належать позакласні заходи, театральні гуртки, рольові ігри, спільні проєкти та інсценізації.

Ефективними методами формування емоційного інтелекту у початковій школі є ігрові, інтерактивні та навчально-пізнавальні методи. Кожен з них має свої особливості та забезпечує розвиток різних складових емоційного інтелекту: самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію, соціальні навички та мотивацію (Дяченко, 2021). Ігрові методи є одними з найбільш продуктивних підходів у формуванні емоційного інтелекту молодших школярів. Гра відповідає природним потребам дитини, дозволяє безпечно експериментувати з різними емоційними станами та одночасно формує навички співпраці, комунікації та соціальної взаємодії.

Важливим елементом є діагностика змін у формуванні емоційного інтелекту в учнів, де вчитель має систематично спостерігати за динамікою розвитку емоційної сфери кожного учня, адаптуючи завдання під конкретні потреби класу. Знаковм аспектом є інтеграція емоційного інтелекту у цифрове середовище (е-дистанційне навчання) через інтерактивні онлайн-завдання та відеобговорення, підтримуючи емоційний контакт навіть на відстані (Ковальчук, 2021).

Висновки. Результати дослідження дають змогу зробити такі висновки:

Емоційний інтелект у психолого-педагогічній науці визначається як складна здатність усвідомлювати власні емоції, керувати ними та адекватно реагувати на стани інших. Він є ключовим чинником формування соціально-психологічної компетентності, адаптивності та успішності учнів. Емоційний інтелект виступає як інтегративна компетентність, що забезпечує гармонійний розвиток особистості та ефективну взаємодію в колективі. Його формування напряду залежить від вчителя початкової школи, який окреслює педагогічні умови формування та визначає форми, методи та прийоми формування.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Vivat, 2018. 478 с.

2. Дерев'янка С. П. Потенціальні можливості складових емоційного інтелекту. *Наука і освіта*. 2017. № 8-9. С. 45–48.
3. Дерев'янка С.П. Теоретико-методологічні аспекти цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту: *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. №1, 2015, с.23-26.
4. Дяченко Л. Психолого-педагогічні аспекти розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Науковий часопис НПУ ім. М. п. Драгоманова*. 2021. № 12. С. 98–105.
5. Зайченко І. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у дітей. *Психологія і педагогіка: сучасні дослідження та інновації*. 2022. № 2. С. 45–51.
6. Карпенко Є. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості. Дрогобич: *Посвіт*. 2020.
7. Ковальчук Л. Розвиток емоційного інтелекту в умовах дистанційного навчання. *Освітній простір ХХІ століття*. 2021. № 6. С. 12–18.
8. Лисенко О. Емоційна стійкість дітей молодшого шкільного віку в умовах кризових ситуацій. *Психологія і освіта*. 2023. № 1. С. 50–57.

*Копитчак С. Ю., студентка III курсу,
Науковий керівник – Галюка О., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями системи освіти України, пов'язаними з упровадженням компетентнісного підходу та орієнтацією освітнього процесу на формування ключових компетентностей здобувачів освіти. У сучасних умовах важливим є не лише засвоєння знань, а й формування здатності застосовувати їх у практичній

діяльності, працювати в команді, критично мислити та творчо розв'язувати проблеми.

Початкова школа відіграє визначальну роль у цьому процесі, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи навчальної діяльності, формуються базові вміння, навички та ціннісні орієнтації особистості. Тому особливої актуальності набуває проблема створення ефективних психолого-педагогічних умов, які сприятимуть розвитку ключових компетентностей учнів початкової школи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати чинники формування ключових компетентностей у здобувачів початкової освіти та визначити їхню роль в освітньому процесі.

Основна частина. У сучасних наукових дослідженнях формування ключових компетентностей розглядається як одне з провідних завдань Нової української школи. Компетентності визначаються як інтегрований результат навчання, що поєднує знання, уміння, навички, досвід діяльності та ціннісні орієнтації особистості (Байбара, 2010; Басюк, 2025).

Одним із важливих чинників формування ключових компетентностей є створення сприятливого освітнього середовища. Позитивний психологічний клімат, атмосфера довіри, взаємоповаги та підтримки сприяють підвищенню навчальної мотивації учнів, формуванню впевненості у власних силах і розвитку активної пізнавальної діяльності (Басюк, 2025).

Важливу роль у формуванні компетентностей відіграє компетентнісний підхід, який передбачає практичну спрямованість навчання, використання сучасних методів і форм роботи, орієнтацію на розвиток особистості учня. У початковій школі ефективними є інтерактивні методи навчання, проблемні завдання, робота в групах та навчальні ситуації, наближені до реального життя (Опалько, 2024).

Суттєвим чинником є застосування ігрової діяльності в освітньому процесі. Ігрові технології сприяють розвитку комунікативних умінь, уміння

співпрацювати, формують соціальну активність і підвищують інтерес учнів до навчання. Використання дидактичних ігор, рольових ситуацій та творчих завдань забезпечує активне залучення дітей до освітньої діяльності (Шевчук, Белікова, 2023).

Однією з важливих умов формування ключових компетентностей є розвиток критичного мислення молодших школярів. Формування в учнів умінь аналізувати інформацію, висловлювати власну думку, аргументувати позицію та знаходити шляхи розв'язання проблем сприяє підготовці дітей до успішної життєвої діяльності. Ефективними засобами розвитку критичного мислення є інноваційні технології навчання, інтерактивні вправи, творчі завдання та проблемне навчання (Дука, 2022).

Не менш важливим чинником є реалізація індивідуального та диференційованого підходів до навчання. Урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів забезпечує успішність навчальної діяльності кожної дитини, сприяє розвитку її здібностей та підтримує позитивне ставлення до навчання (Опалько, 2024).

Важливе значення має також діяльнісний підхід до організації навчання. У процесі виконання практичних, творчих та проєктних завдань учні розвивають самостійність, відповідальність, умінь планувати власну діяльність і працювати в колективі (Шевчук, Белікова, 2023).

Отже, ефективне формування ключових компетентностей у здобувачів початкової освіти можливе за умови комплексного поєднання психолого-педагогічних чинників, які забезпечують розвиток особистості учня та підвищення якості освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, формування ключових компетентностей у здобувачів початкової освіти є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти.

З'ясовано, що ефективність цього процесу забезпечується створенням сприятливого освітнього середовища, реалізацією компетентнісного підходу, використанням інтерактивних та ігрових

технологій навчання, розвитком критичного мислення й урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Доведено, що застосування діяльнісного підходу, підтримка творчої активності та самостійності учнів сприяють формуванню здатності ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях.

Отже, комплексна реалізація психолого-педагогічних чинників є необхідною умовою ефективного формування ключових компетентностей у молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46–50.
2. Басюк Н. А. Формування ключових компетентностей у дітей молодшого шкільного віку: курс лекцій. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 74 с.
3. Дука Т. Розвиток критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку мовно-літературної освітньої галузі засобами інноваційних технологій. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 4. С. 9–15. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.2>
4. Опалько Ю. І. *Компетентнісний підхід у початковій школі: практичні інструменти та методи реалізації в умовах НУШ*. 2024. URL: <https://share.google/4QbYxgPFglEaW4knb>
5. Шевчук О. П., Белікова Н. О. *Розвиток ключових компетентностей НУШ засобами ігрової діяльності у початковій школі*. 2023. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/1610>

*Корнійчук Ю. Р., студентка IV курсу,
Науковий керівник – Шаран О., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Актуальність теми. Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, великим обсягом інформації та швидкими змінами в усіх сферах життя. У таких умовах одним із пріоритетних завдань освіти стає формування в учнів не лише предметних знань, а й ключових компетентностей, серед яких провідне місце посідає логічне мислення. Воно дозволяє дитині аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтовані висновки, вирішувати нестандартні проблеми та адаптуватися до нових ситуацій.

У сучасній практиці початкової освіти формування логічного мислення молодших школярів здебільшого відбувається саме по собі. Багато вчителів акцентують увагу переважно лише на формуванні обчислювальних навичок і засвоєнні алгоритмів, тоді як логічні задачі, математичні головоломки та проблемні ситуації використовуються епізодично або недостатньо. Унаслідок цього знання учнів часто залишаються формальними, а рівень сформованості базових логічних операцій – низьким.

Таким чином, існує суперечність між необхідністю розвитку логічного мислення молодших школярів та недостатнім використанням логічних завдань у практиці навчання математики.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та визначити ефективні методичні засоби розвитку логічного мислення молодших школярів на уроках математики.

У молодшому шкільному віці (6–10 років) відбувається перехід від наочно-образного мислення до словесно-логічного (конкретно-логічного),

що робить цей період сенситивним для цілеспрямованого розвитку логіки (1). Математика як навчальний предмет має унікальні можливості для формування логічного мислення, оскільки оперує абстрактними поняттями, вимагає точності, послідовності та доведення. Державний стандарт початкової освіти підкреслює необхідність оволодіння логічними діями: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, встановлення аналогій і причинно-наслідкових зв'язків, побудова міркувань (2).

Традиційне навчання часто акцентує увагу на репродуктивному засвоєнні знань, тоді як сучасні виклики вимагають від учнів критичного та логічного підходу. Недостатній розвиток логічного мислення в початковій школі призводить до труднощів у старших класах і в подальшому житті (4). Мислення молодших школярів має перехідний характер. На початку навчання домінує наочно-образне мислення, яке поступово доповнюється і замінюється конкретно-логічним. Діти навчаються оперувати поняттями, судженнями та умовиводами, але ще потребують опори на наочність.

Важливим етапом у розвитку логічного мислення школярів є формування розуміння принципу збереження кількості. Діти поступово приходять до висновку, що зміна форми чи розташування об'єктів не впливає на їхню кількість. Саме це розуміння закладає фундамент для подальшого опанування логічних операцій.

Як показує практика, розвиток логічного мислення є закономірним процесом, який потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвиваються базові логічні операції. Їх формування відбувається комплексно на уроках математики через спеціально підібрані завдання, зокрема:

- Аналіз – розчленування цілого на частини, виділення суттєвих ознак. Наприклад: розбери умову задачі на відомі дані та те, що потрібно знайти; виділи в чотирикутнику всі трикутники.

- Синтез – поєднання елементів у ціле. Наприклад: склади задачу за поданим виразом; склади числовий вираз, щоб його значення дорівнювало 100.

- Порівняння – встановлення подібностей і відмінностей. Наприклад: порівняй числа 15 і 51; чим схожі та відмінні між собою овал та коло.

- Класифікація – групування за спільними ознаками. Наприклад: розподіли числа 12, 15, 18, 21, 24, 27 на дві групи; згрупуй геометричні фігури за кольором, формою та розміром.

- Узагальнення – перехід від одиничного до загального. Наприклад: продовжи ряд чисел 3, 6, 9, 12... і сформулюй правило; що спільного у всіх прямокутниках?

- Абстрагування – виділення суттєвих ознак. Наприклад: що таке «парне число»? Наведи приклади парних чисел; покажи всі круги на малюнку.

Логічні операції не формуються ізольовано. Вони розвиваються комплексно під час систематичної роботи вчителя на уроках математики через спеціально підібрані завдання, ігри, проблемні ситуації та повсякденні приклади з життя. Найефективніше розвиток відбувається саме тоді, коли вчитель не тільки пропонує завдання, а й постійно спонукає дітей пояснювати свій хід думок, обґрунтовувати відповідь і знаходити зв'язки з реальним життям.

У молодшому шкільному віці мислення ще егоцентричне, тому важливо використовувати колективні форми роботи, дискусії та пояснення власних міркувань. Мотивація досягається через ігрові елементи, проблемні ситуації, нестандартні задачі та головоломки.

Математика – це не лише обчислення, а й школа логічного мислення.

Вона вимагає точності визначень, послідовності дій, доведення правильності розв'язку. На уроках математики учні оперують формами мислення: поняттями, судженнями та умовиводами.

Дослідження показують, що систематична робота з нестандартними

задачами, головоломками та логічними вправами значно підвищує рівень сформованості логічних операцій. Математика сприяє переходу від емпіричного до теоретичного мислення (2).

У Новій українській школі (НУШ) акцент робиться на компетентнісному підході, де математика інтегрується з розвитком критичного мислення, креативності та умінням вирішувати життєві проблеми. Отже, на уроках математики доцільно використовувати загадки, ребуси, кросворди з математичним змістом, а також інтеграцію з іншими предметами. Для 1 класу – більше наочності та ігор; для 3–4 класів – складніші логічні задачі та відшукування різних способів розв’язування та ін (1). У процесі проходження педагогічної практики нами встановлено, що систематичне використання логічних задач і проблемних ситуацій сприяє підвищенню рівня сформованості логічних операцій та переходу від механічного засвоєння знань до їх усвідомленого застосування.

Висновки. Розвиток логічного мислення дітей на уроках математики – це не додаткове навантаження, а органічна частина освітнього процесу. Математика створює сприятливі умови для формування аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інших логічних операцій, які є основою успішного навчання й адаптації в сучасному світі. Розвиток логічного мислення молодших школярів має бути пріоритетним напрямом роботи в початковій школі. У зв’язку з цим вчителі мають вдосконалювати свою професійну майстерність, оновлювати методичні підходи, впроваджувати сучасні технології та активно шукати ефективні способи розвитку логічного мислення учнів. Перспективи подальших досліджень пов’язані з вивченням впливу цифрових технологій та штучного інтелекту на розвиток логічного мислення молодших школярів. Актуальними залишаються розробка та апробація сучасних STEM-методик, адаптивних онлайн-платформ й ігрових технологій.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України No 87 від 21.02.2018).
2. Розвиток логічного мислення на уроках математики в НУШ: загадки, головоломки та логічні задачі (2020): навчально-методичний посібник / [упорядники: Бабко К.О. Кириченко А.В.]; за заг. ред. Т. П. Запорожченко. Чернівці. 64 с.
3. Калюжка Н. (2023). Формування логічного мислення здобувачів початкової освіти у процесі розв'язування математичних задач. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 2, No. 1.
4. Ящук О. М. (2015). Формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики: проблеми та перспективи. *Психолого- педагогічні проблеми сільської школи*. No 52. С. 153–157.

*Корняк Х.-М. С., студентка III курсу,
Науковий керівник – Пилат Н., кандидат психологічних наук, доцент,
м. Львів, Український католицький університет,
факультет наук про здоров'я,
кафедри психології та психотерапії,*

TRAUMA-INFORMED APPROACH TO TEACHER-CHILD INTERACTION IN SCHOOL

Relevance of the study. Trauma has become a reality in Ukraine nowadays. Every Ukrainian has been directly or indirectly affected by one of the traumatic events as a result of war with Russia. Children are a vulnerable group of the population. Due to their age and developmental features, they may respond in a different way to stressful events and traumatic factors. School is a place where children spend a significant part of their time. Moreover, it is a place of education in all of the meanings of this word - both academic components and informal education. A teacher not only provides knowledge but also acts as a mentor for the child. Therefore, it is extremely important that teachers are aware about trauma, which means understanding how to interact and communicate with a child in a way that does not trigger their possible traumatic experiences, how to create

a safe space where a child can feel calm, without fear of tiny triggers that may evoke traumatic memories. A trauma-informed approach is useful in practice not only for individuals diagnosed with PTSD. A traumatic event (recent or past, war-related or not), stress from various causes, conflicts with close people - all these shift our brain into a state of heightened alertness to danger, where using trauma-informed approach is appropriate (Томченко, 2025).

The aim of the study is to reveal the essence of the trauma-informed approach and the specialities of its application by a teacher in school when interacting with children.

Main text. The trauma-informed approach includes six core principles: safety, trustworthiness, collaboration, peer support, empowerment and bearing in mind wider context (e.g., cultural aspects) (Clark, 2014).

All these principles should be applied when working with children in school. However, there are certain specifics compared to working with adults. Let us examine each of them more detailed.

Safety. Safety includes both physical and emotional aspects. The concept of safety is fundamental to any work with children. If a person feels a danger (real or imagined), the body shifts into a state of alertness and preparing to counteract danger. The need for self-protection from danger suppresses higher cognitive functions. Thus, an «unsafe» environment becomes a barrier to building positive relationships and effective learning. Such an environment harms all children, as it generates stress, which negatively affects both physical and mental health. However, it is especially harmful to those who may have experienced trauma, as traumatic experiences deprive individuals of a basic sense of safety – a «sense of home» within their own body – which can easily be reactivated in new «unsafe» environments and relationships. In contrast, creating a safe and supportive environment benefits everyone – both children and adults (Costa, n.d.).

There are several key aspects to consider when implementing safety. Firstly, each child has unique safety needs. For example, a child who had lost their home and relocated will differ from a child with a relatively stable life. Teachers

may not always have relevant experience to fully understand these needs, and that is appropriate. The solution is to build relationships as usual while remaining sensitive and observant, remembering that children have different needs and ways of expressing them (through words or behavior).

In the Ukrainian context, physical safety includes staying in shelters during air alarms, as even if it is «just a MIG» for you. Because that still makes a real danger to those that have experienced trauma. During lessons, attention should be paid to whether children and the teacher feel physically safe.

Psychological safety. Do children feel psychologically safe? It is important to create an environment where everyone can express themselves freely, ask questions, and not to be afraid of judgments or harsh criticism. This allows children to accept their mistakes and learn from others. Emotional abuse is entirely incompatible with psychological safety and is unacceptable under any circumstances.

Creating a sense of safety does not require detailed knowledge of a child's traumatic experiences. Teachers should not question students about their past trauma, as this may negatively affect their current well-being and their perception of the teacher as a safe adult. No child should have been made to disclose their trauma in order to deserve safety. Sharing personal information is a choice of the child and their parents, and it must be respected.

Teacher well-being. A teacher's ability to create a safe environment directly depends on their own well-being. Personal traumatic experiences and current distress significantly affect both the individual and their professional activity. Resilience can be developed, and trauma can be healed with the help of various resources and psychological support.

Trust. Teachers must build and maintain trust in the classroom. Children can not develop without trusting each other and the adult. After experiencing trauma, people often lose trust and may hesitate to trust themselves or others. They may become overly cautious and observe others carefully. If a child's trust was previously betrayed by an adult, they will approach other adults with suspicion.

Trust is built on truth. Even when uncomfortable, honesty strengthens trust. Therefore, it is best to remain honest with children, colleagues, and administration.

Healthy boundaries. In relationships with children, it is important to establish clear, consistent, and professional boundaries. Being authentic, humane, and honest is easier when one understands the limits of their influence and responsibility. Many people have never learned about healthy boundaries. If this concept is new to a teacher, it is worth engaging in self-education, seeking additional resources, literature, training, or therapy. Ideally, boundaries should be flexible but grounded in strong values and core life beliefs.

Transparency in actions. When interacting with children, it is important to be clear about teaching methods, tasks and assessment. When possible, teachers can invite children to take a look «behind the scenes» to understand how learning experiences are designed and provide their feedback. If in doubt, it is better to ask for students' opinions.

Acknowledging mistakes. If a teacher makes a mistake (which is inevitable because they are humans), it is important to acknowledge it, apologize, correct what can be corrected, and move forward (Avery et. al., 2020)

Peer support (collaboration among children). While teachers are experts and leaders in their field, children are also holding the knowledge and experiences that are worth sharing. It is essential to create space for children to interact and support each other.

Teachers should act as facilitators, helping children build connections. While relationships among children should not be strictly controlled, teachers can support their gentle development – for example, through introductory activities, interactive exercises, and opportunities to share personal facts about themselves.

Some children may regularly avoid interaction. It is important to explore the reasons and create opportunities for their integration. These may include children from vulnerable groups (e.g., with disabilities, mental health issues,

displacement experience). Peer interaction is crucial for their well-being and engagement as well as for healing from trauma.

Collaboration with adults. This principle is especially important when working with children, who are not fully capable of managing their lives independently yet. Traditional education models positioned the teacher as the sole authority, creating distance between teacher and children. Up-to-date education is shifting toward collaborative approaches, benefiting both well-being and development. Teachers may reconsider their philosophy: is education about filling a bucket or lighting a fire, or creating a space where existing sparks can shine brighter?

Designing learning experiences. When planning classes, teachers should identify opportunities for children to contribute to content, discussions, and tasks. If such opportunities are lacking, they should be added. This provides children with a sense of control, which is often weakened by trauma.

Engaging children in discussion. When problems arise (e.g., discipline, lateness), it is important to ask children for their point of view. Issues may arise not from laziness but from trauma-related challenges.

Encouraging help-seeking. Children should be taught how, when and why to advocate for themselves and seek help. Teachers should check understanding and invite further questions.

Empowerment. Tom Carruthers said: «A teacher is one who gradually makes themselves unnecessary». Adults should help children find their voice and become confident thinkers and creators. Since trauma often involves loss of control, teachers should intentionally provide choices. Well-designed choices include multiple options tailored to children's needs and abilities. For less confident children, structured choices may be helpful. It is also important to have alternative assignments – for example, offering different project topics if the main one might be triggering for someone (Maynard et. al., 2019).

Bearing in mind wider context. Many events can be traumatic, and teachers may not fully know each child's experiences. However, it is important to question

assumptions about different groups and learn how individuals experience trauma. It is crucial not to dismiss or minimize experiences (e.g., «That was in the past», «Everyone suffers», «You're fine now»). Such attitudes can retraumatize. At the same time, trauma is universal – anyone can experience it.

Human dignity is important under all circumstances. Do your job and remain aware of various manifestations of humiliation of human dignity.

Sometimes circumstances are stronger than a person's will. Remain cautious in your assumptions. «You just need to want to...», «Just put in more effort...», «You just need to start studying...» – such advice does not take into account the context of the child's life, but only further burdens them with guilt for not doing something you would like.

Time and patience. Be mindful of the impact of traumatic experiences. Trauma is by definition unbearable, and it can be difficult to practice the philosophy of «high spirits» after experiencing it. Try to see the child's life situation from a broader perspective, feel empathy for them, and don't demand things that they are not able or willing to do yet. Stay present, keep the window of hope and opportunity open for the child, but don't force them. Everything takes time, especially – healing from trauma.

Help and seek help. Trauma-resilient communities have many opportunities to help each other. Where and who can you discuss with the things that are troubling you in your work with children? Do you have the opportunity to discuss your experiences with colleagues?

Children nowadays constantly demonstrate fortitude - they return to the stage after unsuccessful lines, continue to seek love after their hearts have been broken. What is common in these experiences is that there is something they strive for, something they hope to achieve after defeat. The goal of teachers should be to organize children's learning in a way that promotes the formation of purpose and meaning in them, which will sustain children's commitment when it is difficult for them to go towards their goal (Nadeem et. al., 2025).

It is a long list. But my ambit and energy are limited. It is impossible to work to the limit, so it is important to develop consistent practices that can become habits.

My talk contained many important points. However, I encourage you to think about which of the ideas particularly caught your attention? Which one fascinated you the most? Which one seems most realistic to implement? And the most important? Choose one or more. Start with them, slowly. Becoming an adult who counteracts traumatic experiences is not possible in a day, a week or a month. This practice must gradually enter your life, so start where you are.

Conclusions. A trauma-informed approach is not merely theoretical - it involves practical steps. Human dignity is essential under all circumstances and teachers have to remain aware of behaviors that undermine it. When interacting with children, teachers should always consider the impact of trauma. It is important to see the wider context of a child's life, show compassion, avoid demanding what a child is not ready for, remain supportiveness and keep opportunities open without forcing. Healing takes time. Equally important is self-care - seeking support from communities, friends, colleagues, and administration.

References

1. Томченко М.А. Посттравматична педагогіка в умовах воєнних викликів: інноваційні методики підтримки дітей, які пережили бойові дії та вимушене переселення. *Академічні візії*. 2025. № 47. С. 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17132558>
2. Avery, J. C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M., & Skouteris, H. (2020). Systematic review of school-wide trauma-informed approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(3), 381–397. <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1>
3. Clark, C., Classen, C., Fourt, A., & Shetty, M. (2014). *Treating the trauma survivor: An essential guide to trauma-informed care*. Routledge, pp. 5–10, 23–29, 37–50.

4. Costa, K. (n.d.). Trauma-aware teaching checklist. bit.ly/traumachecklist. (Retrieved May 8, 2026) (Retrieved May 8, 2026).
5. Culshaw, A., & Bodfield, K. (2025). Trauma-informed education: A case for compassion-focused teaching? *Pastoral Care in Education*, 43(2), 186–197. <https://doi.org/10.1080/02643944.2024.2318776>
6. Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
7. Nadeem, E., Blanton, M., Sahay, A., Kycia, O., Dudek, C., Heaton, K., Garcia, J., Jimenez, E., Healy, S., & Coccaro, C. (2025). Building trauma-informed school systems: Training and practice uptake as part of a systemwide initiative in an urban school district. *Child Maltreatment*, 31(2), 220–237. <https://doi.org/10.1177/10775595251410558>.
8. Trauma-informed. (2013). *The Trauma Toolkit*. Klinik, Canada, pp. 9–21, 35–37, 64–74.

*Котлярчук С. І., студентка III курсу,
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ, ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується послідовним переходом до компетентнісної моделі навчання, що передбачає не лише засвоєння знань, а й формування в учнів здатності застосовувати їх у практичних і життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває створення такого освітнього середовища, яке забезпечує активну пізнавальну діяльність учнів, їхню мотивацію до навчання та цілісний розвиток особистості.

У досягненні цих завдань важливу роль відіграють сучасні педагогічні технології, серед яких провідне місце займають інтерактивні методи

навчання. Вони забезпечують залучення кожного учня до активної взаємодії в освітньому процесі, сприяють глибшому осмисленню навчального матеріалу та формуванню практичних умінь і навичок. Особливого значення інтерактивні технології набувають у роботі з учнями поколінь Z та Альфа, для яких характерні цифрова соціалізація, потреба в самостійності, швидкому зворотному зв'язку та партнерській взаємодії з учителем. Упровадження інтерактивних підходів сприяє подоланню авторитарної моделі навчання та переходу до персоналізованої освітньої взаємодії, що є важливою умовою успішного розвитку сучасної дитини (Гончарова, Сліпченко, 2019).

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати сутність інтерактивних методів навчання, проаналізувати підходи до їх класифікації та охарактеризувати педагогічні можливості їх використання в освітньому процесі початкової школи.

Основний текст. Упровадження інтерактивних технологій в освітній простір є відповіддю на запити суспільства щодо формування інноваційної особистості. Термін «інтерактивний» походить від англійського слова «interactive», де «inter» означає «взаємний», а «act» — «діяти», що передбачає здатність взаємодіяти у режимі бесіди або діалогу з добре організованим зворотним зв'язком (Комар, 2010).

У науковій літературі виділяють кілька ключових визначень цього поняття. О. Комар (2010) характеризує інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. О. Пометун та Л. Пироженко (2004) визначають його як процес активної взаємодії, де освітній процес відбувається за умов постійної, активної співпраці всіх учнів через співнавчання та взаємонавчання, при якому і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами.

Автори акцентують увагу на створенні психологічного комфорту та демократизації стосунків, де критика спрямована на ідеї, а не на особистість учня. Такий підхід дозволяє кожній дитині відчувати себе важливою частиною колективу та розвивати власні здібності через ефективну комунікацію з однолітками (Новак, 2021).

Проблематика класифікації інтерактивних методів полягає в їхній різноманітності. О. Пометун та Л. Пироженко (2004) розподіляють інтерактивні технології на чотири основні групи:

1. Технології кооперативного навчання (робота в парах «Обличчям до обличчя», «Один-удвох-усі разом», робота в малих групах, «Карусель», «Акваріум»). Ці методи підкреслюють важливість співпраці та взаємодопомоги для досягнення спільних цілей.
2. Технології колективно-групового навчання («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Незакінчене речення», «Асоціативний куш»). Вони дозволяють залучити весь клас до обговорення проблеми за короткий час.
3. Технології ситуативного моделювання («Рольова гра», «Імітаційні ігри», «Драматизація»). Вони передбачають розв'язання проблем на основі аналізу обставин та ігрових ролей.
4. Технології опрацювання дискусійних питань (метод «ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», дискусія). Ці методи спрямовані на розвиток навичок аргументації та критичного аналізу інформації.

Окрім цього, інтерактивні технології класифікують за формою організації на фронтальні (робота всього класу), групові (малі групи) та індивідуальні (самостійні творчі завдання).

За цільовим призначенням виділяють інструктивно-консультативні, інформативні, мотиваційні, пізнавальні та контрольні методи. Інструктивно-консультативні методи забезпечують організацію діяльності учнів і надання необхідної допомоги. Інформативні сприяють засвоєнню нових знань.

Мотиваційні (сторітелінг, розминки, проблемні запитання), хоча займають небагато часу, активізують увагу й інтерес учнів. Пізнавальні розвивають мислення та вміння працювати з інформацією. Контрольні використовуються для перевірки результатів і формування навичок самоконтролю (Комар, 2010).

Висновки. Інтерактивні методи навчання є важливою складовою сучасної початкової школи, оскільки вони дозволяють поєднати засвоєння академічних знань із розвитком критичного мислення та соціальних навичок. Системне застосування таких методів створює безпечне середовище, де діти не бояться помилятися і вчаться працювати в команді. Таким чином, інтерактивні технології є ключовим засобом формування компетентної особистості, здатної до успішної життєдіяльності в сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.04.2026).
2. Комар О. (2010) Інтерактивні методи як інноваційна діяльність сучасного вчителя початкової школи. *Початкова школа*. № 7, 47 – 49.
3. Новак Л. (2021) Методичний посібник Методи та форми організації інтерактивної навчальної діяльності учнів НУШ. URL: <https://naurok.com.ua/metodi-ta-formi-organizaci-interaktivno-navchalno-diyalnosti-uchniv-novo-ukra-nsko-shkoli-250140.html> (дата звернення: 22.04.2026).
4. Гончарова Є., Сліпченко Л. (2019) Дидактичний потенціал активних та інтерактивних методів навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. № 23. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183174>

5. Пометун О., Пирожено Л. (2004) Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. *А.С.К.*, 192.

*Крепакова О. Д., студентка III курсу,
Науковий керівник – Нос Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

КАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність дослідження. Казка як засіб розвитку мовлення дітей має особливу педагогічну цінність, бо поєднує зміст, емоцію, образ і живе слово. Дитина не просто слухає розповідь, а входить у подію, уявляє героїв, співпереживає їм, запам'ятовує повтори, наслідує інтонації дорослого, пробує пояснювати причини вчинків. Саме тому казка працює не як розвага після заняття, а як повноцінний інструмент мовленнєвого розвитку. У сучасній дошкільній освіті це особливо актуально, адже Базовий компонент дошкільної освіти у новій редакції визначає вимоги до обов'язкових компетентностей і результатів освіти дитини дошкільного віку, а мовлення розглядається як частина загального розвитку особистості.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічного значення казки як ефективного засобу розвитку мовлення дітей, з'ясуванні її впливу на збагачення словникового запасу, формування зв'язного та діалогічного мовлення, удосконалення вимови, інтонаційної виразності, мовленнєвої активності та комунікативної впевненості дитини в освітньому процесі.

Основний текст. Зміст казки близький дитячому досвіду, навіть коли в ній діють звірі, чарівні предмети або вигадані персонажі. У казковій формі дитина розуміє добро і зло, сміливість і страх, дружбу і самотність, працю і ледарство. Такі смисли пробуджують бажання говорити, ставити запитання, уточнювати незрозуміле, ділитися власним враженням. Розвиток мовлення починається не з механічного повторення слів, а з внутрішньої

потреби висловитися. Казка створює цю потребу природно, без примусу, через цікавість і емоційне залучення (Пінчук, 2021).

Під час слухання казки активно формується словниковий запас. Діти засвоюють назви предметів, ознак, дій, почуттів, просторових і часових відношень. Вони чують слова у змістовному зв'язку, тому легше розуміють їх значення. Наприклад, слово «хоробрий» стає зрозумілим не через сухе пояснення, а через вчинок героя, який допомагає слабшому або долає небезпеку. Казкова мова збагачує дитяче мовлення образними висловами, лагідними звертаннями, прислів'ями, ритмічними повторами. Завдяки цьому дитина поступово переходить від коротких відповідей до розгорнутих висловлювань.

Казка має велике значення для розвитку зв'язного мовлення. Переказуючи сюжет, дитина вчиться дотримуватися послідовності подій, називати причину і наслідок, виділяти початок, розвиток дії та завершення. Вона не тільки відтворює почуте, а й упорядковує власну думку. Педагог може допомагати запитаннями: хто був головним героєм, що з ним сталося, чому він так вчинив, чим усе закінчилося. Такі запитання навчають дитину будувати логічне висловлювання. Поступово переказ стає самостійнішим, а мовлення більш точним і послідовним (Вишнівська, 2023).

Педагогічна сила казки розкривається тоді, коли вихователь не обмежується читанням. Після слухання доречно організувати бесіду, розгляд ілюстрацій, добір слів до характеру героя, складання іншого завершення, придумування власної казки за малюнком або іграшкою. Діти можуть розігрувати діалоги, змінювати голос відповідно до персонажа, показувати настрій мімікою та рухом. У таких вправах мовлення поєднується з дією, тому дитина легше долає сором'язливість і вчиться говорити перед іншими.

Казка сприяє розвитку діалогічного мовлення, бо в ній часто є звертання, запитання, відповіді, прохання, домовленості між героями. Дитина засвоює форми ввічливого спілкування, вчиться слухати партнера,

чекати своєї черги, відповідати за змістом. У групі казка стає приводом до спільної розмови, де кожен може висловити думку, порівняти себе з героєм, пояснити власне ставлення.

Для дітей з мовленнєвими труднощами казка має м'який корекційний потенціал. Повтори допомагають закріплювати звуки і слова, ритмічність полегшує запам'ятовування, емоційна ситуація зменшує страх помилки. Вихователь може добирати тексти з потрібними звуками, простими реченнями, чіткими діалогами. Корисними є короткі народні казки, ланцюжкові сюжети, казки з повторюваними фразами. Через багаторазове, але ненав'язливе повторення дитина тренує вимову, темп мовлення, силу голосу та інтонацію (Богущ, 2015).

У нинішньому освітньому середовищі казка може існувати не тільки в книжці. Діти слухають аудіоказки, дивляться театралізовані читання, працюють з ілюстрованими картками. Сучасні українські освітні ресурси пропонують добірки народних і авторських казок для дітей та батьків, зокрема у форматі озвучених історій. Такий формат варто використовувати обережно, бо жива розповідь дорослого має незамінне значення.

Висновки. Отже, казка є дієвим засобом розвитку мовлення дітей у педагогічному процесі, бо вона збагачує словник, формує зв'язне мовлення, розвиває діалог, удосконалює вимову, активізує уяву і мислення. Її цінність полягає в природності впливу. Дитина говорить не тому, що мусить виконати завдання, а тому, що їй хочеться розповісти, запитати, пояснити, продовжити історію. У руках уважного педагога казка стає шляхом до живого, емоційного, змістовного мовлення, яке потрібне дитині для навчання, спілкування і впевненого входження в соціальне життя.

Список використаних джерел

1. Пінчук, Ю. В., & Марченко, Ю. В. (2021). Корекція зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним

недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. Науковий журнал Хортицької національної академії, 2(5), 122–131.

2. Вишнівська, М. (2023). Казка як важливий засіб мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку. У Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи (с. 92–95).
3. Богуш, А. М., & Гавриш, Н. В. (2015). *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах* (2-ге вид., допов.). Видавничий Дім «Слово».

*Кузик О. С., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Войтович А., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Актуальність дослідження. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи передбачає готовність до роботи з дітьми різного культурного й мовного середовища. Вчитель формує ціннісні орієнтації здобувачів початкової освіти, зокрема їх ставлення до культурної різноманітності. Однак недостатня сформованість міжкультурної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей може ускладнювати професійну взаємодію з учнями та батьками, спричиняти непорозуміння й педагогічні помилки.

У процесі фахової підготовки спостерігаються труднощі: обмежена практична спрямованість навчальних курсів, поверхнєве засвоєння понять міжкультурної взаємодії, наявність стереотипних установок. Це актуалізує потребу в ґрунтовному дослідженні труднощів становлення міжкультурної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі їхньої професійної підготовки.

Метою дослідження є виявлення та аналіз основних перешкод формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі їх професійної підготовки, а також обґрунтування можливих шляхів подолання.

Поняття міжкультурної компетентності вчителя початкової школи розкриває його здатність враховувати культурні цінності, мовні особливості та поведінкові моделі учнів під час навчання. Йдеться не лише про обізнаність із традиціями чи нормами інших культур, а про сформовану здатність будувати продуктивну взаємодію з представниками різних соціокультурних груп, враховуючи їхні цінності, мовні особливості та поведінкові моделі.

Згідно з О. Резуною (2021) міжкультурна компетентність сучасного фахівця передбачає сукупність знань, умінь і ставлень, необхідних для ефективної взаємодії в умовах культурного різноманіття. У цьому визначенні акцент зроблено на поєднанні особистісного розвитку й професійної ефективності, що є важливим і для майбутнього вчителя початкових класів.

Подібну позицію висловлює С. Чернета (2023), підкреслює багатокомпонентний характер цієї компетентності, що охоплює когнітивний, поведінковий і ціннісний рівні. Для вчителя початкової школи міжкультурна компетентність також включає виховний аспект: уміння толерантно ставитися до інших, самовладання і показ позитивного прикладу конструктивної комунікації. Дослідниця наголошує, що міжкультурна компетентність впливає на результативність спілкування з представниками інших культур і виявляється у здатності застосовувати мовленнєві вміння з урахуванням соціокультурного середовища, а також дотримуватися відповідних норм і правил взаємодії. Отже, міжкультурна компетентність охоплює когнітивний, поведінковий і ціннісний компоненти.

Для вчителя початкової школи міжкультурна компетентність також включає виховний аспект: уміння толерантно ставитися до інших,

самовладання і показ позитивного прикладу конструктивної комунікації. Робота в поліетнічному середовищі передбачає формування в учнів толерантності, емпатії та вміння приймати інших. Т. Пилип (2015) підкреслює, що одним із ключових завдань вчителя, який працює з учнями початкових класів, є розвиток здатності дітей розуміти й приймати інших людей, мирно розв'язувати внутрішньоособистісні та міжособистісні конфлікти, відмовляючись від насильницьких способів поведінки. Це вимагає від самого педагога високого рівня культурної чутливості, самовладання та прикладу конструктивної комунікації.

Перехід від теоретичного розуміння міжкультурної компетентності до її практичної реалізації вимагає впровадження відповідних методик взаємодії з дітьми та батьками, які походять з різних культурних середовищ. Насамперед простежується розрив між засвоєнням теоретичних положень і здатністю застосовувати їх у педагогічних ситуаціях. Студенти володіють понятійним апаратом, проте відчувають труднощі під час моделювання взаємодії з дітьми та батьками різного культурного досвіду.

Однією з ключових проблем є недостатній розвиток рефлексивних умінь у майбутніх учителів, через що формування міжкультурної компетентності залишається декларативним. Крім того, бракує практичних тренінгів і занять, що забезпечували б набуття реального досвіду міжкультурної взаємодії під час підготовки в закладі вищої освіти. Майбутні вчителі не завжди усвідомлюють власні стереотипи, упередження чи культурно зумовлені установки, що впливають на сприймання інших. Обмежена здатність до самоспостереження й критичного аналізу власних реакцій ускладнює формування культурної чутливості та емпатійності. Без розвиненої професійної рефлексії міжкультурна компетентність залишається декларативною.

Також спостерігається недостатня практична спрямованість підготовки. Навчальні дисципліни не завжди передбачають аналіз реальних педагогічних кейсів, рольові вправи, тренінгові форми роботи, що

моделюють міжкультурну взаємодію. У результаті студенти мають обмежений досвід конструктивного розв'язання потенційно конфліктних ситуацій. Додатковим чинником є фрагментарність інтеграції міжкультурної проблематики в зміст фахових курсів, що не забезпечує цілісного формування відповідної компетентності.

Подолання окреслених труднощів потребує системного підходу. Передусім доцільно посилити рефлексивну складову професійної підготовки через впровадження спеціальних завдань із самоаналізу, ведення рефлексивних щоденників, обговорення власного досвіду взаємодії в академічних групах. Важливо створювати освітнє середовище, у якому студенти навчаються відкрито висловлювати позицію, приймати іншу думку та аргументовано відстоювати власну. Подолання зазначених труднощів потребує системного підходу. Необхідно інтегрувати міжкультурну освіту у навчальні програми та створювати ситуації, за яких майбутні вчителі вчаться приймати різні точки зору, аргументовано відстоювати власну позицію і демонструвати толерантність у спілкуванні.

Висновки. Міжкультурна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є невід'ємною складовою якісної підготовки, що поєднує знання, ціннісні орієнтації, комунікативні вміння та рефлексивну здатність. У процесі професійної підготовки її формування ускладнюється недостатнім розвитком рефлексії, обмеженою практичною спрямованістю навчання та несистемністю впровадження міжкультурного змісту. Підвищення ефективності підготовки можливе за умови посилення рефлексивної роботи, розширення тренінгових і практичних форм навчання та інтеграції міжкультурної проблематики в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти. Формування цієї компетентності потребує цілеспрямованої роботи та розвитку професійних і особистісних якостей. Для вирішення виявлених проблем має бути впроваджено системний підхід в освітній процес вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Гомонюк, О., Гой, В., & Шпичко, І. (2024). Міжкультурна компетентність як важлива особистісна характеристика майбутнього вчителя початкових класів. *Науковий журнал «Психологічні травелогі»*, (4), 69–78.
2. Пилип, Т. (2015). Генезис поняття «міжкультурна компетентність». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, (8), 42–47.
3. Резунова, О. (2021). Міжкультурна компетентність як необхідна складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Журнал науковий огляд*, (1 (73)). <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/2218/2224>
4. Чернета, С. (2023). Жкультурна компетентність як складова професійної компетентності фахівців із соціальної роботи. *Ввічливість. Humanitas*, (6), 37–44.

*Кутерещин Д. М., студентка III курсу
Науковий керівник – Галюка О.С., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,*

КЛАСИФІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. У сучасній початковій школі важливо не лише передати учням знання, а й сформувати в них уміння мислити, аналізувати, співпрацювати та самостійно здобувати інформацію. У зв'язку з цим зростає роль активних методів навчання, серед яких особливе місце займають дидактичні ігри. Використання дидактичних ігор дозволяє зробити освітній процес більш цікавим і доступним для учнів початкової школи, підвищити їхню мотивацію до навчання та активізувати пізнавальну діяльність. Водночас ефективність ігор залежить від того, наскільки правильно вони підібрані відповідно до мети уроку та вікових особливостей

учнів. Саме тому важливим є розуміння класифікації дидактичних ігор за змістом і формою проведення.

Мета дослідження – охарактеризувати класифікацію дидактичних ігор у початковій школі за змістом і формою проведення та визначити особливості їх використання.

Основний текст. Дидактичні ігри є важливим засобом організації навчальної діяльності учнів початкової школи, оскільки вони сприяють активізації пізнавальних процесів та підвищенню інтересу до навчання (Клименко, 2020).

Однією з основних ознак класифікації дидактичних ігор є їх зміст. За цією ознакою виокремлюють предметні, міжпредметні та інтегровані ігри. Предметні ігри використовуються під час вивчення окремих навчальних дисциплін і сприяють формуванню конкретних умінь та навичок учнів (Назарчук, 2022). Вони є ефективними на етапі закріплення знань.

Інтегровані ігри передбачають поєднання знань із різних освітніх галузей і відповідають сучасним освітнім підходам, зокрема концепції Нової української школи (НУШ, 2016; МОН, 2018). Такі ігри сприяють формуванню цілісного уявлення про навколишній світ та вмінню застосовувати знання на практиці.

Важливу роль відіграють ігри розвивального характеру, які спрямовані на розвиток мислення, мовлення, уяви та соціальних якостей учнів (Марків, 2020). Вони допомагають забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини.

За характером пізнавальної діяльності дидактичні ігри поділяються на репродуктивні, продуктивні та проблемно-пошукові. Репродуктивні ігри спрямовані на закріплення навчального матеріалу, продуктивні – на розвиток творчого мислення, а проблемно-пошукові – на формування самостійності та вміння знаходити рішення у нових ситуаціях (Єщенко, 2019; Сопівник, 2016).

Ще одним важливим критерієм є форма організації ігрової діяльності. За цією ознакою виділяють індивідуальні, парні, групові та фронтальні ігри. Індивідуальні ігри сприяють розвитку самостійності та відповідальності учнів (Кузьменко, 2019). Парні та групові ігри забезпечують розвиток комунікативних навичок і вміння працювати в колективі (Сопівник, 2016).

Фронтальні ігри дозволяють організувати діяльність усього класу, що є доцільним під час узагальнення та повторення навчального матеріалу (Клименко, 2020).

За способом проведення дидактичні ігри поділяються на ігри-змагання, рольові ігри, вікторини, ігри-мандрівки та імітаційні ігри. Використання таких ігор сприяє підвищенню інтересу учнів до навчання та розвитку їхнього соціального досвіду (Сопівник, 2016).

Сучасні тенденції розвитку освіти передбачають також використання інноваційних, зокрема цифрових, дидактичних ігор, які поєднують традиційне навчання з інформаційними технологіями (Приходько, 2023). Це розширює можливості організації освітнього процесу та робить його більш ефективним.

Класифікація дидактичних ігор дає змогу систематизувати їх різноманіття та забезпечити доцільне використання в навчальному процесі (Клименко, 2020).

Висновки. Отже, дидактичні ігри є важливим засобом навчання у початковій школі, що сприяє розвитку пізнавальної активності, мислення та комунікативних умінь учнів. Їх класифікація за змістом і формою проведення дозволяє вчителю свідомо обирати відповідні види ігор залежно від навчальної мети. Раціональне використання дидактичних ігор забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу та сприяє формуванню ключових компетентностей здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Єщенко, К. Л. (2019). Активізація навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор.

https://donnaba.edu.ua/journal/images/1-2019-15/29.pdf?utm_source=chatgpt.com

2. Клименко, В. І. (2020). Ігрові технології в навчанні молодших школярів. Початкова школа, (4), 22–25.

3. Концепція «Нова українська школа». (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Кузьменко, О. В. (2019). Педагогічні технології в початковій школі. Харків: Основа.

5. Марків, В. М. (2020). Ігрові технології як засіб морального виховання учнів початкової школи. <https://khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/2020/06/Markiv-V.M.-Igrovі-tehnologiyi-yak-zasib-moralnogo-vihovannya-uchniv-pochatkovoyi-shkoli.pdf>

6. Навчальні програми для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти. (2018). Київ: МОН України. <https://mon.gov.ua>

7. Назарчук, Л. Ю. (2022). Використання дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі. <https://eprints.zu.edu.ua/36161/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf>

8. Приходько, М. А. (2023). Дидактична гра як засіб інтелектуального розвитку учнів. <https://repository.gnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e9e15249-b2ec-40bf-a0f3-f5e40f61c5b2/content>

9. Сопівник, Р. В., Дубровська, Л. О., Дубровський, В. Л. (2016). Система дидактичних ігор як засіб ефективності навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі. https://drive.google.com/file/d/1eCdFjrG5KfStBqqz-M36J5Q_Z2ShC_N7/view?usp=drivesdk

*Мельник О. П., магістрантка І року навчання,
Науковий керівник – Оліяр М., доктор педагогічних наук, професор,*

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність теми. У сучасному світі життєвий успіх кожної людини залежить від її компетенцій та якостей, необхідних для швидкого прийняття рішень, розвитку вмінь аналізувати інформацію, досягнення максимального результату в будь-якому виді діяльності, здатності навчатися впродовж усього життя. До них цілком правомірно можемо віднести лідерські якості особистості. Актуальність проблеми формування лідерських якостей, починаючи з молодшого шкільного віку, визначається й вимогами Державного стандарту початкової освіти, де наголошується на важливості таких наскрізних умінь учнів, як уміння «виявляти ініціативу, що передбачає пошук власних способів досягнення цілей, пропонування рішень для розв’язання проблем, активну участь у різних видах діяльності, прагнення до лідерства, уміння брати на себе відповідальність» (Державний стандарт початкової освіти, 2025). При цьому необхідно враховувати чинники, які найбільше впливають на процес формування лідерських якостей учнів початкових класів.

Мета дослідження – виявити та схарактеризувати основні чинники формування лідерських якостей у молодших школярів.

Основний текст. Лідерство – це процес організації та управління спілкуванням і діяльністю членів малої групи чи колективу, який здійснюється лідером як суб’єктом сформованих у міжособистісних відносинах групових норм. Основні якості лідера - це високий рівень розвитку емоційного інтелекту, відповідальність, харизматичність, цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, уміння слухати та чути інших, впливати на їхню поведінку, переконувати, встановлювати позитивні відносини в групі чи колективі (Єрмак, 2020, с. 223)

Шкільний вік є тривалим періодом у розвитку особистості людини, коли з'являється потреба у самоствердженні та самореалізації, у проявах себе як лідера. На думку вчених, проблема шкільного лідерства – це «наскрізна і важлива освітня проблема, бо формувати особистість лідера слід з дитячого віку, у час, коли відбувається раннє становлення особистості» (Пантюк, 2018). Кожен учень має певний потенціал та особистісні характеристики, які педагогам і батькам необхідно правильно розвивати, щоб у дітей сформувалося своє бачення світу, індивідуальність, основи лідерства, які закладаються в молодшому шкільному віці. У цьому віці учні мають найбільші резерви розвитку.

Насамперед слід зазначити, що психологічно молодші школярі орієнтовані на досягнення успіху. Вони поступово вчаться керувати своєю увагою, поведінкою, регулювати взаємини з оточуючими. Учні початкових класів здатні до адекватної самооцінки, яка є регулятором поведінки та діяльності. Висока самооцінка забезпечує впевненість молодшого школяра, дозволяє долати страх помилки, неправильних вчинків, що дозволяє виявляти рішучість у керуванні групою однолітків. Крім цього, в молодшому шкільному віці діти засвоюють соціальні норми, правила культури спілкування та поведінки в дитячій групі, засвоюють етичні норми. Дитина починає розуміти, що вміння вирішувати конфліктні ситуації, не провокувати інших на сварки дозволяє підтримувати дружні стосунки з однолітками, набувати поваги, підтримки однокласників, що є важливим чинником формування лідерських якостей у молодших школярів.

У початковій школі нова ситуація особистісного та соціального розвитку учнів стимулює їх не лише до успішного навчання, а й до пошуку свого місця в колективі, до завоювання поваги та авторитету товаришів, до формування лідерських якостей. На основі позитивних оцінок особистості молодших школярів з боку вчителя, прийняття до колективу однолітків здійснюється розвиток особистості молодшого школяра, визначається його місце в системі міжособистісних відносин у класі.

Серед чинників формування лідерських якостей молодших школярів велику роль відіграє вибір форм і методів групової взаємодії учнів у класі. Оволодіваючи організаторськими вміннями управління діяльністю всіх учасників групи, молодші школярі навчаються запобігати виникненню конфліктних ситуацій, справедливо оцінювати внесок кожного у досягненні результату спільної групової діяльності.

Важливим чинником формування особистісних якостей молодших школярів є також тимчасові колективи, референтні групи, де формуються певні ставлення до правил поведінки у групі однолітків, актуалізуються особисті якості і здібності.

Також значний вплив на формування лідерських якостей молодшого школяра здійснює сім'я, де молодший школяр набуває початкових навичок взаємодії з оточуючими, уміння домовлятися, дотримуватися встановлених правил та оцінювати результати спільної діяльності.

Ще однією найважливішою умовою формування лідерських якостей молодшого школяра є підтримка вчителя, його високі оцінки та похвала. Позитивні відгуки вчителя про учнів сприяють розвитку самооцінки, формуванню мотивації до лідерства. Проте педагогу бажано пам'ятати про розумну похвалу та критику, вчити дітей правильно сприймати невдачі, не створювати з дитини кумира для інших, налагоджувати взаємини з лідером, спрямовувати його енергію в позитивне русло і через нього впливати на колектив.

Важливо запобігати проблемам, з якими може зіткнутися дитина-лідер. Це завищена самооцінка, проблема неприйняття дитини уже сформованим колективом однолітків. Це також несформованість окремих лідерських якостей. Дитина може мати риси лідера, але при цьому бути погано вихованою, мати слабкі ораторські здібності або бути неорганізованою. Необхідно забезпечити позитивне середовище, що впливає на емоційний стан молодших школярів. Для цього педагогу варто

вибрати демократичний стиль спілкування з дітьми, який дозволить підтримувати активність, самостійність дитини.

Форми та методи роботи, що сприяють формуванню лідерських якостей учнів початкових класів, – це різноманітні позакласні заходи, ігри та вправи, що допомагають набути нових знань і вмінь, розвивають мислення, уяву, психологічну стійкість, слугують для згуртування дитячого колективу. Це також спілкування з батьками щодо розвитку лідерських якостей дітей у домашніх умовах. Важливе значення має організація шкільного чи внутрішньокласного самоврядування. У ході самоврядування учні самі організовують свою діяльність, керують нею, здійснюють оцінку та контроль. Це дає великі можливості для розвитку та реалізації лідерських якостей учнів.

Висновки. Отже, провідними чинниками формування лідерських якостей молодших школярів є колектив однолітків, сімейні умови виховання, шкільне самоврядування. Формування лідерських якостей учнів здійснюється під впливом позитивної оцінки педагога, самооцінки, мотивації до взаємодії з однокласниками в навчальній групі. Цьому сприяє низка психологічних особливостей молодших школярів. Важливо використовувати ефективні методи і технології, насамперед ігрові, для успішного розвитку лідерських якостей дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти (2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>
2. Єрмак, Т. М. (2020). Формування лідерських навичок учнів як соціальна й педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*, вип. 21, т. 1, 221-225.

3. Пантюк, Т., & Миськів, І. (2018). Лідерство в освіті як суспільно-педагогічна детермінанта. URL: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/8-Article%20Text-15-1-10-20180901.pdf>

*Мельничук Ю. А., студентка I курсу
Науковий керівник – Муковіз О., доктор педагогічних наук, професор,
м. Львів, Уманський національний університет,
факультет мистецької, дошкільної та початкової освіти*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток освітньої системи України відбувається в умовах активних трансформацій, спрямованих на підвищення якості освіти та її відповідності міжнародним стандартам. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема організації освітнього процесу в початковій школі, оскільки саме цей етап визначальним для формування базових компетентностей, світогляду та навчальної мотивації учнів.

Початкова освіта закладає основи подальшого навчання розвитку пізнавальної активності та соціалізації особистості. Зміна освітніх пріоритетів зумовлює перехід від знаннєвої моделі до компетентнісно орієнтованого навчання, що передбачає здатність учнів застосовувати знання в практичних ситуаціях, мислити критично та взаємодіяти в соціумі.

Особливої актуальності набуває впровадження сучасних педагогічних технологій, спрямованих на індивідуалізацію навчання, розвиток творчих здібностей та формування стійкої мотивації до навчальної діяльності. Водночас важливим є створення сприятливого освітнього середовища, яке забезпечує психологічний комфорт і сприяє активній участі учнів у навчальному процесі.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у початкову освіту відкриває нові можливості для підвищення ефективності навчання,

що своєю чергою, вимагає від учителя високого рівня професійної компетентності та готовності до інноваційної діяльності.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення організації освітнього процесу в початковій школі відповідно до сучасних освітніх викликів.

Мета дослідження: з'ясувати особливості організації сучасного освітнього процесу в початковій школі та окреслити ефективні шляхи його вдосконалення в умовах реформування освіти.

Основний текст. Освітній процес у початковій школі є складною педагогічною системою, що охоплює зміст освіти, методи і форми організації навчання, засоби навчання, а також взаємодію між учасниками освітнього процесу (Савченко, 2018).

Його ефективність значною мірою залежить від узгодженості всіх складових та їх відповідності сучасним освітнім вимогам. Одним із провідних принципів організації освітнього процесу є дитиноцентризм, який передбачає орієнтацію на потреби, інтереси та індивідуальні можливості кожного учня. Реалізація цього принципу забезпечує індивідуальний підхід до навчання, сприяє розвитку особистісного потенціалу дитини та формування її активної позиції в навчальному процесі (Концепція Нової української школи, 2016).

Не менш важливим є принцип інтеграції, що передбачає поєднання змісту різних навчальних предметів і формування цілісного уявлення про навколишній світ (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Інтегроване навчання сприяє розвитку системного мислення, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки та застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях.

Сучасний освітній процес характеризується активним впровадженням інноваційних педагогічних технологій. До них належать інтерактивні методи навчання, проєктні технології, ігрові методики, а також технології розвитку критичного мислення. Їх використання сприяє залученню учнів до

активної пізнавальної діяльності, розвитку самостійності, ініціативності та відповідальності (Пошетун,2007).

Особливого значення набуває формування ключових компетентностей, серед яких: уміння вчитися впродовж життя, спілкуватися державною мовою, використовувати інформаційні технології, працювати в команді, розв'язувати проблеми та приймати рішення. Формування цих компетентностей є однією з основних цілей сучасної початкової освіти (Бібік,2017).

Важливою складовою організації освітнього процесу є створення сприятливого освітнього середовища, яке охоплює не лише матеріально-технічне забезпечення, а й психологічний клімат у класі, стиль педагогічного спілкування та рівень взаємодії між учнями і вчителем (Савченко,2018). Таке середовище сприяє формуванню довіри, відкритості, та позитивної мотивації до навчання.

Роль учителя в сучасному освітньому процесі зазнає суттєвих змін. Сьогодні він виступає не лише транслятором знань, а й організатором, наставником і консультантом, який спрямовує діяльність учнів та допомагає їм самостійно здобувати знання. Такий підхід відповідає ідеям педагогіки партнерства, що є однією з ключових засад Нової української школи (Концепція Нової української школи,2016).

Важливу роль у підвищенні ефективності освітнього процесу відіграє використання інформаційно-комунікаційних технологій. Застосування мультимедійних презентацій, електронних підручників, освітніх платформ та інших цифрових ресурсів дає змогу зробити навчальний процес більш наочним, інтерактивним і доступним, що позитивно впливає на мотивацію учнів до навчання (OECD,2019).

Окремої уваги потребує система оцінювання результатів навчання. У сучасній початковій школі дедалі більшого значення набуває формувальне оцінювання, яке спрямоване на підтримку навчального процесу, розвиток самооцінки учнів та формування їхньої відповідальності

за результати власної діяльності. Воно передбачає постійний зворотній зв'язок між учителем і учнем та сприяє підвищенню навчальних досягнень (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Отже, організація сучасного освітнього процесу в початковій школі є складним і багатогранним явищем, що потребує врахування індивідуальних особливостей учнів, сучасних педагогічних підходів, технологічних можливостей та суспільних вимог до освіти (Савченко, 2018).

Висновки. Таким чином, сучасний освітній процес у початковій школі характеризується переходом до компетентнісно орієнтованої моделі навчання, спрямованої на всебічний розвиток особистості учня. Його ефективність забезпечується впровадженням інноваційних педагогічних технологій, використанням інтерактивних методів навчання та створенням сприятливого освітнього середовища.

Важливу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який має бути готовим до постійного професійного розвитку, використання сучасних методів навчання та впровадження новітніх технологій. Саме від рівня його професійної компетентності значною мірою залежить успішність реалізації освітніх реформ.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні практичних аспектів впровадження інноваційних технологій у початковій школі, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо вдосконалення організації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бібік, Н. М. (2017). Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Плеяди.
2. Державний стандарт початкової освіти. (2018). Київ: Кабінет Міністрів України. <https://dniokh.gov.ua/wp-content/uploads/2018/04/3.->

3. Концепція Нової української школи. (2016). Київ: Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Пометун, О. І. (2007). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К.
5. Савченко, О. Я. (2018). Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота.
6. OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030. Paris: OECD Publishing.

*Михайловська Х. А., магістрантка I року
Науковий керівник – Деркач Ю.Я., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ, УЧНІВ І БАТЬКІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Сучасна освіта в Україні наразі переживає важкий період через вплив негативних економічних та соціальних умов. Цей непростий етап передбачає адаптацію до нових реалій сьогодення та, відповідно, якісні трансформації в її системі. Усім звичне традиційне надання знань школою має зазнати необхідних змін відповідно до вимог сучасності. Особливу увагу слід приділити навчанню в початковій школі, адже саме початковий етап освіти (1 – 4 класи) являє собою ту базову структуру, на якій надалі формується майбутня особистість школярів. Саме в цей період закріплюється ставлення дитини до процесу навчання як такого. Проте слід зауважити, що на сьогодні, на жаль, цей процес відбувається в складних умовах надзвичайних соціальних викликів: економічної нестабільності в країні, воєнного стану та, як наслідок, – психологічної напруги в суспільстві.

Чимало дослідників, зокрема Лоза А., зазначають, що сучасна початкова школа все частіше стикається з наслідками криз у родинному житті, зокрема зі зростанням кількості неповних сімей, що втратили годувальників через бойові дії (Лоза, 2024). У цьому контексті освітній процес не може бути ізольованим від родинного життя. Педагогіка партнерства поступово перетворюється на стратегічну умову повноцінного розвитку дитини. Ефективність навчання в початковій школі наразі безпосередньо залежить від того, чи зможуть учитель і батьки успішно співпрацювати разом.

Мета дослідження полягає в аналізі партнерської взаємодії між учителем, батьками та дитиною та її впливу на ефективність освітнього процесу в початковій школі.

Основний текст. Партнерська взаємодія між учителем, батьками та дитиною ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки та психології співпраці. Чимало дослідників, зокрема Н. Ковальчук, наголошують на визначенні партнерства як добровільного союзу, що базується на взаємодовірі, взаємній підтримці та спільній відповідальності (Ковальчук, 2022). Серед основних характеристик такої взаємодії можемо виокремити рівність, яка передбачає, що батьки мають виступати як головні вчителі своєї дитини, а шкільний учитель має бути помічником у її розвитку. Також однією з важливих особливостей є наявність емпатії, тобто здатності вчителя до розуміння поточного емоційного стану дитини та обставин життя її родини. Не менш важливим критерієм є й діалогічність, яка, у свою чергу, забезпечує умови відкритого обміну думками вчителя з батьками та учнями.

На думку дослідників, ефективна організація освітнього процесу можлива лише тоді, коли дитина відчуває повагу до себе та своїх потреб (Кисла, Ландар, 2021). В умовах партнерства вчитель не примушує до виконання відповідних дій чи завдань, а скоріш мотивує учня, спрямовуючи дитину до шляху успішного навчання.

Також маємо підкреслити, що важливим елементом успішного навчання є й розвиток самостійності учня, чому мають сприяти спільне встановлення правил поведінки у класі; обговорення цілей навчання та чітке визначення прозорих критеріїв оцінювання роботи учнів; наявність у дитини права на помилку, що є вкрай важливим для становлення та підтримки психологічного здоров'я школярів.

У межах нашої роботи зокрема було розглянуто й соціальні аспекти партнерської діяльності. Дослідження науковців підтверджують, що сучасна родина наразі також перебуває у стані трансформації. Зростання кількості неповних родин, економічна скрута та наслідки проживання в умовах воєнного стану змінюють реалії сучасного процесу навчання (Лоза, 2024). Відповідно, учитель має усвідомлювати, що успіх дитини в класі значною мірою залежить від поточних умов проживання в її сім'ї. Слід також зазначити, що безпосереднє залучення батьків до освітнього процесу не має бути суто формальним, бо таке залучення не може бути ефективним. Партнерство передбачає саме активну участь батьків у плануванні життєдіяльності класу, спільному пошуку рішень у конфліктних ситуаціях та підтримку успішного розвитку дитини поза межами шкільної діяльності (Бабко, Банах, Вознюк, Коломоєць, Кудрик, Мельник, 2020).

Ефективність партнерства також значно залежить від вибору відповідних форм комунікації. Традиційні методи нерідко не приносять очікуваного результату в сучасних умовах. Серед найбільш дієвих форм взаємодії виокремлюють наступні:

- індивідуальні консультації;
- залучення до спільної проєктної діяльності;
- застосування цифрових платформ.

Індивідуальні консультації передбачають обговорення як оцінок, так і динаміки розвитку дитини. Спільні проєкти спонукають батьків до участі у творчій, дослідницькій або волонтерській діяльності разом із дітьми (Ковальчук, 2022; Герасимчук, 2024). Використання цифрових платформ, у

свою чергу, сприяють створенню прозорого інформаційного простору (електронні щоденники, групи в месенджерах тощо) (Бабко, Банах, Вознюк, Коломоєць, Кудрик, Мельник, 2020).

Тим не менш, ми повинні зазначити, що, попри переваги, партнерська модель стикається з низкою викликів. Серед основних причин визначають, по-перше, професійне вигорання вчителів. У цій ситуації зазвичай передбачено звернення за психологічною підтримкою. По-друге, доволі частою проблемою є зайнятість батьків чи відсутність їхньої зацікавленості в шкільному житті дитини, що також може стати наслідком надмірного робочого та психологічного навантаження. У контексті відсутності інтересу батьків до успіхів дитини в школі формується й третя перепона – ставлення до школи не як до інституту надання знань та розвитку соціальних здібностей дитини, а як до свого роду «камери схову» для учнів під час відності батьків вдома.

Подолання цих перепон можливе лише через підвищення психологічної грамотності всіх учасників процесу. Для ефективної організації навчання необхідно мінімізувати «дистанцію відчуження». Цього можна досягнути через неформальні зустрічі, тренінги для батьків та відкритість школи до ініціатив громади. Важливо, щоб батьки бачили у вчителі саме партнера, який прагне для їхньої дитини найкращого майбутнього (Кисла, Ландар, 2021; Герасимчук, 2024).

Висновки. Партнерська взаємодія в початковій школі становить багатогранну систему стосунків, що ґрунтується на взаємоповазі та спільних цілях. Вона є обов'язковою умовою для створення якісного освітнього середовища та підвищує ефективність навчання школярів. Вчитель початкових класів наразі має відігравати роль соціального медіатора, який допомагає дитині та її родині адаптуватися до складних соціальних умов сьогодення. Тільки за умови визнання дитини повноправним учасником освітнього процесу можна сформувати в неї щиру мотивацію до навчання. Поєднання зусиль родини та школи надає можливість знизити негативні

соціальні впливи, забезпечуючи дитині умови для подальшого саморозвитку та успішного навчання.

Список використаних джерел

1. Бабко Т. М., Банах О. В., Вознюк А. В., Коломоєць Г. А., Кудрик Л. Г., Мельник О. М. Нова українська школа: Організація взаємодії з батьками учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавн. дім «Освіта», 2020. 208 с. URL: <http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/3547>
2. Герасимчук А. С. Партнерська взаємодія вчителя Нової української школи з батьками молодших школярів : кваліфікаційна робота. Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця : ВДПУ, 2024. 130 с. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/a706339d-3d71-4b80-ab95-680df24ad4f2>
3. Кисла О. Ф., Ландар Т. О. Реалізація ідей Нової української школи шляхом взаємодії школи та родини. *Молодий вчений*. 2021. № 4 (92). С. 136–140. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/2305/2291>
4. Ковальчук Н. М. Навчально-методичний посібник з педагогіки початкової школи. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2020. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/36145/>
5. Лоза А. Партнерська взаємодія батьків і вчителів як запорука успішного навчання учнів початкових класів. *Освіта Сумщини*. 2024. № 4 (64). С. 37–40.

Мілер С. О., студентка III курсу

*Науковий керівник –Войтович А., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність дослідження. Трансформація освіти за концепцією НУШ визначає розвиток творчого потенціалу здобувачів початкової освіти як стратегічний пріоритет. Державний стандарт початкової освіти визначає

креативність та ініціативність наскрізними вміннями, необхідними для формування конкурентоспроможної особистості. Актуальність теми зумовлена потребою переходу від репродуктивного навчання до практичних методів стимулювання дитячої уяви та створення творчого освітнього середовища.

Мета дослідження – полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні комплексу педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку творчого потенціалу учнів початкових класів у сучасному освітньому середовищі.

Основний текст. Становлення творчих задатків в учнів початкової школи є багатогранним процесом, успіх якого зумовлений створенням специфічного педагогічного середовища. Творча активність не виникає випадково; вона потребує планомірного супроводу, системності та відповідного освітнього фону.

Згідно з положеннями НУШ, розвиток особистості та її креативних можливостей визначено як фундаментальний орієнтир сучасної школи. Концепція наголошує, що креативність не є спонтанним проявом, а визріває в організованому просторі, який гарантує дитині підтримку, право вибору та позитивне стимулювання. Бібік Н. зазначає, що у цьому контексті вчитель стає фасилітатором, що забезпечує умови для розкриття індивідуальності кожного учня.

У Державному стандарті ця стратегія реалізується через компетентнісну парадигму. До переліку наскрізних умінь включено ініціативність, креативність мислення та здатність вирішувати нестандартні завдання. Стандарт орієнтує школу на формування умов для дослідницької діяльності, що підкреслює важливість цілеспрямованого підходу до виховання творчої особистості. Виокремлюють чотири фундаментальні чинники, що забезпечують ефективність цього процесу:

1. Насичене освітнє середовище. Це одна з базових передумов. На думку Гримаської А., простір навчання має безперервно провокувати

інтелектуальний пошук, стимулюючи дитину до експериментів та відкриттів. Важливою є не стільки матеріальна база, скільки методична організація роботи, де учень постійно залучений до творчості. Таке середовище базується на завданнях проблемного характеру, що вимагають відходу від шаблонів і тренують гнучкість розуму. Простір має бути варіативним, толерантним до помилок та індивідуального ритму дитини. Лише за умови відсутності страху перед критикою формується готовність до розумового ризику.

Важливим є принцип інкрементальності — поступового підвищення складності. Завдання мають бути на межі можливостей дитини («зоні найближчого розвитку»), що створює відчуття успіху та мотивує до подальшого поступу. Також необхідна інтеграція навчання з життєвим досвідом, що робить творчий процес особистісно значущим для дитини.

2. Сприятливий психологічний мікроклімат. Павленко В. (2018) вказує на те, що емоційний комфорт є критичним для здобувачів початкової освіти через їхню вразливість до зовнішніх оцінок. Довірлива атмосфера та взаємоповага в класі є фундаментом для самовираження. Відсутність страху та підтримка вчителя дозволяють дітям вільно генерувати ідеї. Окрему роль відіграє родина. Творче зростання є результатом синергії школи та сім'ї. Батьківська підтримка дитячих фантазій формує стійкий інтерес до пізнання. Спільне дозвілля та проєкти забезпечують безперервність виховного впливу.

Форми залучення батьків:

- Спільне моделювання, створення аплікацій та конструкцій;
- Робота над тематичними колажами («Світ майбутнього», «Казкові світи»);
- Домашні творчі завдання та сімейні виставки робіт;
- Колективне написання історій, казок, ілюстрування книжок;
- Спільне відвідування культурних заходів (театри, музеї) з подальшою рефлексією.

3. Стимулювання творчої уяви. Сенько Ю. розглядає роботу з уявою як центральну ланку навчання. Розвиток фантазії базується на накопиченні досвіду через читання, спостереження за природою та ознайомлення з різними видами мистецтва. Вчитель допомагає учню трансформувати уявні образи у конкретні результати: тексти, малюнки, моделі чи проєкти. Процес має бути поетапним - від простого відтворення до створення оригінальних продуктів, з використанням відкритих питань та вправ на переосмислення матеріалу.

4. Градація завдань та розвиток когнітивних операцій. Системність передбачає рух від простих до складних когнітивних викликів. Ключова увага приділяється таким аспектам мислення:

- Асоціативність: здатність знаходити нетривіальні зв'язки між об'єктами, що дозволяє створювати нові концепти;
- Діалектичність: вміння бачити суперечності, аналізувати проблему з різних боків та шукати альтернативні шляхи вирішення;
- Системність: сприйняття явищ як взаємопов'язаних структур, що забезпечує логічність та цілісність творчого задуму. Розвинене системне мислення допомагає дитині уникати хаотичності, прогнозувати результати та усвідомлювати сенс своєї діяльності.

Висновок. Підсумовуючи проведене дослідження, можна констатувати, що розвиток творчого потенціалу учнів початкової школи в умовах реалізації концепції Нової української школи є системним процесом, який потребує відходу від репродуктивних методів навчання на користь інноваційного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти (2018). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.12.2025).
2. Бібік Н. (ред.) (2017). Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. K.: TOB «Vydavnychij dim «Plejady».

3. Гримаська А. (2017). Розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках літературного читання. Таврійський вісник освіти, 1, 108–113.
4. Павленко В. (2018). Педагогічні умови для розвитку креативності учнів у сучасному педагогічному процесі. Проблеми освіти, 88(2), 138–148.
5. Сенько Ю. (2019). Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 208–210.
6. Шульга Л., Гончарова В. (2023). Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи засобами гри. Молодий вчений, 91–95.

*Наконечна О. А., студентка IV курсу
Науковий керівник – Нос Л.С., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ФОНЕТИЧНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ВІРШІВ І ПІСЕНЬ

Актуальність дослідження. У сучасному процесі навчання іноземних мов особлива увага приділяється розвитку фонетичної компетентності та комунікативних навичок учнів. Використання віршів і пісень є ефективним засобом, що поєднує ці аспекти, оскільки сприяє природному засвоєнню звукової системи мови, інтонації, ритму та наголосу. Крім того, автентичні поетичні та музичні тексти підвищують мотивацію учнів, створюють емоційно сприятливу атмосферу та наближають навчання до реального мовленнєвого середовища.

Мета дослідження – Дослідити ефективність використання віршів і пісень у формуванні фонетичних та комунікативних навичок учнів, а також визначити їхній вплив на покращення вимови, інтонації та розвитку мовлення.

Основний текст. Використання віршів і пісень у процесі навчання мови є методично обґрунтованим інструментом підвищення якості формування мовленнєвих умінь, оскільки цей матеріал забезпечує

природний і водночас керований спосіб тренування фонетичних, лексичних і просодичних елементів, що безпосередньо впливають на становлення фонетичної та комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. На початковому етапі засвоєння іноземної мови особливо важливим є формування правильної вимови, адже помилки, що виникають у ранньому віці, мають тенденцію до стійкого закріплення і згодом потребують значно більших зусиль для корекції. Цей факт підтверджується значною кількістю досліджень, у яких зазначено, що раннє формування артикуляційних, ритміко-інтонаційних та фонематичних моделей сприяє якіснішому оволодінню мовою в середньостроковій та довгостроковій перспективі (Simanjuntak, Sihaloho, Limbong, 2025)

Пісні мають значний соціокультурний потенціал, адже знайомлять учнів зі світоглядом носіїв мови, їхніми традиціями, стилем життя та емоційними особливостями мовлення. Це сприяє формуванню міжкультурної чутливості й розумінню мови як елементу культурної взаємодії. Використання ігрових елементів у роботі з піснями знижує психологічне напруження, робить навчання природнішим і підвищує мотивацію учнів. (Михайлова, Гуманкова, Григор'єва, 2020)

Інтерактивна робота з піснею створює сприятливі умови для розвитку фонетичної компетентності. Такі види діяльності, як визначення звуків, виокремлення наголосу, робота з ритмом, вправи з пропусками, плескання ритму та спів, комплексно впливають на слухове, моторне й когнітивне сприйняття мовлення. Учні формують чутливість до ритму, інтонації та просодії, краще розуміють інтонаційні моделі та відмінності між наголошеними й ненаголошеними словами.

Фонетична робота з піснями є лише початковим етапом формування мовленнєвої компетентності. Важливу роль відіграє комунікативний аспект, адже пісня виступає цілісним мовленнєвим контекстом, що активізує навички спілкування та сприяє переходу від відтворення до самостійного висловлювання. Це забезпечує формування вміння будувати власні

висловлювання на основі опрацьованого матеріалу. Ю. Деркач та Р. Яблонська виокремлюють систему продуктивних комунікативних завдань, які розвивають творче мислення, мовленнєву ініціативу та лексико-граматичні навички учнів на основі змісту пісні. (Деркач, Яблонська, 2021)

З перших уроків англійської мови доцільно використовувати короткі пісні як елемент фонетичної зарядки, оскільки вони розвивають пам'ять, ознайомлюють із граматиною, активізують мовлення та підвищують інтерес учнів. Учитель може добирати як автентичні, так і навчальні пісні відповідно до теми уроку. Обговорення змісту сучасних пісень стимулює участь учнів і спонукає до створення власних висловлювань. Методика роботи з піснею передбачає поетапний підхід, що включає: попереднє обговорення тематики пісні, створення асоціативних кластерів і таблиць, виокремлення складної лексики; первинне прослуховування з акцентом на музичну складову; перевірку розуміння змісту шляхом тестів або обговорення; виконання лексико-граматичних і фонетичних вправ; читання тексту з відповідною інтонацією; спільне виконання пісні як завершальний етап. (Михайлова, Гуманкова, Григор'єва, 2020) Така структурована послідовність забезпечує глибоке занурення в матеріал та сприяє його ефективному засвоєнню.

Висновки. Отже, використання пісенного та віршованого матеріалу в початковому навчанні іноземної мови забезпечує цілісний і багатовимірний підхід до формування мовленнєвої компетентності, поєднуючи розвиток фонетичних, лексичних, соціокультурних та комунікативних умінь. Завдяки поєднанню ритму, мелодики та змісту пісня створює природне середовище для засвоєння мовних структур, сприяє формуванню правильної вимови, підвищує мотивацію й активізує пізнавальну діяльність. Використання різних типів завдань на основі пісенного тексту стимулює творче, логічне та критично-оцінне мовлення, водночас забезпечуючи емоційну залученість учнів та зниження психологічного бар'єра.

Список використаних джерел

1. Деркач Ю., Яблонська Р. Пісня як ефективний засіб формування лексичних навиків на уроках англійської мови в початкових класах. *Молодий вчений*. 2021. № 10 (98).
2. Михайлова О. С., Гуманкова О. С., Григор'єва Т. Ю. Формування основ англомовної фонетичної компетентності з використанням автентичних матеріалів на ранньому ступені навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. С. 72–79.
3. Simanjuntak P. H., Sihaloho J. H., Limbong N., Bloner Sinurat. The effectiveness of songs as a phonology-based English pronunciation teaching tool. *Young Journal of Social Sciences and Humanities*. 2025. Vol. 1, No. 3. P. 121–130.

Нарольська В. А., студентка III курсу
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.

СУТНІСТЬ І ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток початкової освіти в Україні відбувається в умовах реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів, що орієнтують освітній процес на активну пізнавальну діяльність учнів, формування ключових компетентностей і здатності застосовувати знання у практичних життєвих ситуаціях. У цьому контексті особливої уваги набуває впровадження таких педагогічних технологій, які забезпечують інтеграцію знань, розвиток самостійності, ініціативності та творчого мислення учнів початкової школи.

Однією з таких технологій є проєктне навчання, що розглядається як ефективний засіб активізації освітнього процесу. Проєктна діяльність

відповідає ключовим засадам Державного стандарту початкової освіти (2018), оскільки передбачає навчання через діяльність, розв'язання практично значущих завдань, залучення учнів до пошуку інформації, аналізу, планування та презентації результатів власної роботи. Такий підхід сприяє підвищенню навчальної мотивації, формуванню відповідальності та розвитку самостійності учнів.

Мета дослідження – розкрити сутність та особливості проєктного навчання в початковій школі.

Основний текст. Проєктне навчання розглядається як форма організації освітнього процесу, за якої здобуття знань відбувається у процесі виконання учнями практично значущих завдань – проєктів. Вони передбачають самостійний пошук інформації, її аналіз, узагальнення та представлення результатів у вигляді конкретного продукту (Лавренко, 2024). Такий підхід забезпечує не лише засвоєння навчального матеріалу, а й формування здатності застосовувати знання в нових ситуаціях.

Проєктне навчання має чітку структурну організацію, яка передбачає послідовність етапів: визначення проблеми, постановка мети, планування діяльності, виконання завдань, презентація результатів та рефлексія. Така поетапність забезпечує логічність освітнього процесу та сприяє розвитку дослідницьких умінь учнів (Лавренко, 2024).

Ще однією важливою особливістю є інтегративність проєктного навчання. Воно забезпечує поєднання змісту різних освітніх галузей навколо спільної навчальної проблеми, що сприяє формуванню цілісного уявлення про світ та розвитку міжпредметних зв'язків у дітей молодшого шкільного віку.

Проєктне навчання є ефективним способом організації навчальної роботи учнів початкової школи, оскільки сприяє активному засвоєнню навчального матеріалу, розвитку самостійності та вмінню правильно працювати з текстом у процесі створення власного освітнього продукту (Шевчук, 2019).

Крім того, проєктне навчання сприяє розвитку критичного мислення та творчості. Учні вчать аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки, знаходити нестандартні рішення. Такий підхід відповідає вимогам сучасної освіти, яка орієнтується на формування особистості, здатної до саморозвитку та адаптації в умовах швидких змін (Павлова, 2024).

Важливо підкреслити, що у проєктному навчанні змінюється роль учителя. Він виступає не лише джерелом знань, а й організатором, консультантом, наставником, який спрямовує діяльність учнів і створює умови для їхнього самостійного навчання.

Ефективність проєктного навчання підтверджується сучасними дослідженнями, у яких зазначається, що використання проєктної діяльності сприяє розвитку наскрізних умінь учнів, зокрема здатності працювати в команді, приймати рішення, відповідати за результати власної діяльності (Грошовенко, 2024).

Проєктне навчання є ефективним інструментом сучасної освіти, оскільки воно змінює підхід до засвоєння знань: від пасивного сприймання інформації до активної діяльності учнів. У процесі виконання проєктів школярі не лише опановують навчальний матеріал, а й набувають важливого життєвого досвіду, який допомагає їм у подальшому навчанні та повсякденному житті. Такий підхід робить освітній процес більш усвідомленим, мотивованим і практично спрямованим, що особливо важливо для розвитку здобувачів початкової освіти.

Висновки. Отже, проєктне навчання є сучасною ефективною педагогічною технологією, що поєднує теоретичне навчання з практичною діяльністю учнів. Воно забезпечує активну участь школярів в освітньому процесі, сприяє розвитку їхньої самостійності, критичного мислення, творчості та комунікативних умінь. Завдяки практичній спрямованості та інтеграції знань проєктне навчання створює умови для формування

ключових компетентностей і підвищує мотивацію до навчання, що відповідає сучасним вимогам початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Лавренко С. (2024). Метод проєктів як педагогічна технологія у початкових класах нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 73. С. 26–29. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/c85cda26-11c9-4f7f-9f15-1bf260af1432> (дата звернення 07.05.2026).
2. Шевчук Л. (2019). Проектна діяльність як спосіб організації роботи молодших школярів над текстом. *Problems and prospects of implementation of innovative research results: collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (Vol. 3), December 13, (3). European Scientific Platform, м. Валлетта, Мальта, 67-71.
URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718542/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 07.05.2026).
3. Грошовенко О., Присяжнюк Л. (2024). Використання інструментів діяльнісного підходу в роботі груп продовженого дня початкової школи. *Гірська школа українських Карпат*. № 30. URL : <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/8851> (дата звернення 07.05.2026).
4. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.04.2026).
5. Павлова Т. Формування екологічної компетентності молодших школярів засобами проєктної діяльності на уроках інтегрованого курсу «Я

досліджую світ». *Viae Educationis , Studies of Education and Didactics*. С. 52 – 58. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742862/> (дата звернення: 07.05.2026).

*Нечаєва В. О., студентка III курсу,
Науковий керівник – Войтович А., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Актуальність теми зумовлена стрімким погіршенням стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку в умовах сучасних викликів: цифровізації, гіподинамії та зростання психоемоційного навантаження. Початкова ланка освіти є фундаментом, де закладаються базові поведінкові установки, тому формування здоров'язбережувальної компетентності (ЗЗК) стає не просто освітнім завданням, а стратегічною потребою суспільства. Попри наявність теоретичних напрацювань, залишається потреба в уточненні конкретних педагогічних умов, які б дозволили перетворити теоретичні знання учнів на стійкі життєві навички в реаліях сучасної школи.

Освітні документи, які регламентують цей процес — зокрема Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти та концепція «Нова українська школа» — визначають здоров'язбережувальну компетентність як одну з ключових.

Мета дослідження. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та визначення комплексу педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкових класів.

Основний текст. Формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкової школи є складним процесом, успішність

якого залежить від створення відповідних педагогічних умов. У науковому дискурсі під цим терміном розуміють сукупність чинників (організаційних, дидактичних, психологічних), що забезпечують ефективність освітнього процесу. Зокрема, В. Танська та А. Кучерук (2025) визначають їх як «рамку, у межах якої дитина має можливість практично пережити досвід здоров'язбереження» (с.242-245). У свою чергу, М. Корець (2024) акцентує на тому, що ці умови дозволяють інтегрувати знання у повсякденну поведінку учнів (с.29-34).

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виокремити чотири ключові умови, що забезпечують формування ЗЗК:

1. Створення безпечного середовища та позитивної мотивації.
2. Системність виховного впливу та дотримання рухового режиму.
3. Інтеграція змісту навчання та його практична спрямованість.
4. Єдність вимог через приклад учителя та партнерство з батьками.

Проаналізуємо змістове наповнення зазначених педагогічних умов:

1. Створення безпечного середовища та позитивної мотивації. Психологічний комфорт є фундаментом для засвоєння будь-яких навичок. Учні початкових класів потребують доброзичливої атмосфери, де відсутній страх помилки, адже лише за умов емоційної безпеки формується внутрішня готовність до здорового способу життя (Бикова, 2022). Колективні ігри та ситуації успіху допомагають дітям сприймати здоров'язбереження як спільну цінність класу.

2. Системність виховного впливу та дотримання рухового режиму. М. Корець (2024) наголошує, що епізодичні заходи не мають тривалого ефекту (с.29-34). Здоров'язбережувальні елементи мають пронизувати весь навчальний день: від ранкових зустрічей до динамічних пауз. Організація навчання так, щоб фізична активність була природною складовою кожного уроку, запобігає перевтомі та гіподинамії, перетворюючи знання на стійкі практичні автоматизми (Мехед, 2019).

3. Інтеграція змісту навчання та його практична спрямованість. Навички ЗЗК формуються не лише на уроках «Я досліджую світ», а й через міждисциплінарний підхід (наприклад, математичні задачі про режим дня або тексти про спорт). Використання методів моделювання ситуацій та ведення «щоденників настрою» дозволяє дітям побачити прямий зв'язок між своїми вчинками та самопочуттям (Кобан, 2019).

4. Єдність вимог через приклад учителя та партнерство з батьками. Педагог виступає для дитини ключовою моделлю поведінки; його прихильність до здорових звичок є наочним доказом їх цінності. Ефективність виховання подвоюється, якщо воно підтримується вдома через залучення батьків до спільних «Днів здоров'я» та сімейних проєктів, що забезпечує стабільність здоров'язбережувального досвіду дитини.

Отже, лише комплексне поєднання цих умов дозволяє створити освітній простір, у якому здоров'язбережувальна компетентність стає внутрішньою позицією особистості учня.

Висновки. У ході дослідження обґрунтовано, що формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи є стратегічним завданням, закріпленим у нормативно-правовій базі НУШ. Встановлено, що ефективність цього процесу залежить від комплексу педагогічних умов, які охоплюють створення безпечного емоційного середовища, забезпечення системного рухового режиму та інтеграцію тематики здоров'я у зміст різних навчальних предметів. Визначальну роль відіграє практична спрямованість навчання у поєднанні з особистим прикладом учителя та партнерством із батьками. Лише цілісне впровадження цих чинників дозволяє перетворити знання учнів на стійкі життєві навички та сформувати здоров'язбереження як внутрішню позицію особистості.

Список використаних джерел

1. Танська В. В., Кучерук А. О. (2025). Формування здоров'язберезувальної компетентності в учнів молодшого шкільного віку, 242-245.
URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43400/1/1.pdf> (режим доступу 24.04.2026).
2. Корець М. (2024). Педагогічні умови формування в учнів здоров'язберезувальної компетентності засобами навчально-ігрових технологій. *Молодь і ринок*, 10/230, 29-34.
URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/309379/305635> (режим доступу 24.04.2026).
3. Бикова Т. В. (2022). Здоров'язберігаючі технології як пріоритетне завдання організації освітнього процесу. *Інновації в освіті: сутність, проблеми, перспективи*, 76-77.
4. Кобан М. Ю., Лимар Ю. М. (2019). Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 12, 41-44.
URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/9.pdf (режим доступу 24.04.2026).
5. Мехед О. Б. (2019). Аналіз факторів, що впливають на формування здорового способу життя молоді. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 262-266.
URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/362/1/Mekhed%2c%20Riabchenko%2c%20Zhara.pdf> (режим доступу 24.04.2026).

*Ольшанська В. В., студентка III курсу,
Науковий керівник – Галюка О.С., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах стрімкої цифровізації та надмірного інформаційного тиску проблема формування інформаційної компетентності учнів початкових класів набуває стратегічного значення для всієї освітньої системи. Традиційне розуміння грамотності сьогодні суттєво розширюється, адже дитина вже з перших років навчання опиняється в епіцентрі потужних потоків даних, де межа між фактами, рекламою та маніпулятивним контентом часто є розмитою. Актуальність цієї теми зумовлена необхідністю трансформації ролі учня з пасивного споживача цифрового продукту на свідомого дослідника, який володіє інструментами інтелектуального та психологічного захисту. Формування базових навичок роботи з інформацією від коректного формулювання запиту до критичного оцінювання достовірності джерел стає фундаментом не лише для успішного навчання в межах концепції Нової української школи (2016), а й для безпечної життєдіяльності в глобальному медіапросторі. Таким чином, розвиток інформаційних умінь сьогодні розглядається як невід’ємна складова виховання відповідальної, самостійної та критично мислячої особистості, здатної ефективно оперувати знаннями як найціннішим ресурсом сучасного суспільства.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та проаналізувати структуру інформаційної компетентності учнів початкової школи.

Основний текст. Інформаційна компетентність в сучасній початковій освіті – це не звичайне вміння користуватись гаджетами, а реальна здатність учня свідомо взаємодіяти з інформаційним простором. У контексті сьогодення це розглядається як формування інтелектуального фундаменту, де дитина перетворюється із звичайного споживача контенту на активного

його дослідника. Насамперед, це проявляється у вмінні правильно та чітко сформулювати запит до навколишнього світу: учень навчається розуміти, яких конкретних знань йому бракує для розв'язання якоїсь конкретної задачі, яка була поставлена ним; учень вчиться вибирати потрібне джерело – ілюстрацію в підручнику, розповідь вчителя, результати звичайного пошуку в інтернеті тощо.

Ключовим завданням сучасної школи є формування творчої особистості, здатної до критичного мислення та самостійного пошуку нестандартних рішень. Впровадження інтерактивних методів на уроках, зокрема на «Я досліджую світ», що дозволяє трансформувати освітній процес у діалогову взаємодію, де учень не просто пасивно сприймає дані, а вчиться самостійно спостерігати, міркувати та робити висновки з побаченого й почутого. Через застосування таких методів, як дискусії, «мозковий штурм» або метод «прес», учні опановують навички аналізу інформації, вчать оцінювати дії інших і власну поведінку, що допомагає розрізняти об'єктивні факти від емоційних суджень чи реклами. Окрім інтелектуального захисту, інтерактивне навчання закладає етичний фундамент компетентності: через розвиток ініціативності та відповідальності за результати своєї діяльності у дитини формується повага до чужої праці та розуміння загальнолюдських цінностей, що є критично важливим для безпечної поведінки в сучасному інформаційному суспільстві (Павленко, 2022).

У навчанні велику роль відіграють інтерактивні методи – не просто «слухати вчителя», а активно виконувати конкретні дії, насамперед: працювати в парах або групах; обговорювати; виконувати маленькі проекти; грати в навчальні ігри (Павленко, 2022). Тобто, важливо аби дитина була не пасивною, а постійно включеною в роботу. Це суттєво допомагає, адже коли учні працюють за такою схемою, то поступово вчать думати самостійно, аналізувати, ставити запитання, робити власні висновки, приймати рішення. У цьому і є розвиток критичного мислення. Інформаційні уміння – це базові

навички роботи з інформацією: знайти потрібне (у тексті чи завданні), зрозуміти зміст, відрізнити головне від другорядного, використати цю інформацію (відповісти, пояснити, виконати завдання тощо) (Мієр, Широков, 2020).

Для дослідження інформаційної компетентності важливо розуміти її структуру, тобто набір знань та вмінь, які допомагають людині ефективно працювати з інформацією в сучасному світі. Аналіз структурних компонентів інформаційної компетентності дозволяє глибше зрозуміти механізми її формування та практичного застосування в освітньому процесі. За Дорофєєвою структуру інформаційної компетентності можна представити через кілька блоків.

Перший блок структури – це пошук інформації. Під час цього важливо не просто знайти що-небудь, а вміти чітко формулювати запит «що саме я шукаю?» та користуватись різними джерелами: від звичайних підручників та енциклопедій до електронних ресурсів та інтернету. *Другим* блоком у структурі інформаційної компетентності є оцінка достовірності. У сьогоденні, де існує багато неправдивої інформації, це критична навичка. Потрібно вміти порівнювати інформацію з різних джерел, активно її аналізувати та визначати – чи можна довіряти їй? *Третій* блок – це організація інформації, коли її багато виникає потреба «розкласти по полицях». Дитина має вміти систематизувати та класифікувати дані, створювати схеми та таблиці для зручного аналізу тієї чи іншої інформації. *Четвертий* блок – обробка інформації, тобто навичка виділити основне з великого обсягу тексту. Цей блок вимагає навичок працювати з текстами, графіками та зображеннями; головне – вміти виділяти найважливіше (суть). *П'ятий* блок це використання інформації, адже вона корисна лише тоді, коли застосовується на практиці. Дитина повинна вміти використовувати здобуті нею знання для вирішення реальних завдань або створення вже власних проєктів. Прикладом цього, може служити підготовка доповіді або проєкту про здоровий спосіб життя на основі знайдених даних. *Шостий*

блок – цифрова компетентність, тобто технічна сторона питання (вміння володіти інструментами). Для цього потрібно вміти впевнено працювати з технікою (комп'ютерами, планшетами, інтерактивними дошками тощо) та програмним забезпеченням (додатки, онлайн-платформи тощо). Останній *сьомий* блок – це медіаграмотність – вміння розуміти прихований зміст різних медіаповідомлень в мережі. Учень повинен розпізнавати різні види медіаконтенту, критично оцінювати рекламу, новини та відео. Прикладом цього можуть слугувати: аналіз ілюстрацій, обговорення рекламних роликів або новинних сюжетів, враховуючи вік аудиторії (Дорофєєва, 2022).

Таким чином, формування інформаційної компетентності у здобувачів початкової освіти є невід'ємною складовою розвитку критичного мислення, медіаграмотності, цифрової компетентності та самостійності у навчальній діяльності, що відповідає завданням нової української школи та сучасних освітніх стандартів.

Узагальнюючи, слід зазначити, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від цілеспрямованої організації освітнього середовища, використання сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання та систематичного залучення учнів до роботи з різними джерелами інформації. Важливо забезпечити поетапне формування вмінь пошуку, відбору, аналізу, критичного оцінювання та практичного використання інформації в навчальних і життєвих ситуаціях.

Висновки. Отже, формування інформаційної компетентності має здійснюватися комплексно, з урахуванням вікових особливостей здобувачів початкової освіти, і бути спрямованим не лише на засвоєння знань, а й на розвиток умінь самостійно здобувати нову інформацію, осмислювати її та застосовувати у практичній діяльності, що забезпечує підготовку учнів до успішного навчання та активної участі в сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел і літератури:

1. Дорофєєва В. Формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації в учнів 4 класу засобом технології «Щоденні 5»: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2022. 89 с. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6912>
2. Мієр Т., Широков Д. Навчання впродовж життя: генеза феномену, компонентний склад у ранзі ключової компетентності здобувачів початкової освіти, особливості формування в першокласників. *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті*. 2020. № 2. С. 28–39.
3. Павленко А. Інтерактивні методи навчання на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі. *Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи* : Зб. матеріалів Всеукр. з міжнар. участю науково-практ. конф., м. Житомир, 29 листоп. 2022 р. / ред. І. В. Голубовська. Житомир, 2022. С. 106–109.

*Пілянська Т., Буцак Л., студентка III курсу,
Науковий керівник – Буцак О.О., асистент кафедри спеціальної освіти,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти.*

ПІДТРИМКА ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВИЙ ПРОСТІР У КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Сучасна українська школа з 2022 року працює в екстремальних умовах воєнного стану та наслідків пандемії, що спричинило прискорений перехід до цифрових форматів навчання. Науковці відзначають, що цифровізація сьогодні є провідною тенденцією в організації освітнього простору, оскільки дозволяє вибудовувати персоналізовані освітні траєкторії, що критично важливо для учнів із особливими освітніми потребами (ООП) (Рибак, 2025). Цифровий простір трансформує можливості навчання, мінімізуючи фізичні бар'єри та

забезпечуючи мобільність і гнучкість, які раніше були недоступні в традиційних класних кімнатах.

Мета дослідження - обґрунтувати можливості цифрового простору для підтримки інклюзивної форми навчання в початковій школі та виокремити ефективні цифрові інструменти для роботи з учнями з ООП.

Основний текст. Теоретичний фундамент інклюзії у цифровому вимірі базується на концепції Універсального дизайну навчання (UDL). Ю. Носенко (2018) підкреслює, що реалізація принципів UDL в освіті через залучення, репрезентацію та демонстрацію знань дозволяє створювати середовища, які є апріорі доступними для кожного учня без необхідності подальшого дороговартісного доопрацювання. Нормативно-правове регулювання цього процесу в Україні спирається на Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, Закон України «Про освіту» та державні стандарти початкової освіти, які гарантують недискримінацію та ефективне залучення всіх учасників до освітнього процесу.

Педагогічні стратегії цифрової інклюзії вимагають від учителя не лише технічної грамотності, а й здатності адаптувати контент. Успіх залежить від поєднання педагогічної гнучкості та чутливості до індивідуальних запитів кожного здобувача (Кас'яненко та ін., 2025). У цьому контексті асистент учителя виконує роль технічного та психологічного фасилітатора, забезпечуючи дитині підтримку в користуванні асистивними технологіями, що значно оптимізує їхню взаємодію в цифровому середовищі.

Розглядаючи цифровий простір класу та інструменти, що реально працюють, варто виокремити хмарні сервіси як основу колективної взаємодії. Платформи Microsoft 365 Education надають вбудовані інструменти доступності, такі як диктування, перетворення мовлення в текст та динамічні субтитри, що критично важливо для учнів з порушеннями зору, слуху чи моторики (Microsoft Education, n.d.). Застосування середовища CoCalc дозволяє ефективно інтегрувати учнів у вивчення

складних дисциплін через спільне редагування документів та обчислювальні можливості (Computing & Digital Innovation Centre, Learn Sheffield, n.d.). Гейміфікація та інтерактивні ігри (LearningApps, Kahoot!) сприяють когнітивному розвитку та соціалізації. Створення цифрових історій допомагає дітям з ООП самоідентифікуватися та активно залучатися до спільноти, використовуючи візуальні та аудіообрази замість традиційного письма.

Досвід практичного впровадження інклюзивного уроку передбачає специфічні адаптації. Для учнів із порушеннями слуху обов'язковим є використання візуальних стимулів, субтитрів та спеціалізованих програм, таких як «Живий звук» чи «Дельфа». Учні з порушеннями зору потребують екранних читачів (NVDA, JAWS), шрифту Брайля або аудіоописів. Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) цифрове середовище є часто комфортнішим через стабільність алгоритмів; тут доцільно використовувати структуровані додатки для альтернативної комунікації (наприклад, Digital Inclusion). Вчителю важливо підтримувати баланс, дотримуючись гігієнічних норм: безперервна робота з монітором для першокласників не повинна перевищувати 10 хвилин.

Оцінювання в умовах цифрової інклюзії має бути адаптивним та позбавленим стресу. Використання інструментів штучного інтелекту (AI) дозволяє автоматизувати відстеження прогресу та надавати миттєвий зворотний зв'язок. М. І. Кляп зазначає, що такі технології здатні покращити результати навчання на 10–20% завдяки індивідуалізації завдань (Кляп, 2025).

Висновки. Варто наголосити на трьох кроках, які школа може впроваджувати: по-перше, модернізація технічної інфраструктури (Wi-Fi, мультимедіа); по-друге, системне підвищення кваліфікації педагогів через вебінари та тренінги; по-третє, запровадження адаптованих електронних ресурсів у щоденну практику. Оцінити готовність класу можна через аналіз мотиваційного, методичного, діяльнісного та рефлексивного критеріїв

підготовки вчителя, що дозволить перетворити цифрові інклюзію з виклику на реальну можливість для кожного учня

Список використаних джерел

1. Computing & Digital Innovation Centre, Learn Sheffield. (n.d.). *Universal design for learning in primary computing*. Learn Sheffield in conjunction with Sheffield City Council. <https://learnsheffield.co.uk/Projects/Computing-Digital-Innovation-Centre/Downloads/Universal%20Design%20For%20Learning%20in%20Primary%20Computing.pdf> (режим доступу 27.04.2026)
2. Microsoft Education. (n.d.). *Інструменти зі спеціальними можливостями для інклюзивного навчання*. <https://www.microsoft.com/uk-ua/education/products/microsoft-365/accessibility> (режим доступу 27.04.2026)
3. Кас'яненко, О. М., Волотовська, Т. П., & Станкевич-Волосянчук, О. І. (2025). Освітня інклюзія в онлайн-середовищі як фактор успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічна академія: наукові записки*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17281303> (режим доступу 27.04.2026)
4. Кляп, М. І., Безносюк, Н. С., & Яценко, О. І. (2025). Цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання: можливості, ризики та педагогічна ефективність. *Суспільство та національні інтереси*, (16), 138–150. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-138-150](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-138-150) (режим доступу 27.04.2026)
5. Носенко, Ю. Г. (Ред.). (2018). *Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: Навчальний посібник*. ПУЕТ.
6. Рыбак, О. П. (2025). *Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності у цифровому просторі* [Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису, Львівський національний університет імені Івана Франка]. https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/05/diss_Rybak-011.pdf (режим доступу 27.04.2026)

*Резніченко А. О., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНОГО УМІННЯ «ЧИТАННЯ З РОЗУМІННЯМ» У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, визначених Державним стандартом початкової освіти (2018). У цьому контексті особливого значення набуває вміння читати з розумінням як базова умова успішної навчальної діяльності здобувачів початкової освіти і їхньої здатності до опрацювання інформації в різних освітніх галузях. В умовах інформаційного суспільства та зростання обсягів текстової інформації зростають вимоги не лише до техніки читання, а передусім до глибини розуміння, інтерпретації й критичного осмислення змісту. Водночас результати освітньої практики свідчать про наявність труднощів у формуванні цього вміння в учнів, що проявляється у поверхневому сприйнятті текстів і недостатній здатності працювати з інформацією. Це зумовлює необхідність уточнення теоретичних підходів і вдосконалення методики формування наскрізного вміння «читання з розумінням» у початковій школі.

Мета дослідження – розкрити теоретичні основи та методичні підходи до формування наскрізного вміння «читання з розумінням» у здобувачів початкової освіти.

Основний текст. Нова українська школа здійснила концептуальний перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання. Згідно з чинним Державним стандартом початкової освіти (2018), зміст освіти базується на формуванні ключових компетентностей та наскрізних вмінь, що є спільними для всіх них. Першим і фундаментальним серед таких умінь визначено читати з розумінням, що передбачає «здатність обирати текст відповідно до

потреби, емоційно, інтелектуально, естетично сприймати і усвідомлювати прочитане, розуміти інформацію, передану в різний спосіб, уміння виявляти взаємозв'язки між частинами тексту і головними ідеями, висловлювати думки, пов'язані з розумінням тексту; вирізняти правдиві/істинні та неправдиві/хибні твердження, фантазію і реальність, очевидну і приховану інформацію, підкріплювати власні висновки і припущення фактами і цитатами з тексту» (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Саме це уміння забезпечує цілісність розвитку учня, пронизуючи всі навчальні предмети та рівні освіти.

Поняття «читання з розумінням» у науковій і методичній літературі трактується як інтегрований процес сприймання, декодування та інтерпретації тексту, що передбачає не лише технічне відтворення друкованих знаків, а й осмислення, критичне опрацювання та застосування здобутої інформації. Старагіна І. та ін. (2020) у навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання» розкривають поняття «читацька грамотність» і «читання з розумінням» як взаємопов'язані, але нетотожні явища: читання з розумінням виступає процесуальним компонентом, а читацька грамотність – результативним. Автори обґрунтовують модель компетентного читача відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти (2018) та описують навчальний поступ учнів у оволодінні відповідною компетентністю.

У посібнику виокремлено кілька рівнів читання з розумінням: буквальне (відтворення інформації, прямо зазначеної в тексті), інтерпретаційне (встановлення зв'язків між фактами тексту та формулювання висновків) і критичне (оцінювання тексту, порівняння з власним досвідом і знаннями). Для здобувачів початкової освіти особливо важливим є поступальний розвиток від буквального до інтерпретаційного рівня, з поступовим залученням елементів критичного осмислення вже у третьому–четвертому класах. Успішне розуміння тексту здобувачами

першого рівня освіти залежить не лише від рівня технічного навичку читання, а й від сформованості фонового знання, словникового запасу та читацьких стратегій (Старагіна та ін., 2020).

Дослідниця Смола О. (2023) акцентує увагу на тому, що формування наскрізних умінь – зокрема читання з розумінням – найефективніше відбувається в контексті розвитку мовленнєвої компетентності. Авторка наголошує, що «читання з розумінням, спрямоване на формування мовленнєвої компетентності, є одним з основних складників компетентісно орієнтованого навчання, що збагачує словник учнів», та пропонує систематизовані підходи до організації освітнього процесу з використанням сучасних практик (31). Читання з розумінням органічно вписується у контекст мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо утворюють єдиний комплекс умінь, де розуміння тексту є центральною ланкою.

Для ефективного формування уміння «читання з розумінням» у здобувачів початкової освіти вчені та практики виокремлюють кілька ключових методичних стратегій. По-перше, це стратегії передтекстової роботи: активація фонових знань учнів, прогнозування змісту за заголовком та ілюстраціями, постановка запитань до тексту перед читанням. По-друге, стратегії роботи з текстом під час читання: послідовне читання з самоаналізом, виділення ключових слів і понять, маркування тексту. По-третє, стратегії післятекстової роботи: переказ, відповіді на запитання різних рівнів складності, складання плану, схем і кластерів, порівняння прочитаного з власним досвідом. Особливу роль відіграє використання запитань різних рівнів таксономії Блума – від відтворювальних (хто? що? де?) до творчих і оцінних (чому? як би ти вчинив? що змінив би?) (Смола, 2023).

Важливим аспектом формування читання з розумінням є наскрізний характер цього уміння, тобто його систематичне та цілеспрямоване формування на всіх уроках, а не лише під час занять із літературного

читання. Учні мають опрацьовувати тексти різних типів і жанрів: художні, науково-популярні, інформаційні, інструктивні. Це узгоджується з підходом, запровадженим у системі Нової української школи, де читання з розумінням реалізується як наскрізне вміння на уроках математики, Я досліджую світ, образотворчого мистецтва тощо. Системність роботи з різнотипними текстами формує в учнів гнучкість читацьких стратегій і здатність адаптуватися до різних цілей читання, що відповідає вимогам компетентнісного підходу.

Оцінювання сформованості вміння «читання з розумінням» у сучасній початковій школі ґрунтується на засадах формувального підходу, що передбачає відстеження індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018), система оцінювання має на меті не ранжування результатів, а «допомогу учневі в усвідомленні власних досягнень та виявленні потреб у додатковій підтримці». У контексті роботи з текстом це означає, що оцінювання слугує інструментом для коригування освітнього процесу та планування індивідуального темпу опанування читацьких навичок, забезпечуючи зворотний зв'язок замість простого виставлення балів. Для відстеження динаміки використовуються: спостереження за читацькою діяльністю, аналіз відповідей на запитання різних рівнів, самооцінювання і взаємооцінювання учнів. Старагіна І. та ін. (2020) вважають, що результати навчального поступу учнів у читацькій компетентності мають відображати здатність знаходити в тексті конкретну інформацію, інтерпретувати й узагальнювати прочитане та оцінювати його зміст і форму.

Висновки. Формування наскрізного вміння «читання з розумінням» у здобувачів початкової освіти є стратегічним завданням сучасної української школи, оскільки забезпечує основу для розвитку всіх ключових компетентностей і успішного навчання впродовж життя. Державний стандарт початкової освіти визначає читання з розумінням як наскрізне вміння, що є спільним для всіх ключових компетентностей та обов'язковим

для розвитку в межах кожної освітньої галузі. Ефективна реалізація цього завдання потребує системного підходу: застосування різноманітних стратегій роботи з текстом на передтекстовому, текстовому і післятекстовому етапах, використання текстів різних типів, органічного поєднання читання з розвитком мовленнєвої компетентності учнів, а також орієнтації на дитиноцентризм і диференційований підхід у доборі текстів та завдань. Подальшого дослідження потребують питання педагогічних умов і конкретних методичних прийомів, що найбільш ефективно забезпечують розвиток читання з розумінням у різних класах початкової школи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.04.2026).
2. Смола О. (2023). Розвиток мовленнєвої компетентності через формування наскрізних умінь в учнів нової української початкової школи. Вересень, 4(99). <https://doi.org/10.54662/veresen.4.2023.03>
3. Старагін, І. П., Терещенко В. М., Панченков А. О. (2020). Нова українська школа: розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навч.-метод. посіб. Харків. Соняшник. URL: <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3448> (дата звернення: 20.04.2026).

*Сасюк А. А., студентка III курсу,
Науковий керівник – Войтович А., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК

Актуальність дослідження. Початкова школа виступає першим етапом системного навчання, де формуються основні психічні процеси,

пізнавальні інтереси та ставлення дитини до навчальної діяльності. В цей період важливо створити сприятливі педагогічні умови для розкриття творчих здібностей кожного учня. Недостатня увага до вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей може ускладнювати цей процес. Тому вивчення психолого-педагогічних чинників, що впливають на творчий розвиток здобувачів початкової освіти, є актуальним і необхідним для підвищення ефективності освітньої практики.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз психолого-педагогічних особливостей учнів початкової школи та їх впливу на творчий розвиток.

Основний текст. Проблема розвитку творчої особистості здобувача освіти набуває особливої актуальності в умовах сучасних освітніх змін. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), одним із ключових завдань освіти є всебічний розвиток людини, її талантів, інтелектуальних і творчих здібностей. Це положення конкретизується в Концепція Нової української школи, де наголошено на необхідності формування компетентної, ініціативної та творчої особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві.

Початкова школа є важливим етапом у становленні дитини як суб'єкта навчальної діяльності. В цей період відбувається інтенсивний розвиток пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо. Здобувачі початкової освіти переходять від наочно-образного до словесно-логічного мислення, що створює передумови для формування творчих здібностей. Зазначимо, що цей перехід не є одномоментним, тому навчальний процес має враховувати вікові особливості дітей і поєднувати різні види діяльності.

Однією з провідних характеристик молодшого шкільного віку є висока пізнавальна активність. Діти прагнуть досліджувати навколишній світ, активно ставлять запитання, уточнення тощо. Природна допитливість є основою для розвитку творчості. Її реалізація значною мірою залежить від

педагогічних умов. Якщо навчання будується лише на відтворенні готових знань, це може стримувати розвиток творчого мислення. Використання проблемних завдань, дослідницьких методів і творчих вправ стимулюватиме активність учнів.

Уява у молодшому шкільному віці є яскравою та гнучкою, діти легко створюють нові образи, комбінують відомі елементи, фантазують. Це відкриває широкі можливості для організації творчої діяльності на уроках. Ефективними є завдання, що передбачають малювання, складання історій, моделювання ситуацій, рольові ігри. Наприклад, учням можна запропонувати намалювати «Місто майбутнього» або «Країну мрій» і коротко описати, придумати продовження казки або створити власну історію за поданими словами. Також доречними є рольові ігри, у яких діти виступають у ролі героїв твору чи учасників певної життєвої ситуації (наприклад, «Магазин», «Подорож», «Інтерв'ю»). Цікавою формою роботи є моделювання проблемних ситуацій, під час якого здобувачі початкової освіти мають самостійно знайти спосіб їх розв'язання та обґрунтувати свій вибір (Яновська, 2021).

Розвиток мислення у дітей молодшого шкільного віку поступово набуває ознак логічності та послідовності. Діти вчаться порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Разом із тим, вони ще потребують опори на конкретні приклади та наочність. Ефективне навчання передбачає поєднання абстрактного і конкретного. Це особливо важливо для розвитку творчого мислення, яке ґрунтується на здатності бачити нові зв'язки та знаходити нестандартні рішення (Марченко, 2023).

Суттєвий вплив на творчий розвиток має емоційна сфера. Здобувачі початкової освіти дуже чутливі до оцінки вчителя. Позитивна підтримка сприяє формуванню впевненості у власних силах, тоді як надмірна критика може викликати страх помилки. У таких умовах дитина уникає проявів ініціативи, що негативно впливає на творчість. Педагогу важливо

створювати доброзичливу атмосферу, де учень не боїться висловлювати свої думки (Зобенько, 2023).

У практичній діяльності це проявляється через мовлення вчителя та характер його реакцій на відповіді учнів. Наприклад, замість фрази «Ти зробив неправильно» доцільніше сказати: «Ти добре почав, давай разом подумаємо, як можна вдосконалити відповідь» або «Цікава ідея, спробуй її пояснити детальніше». Якщо учень помиляється, вчитель може підтримати його словами: «Помилки – це нормально, вони допомагають нам навчатися» або «Мені подобається, що ти спробував, давай розглянемо інший варіант». Також важливо використовувати заохочувальні висловлювання, які стимулюють творчість (Турбар та Пасько, 2023).

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи мають визначальний вплив на їхній творчий розвиток. Врахування вікових та індивідуальних характеристик, створення сприятливого освітнього середовища, використання сучасних підходів до навчання є необхідними умовами формування творчої особистості, здатної до самостійного мислення, ініціативності та нестандартного розв'язання навчальних і життєвих завдань.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Зобенько Н. (2023). Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*, 2 (209), 99-107.
3. Марченко І. П. (2023). Психолого-педагогічні аспекти розвитку творчого мислення учнів початкових класів. *Актуальні проблеми початкової освіти*, 2, 18-21.
4. Турбар Т. В., Пасько Т. Ю. (2023). Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3, 103-108.

5. Яновська Т. (2021). Творче мислення та уява в структурі креативності молодших школярів. *Психологія і особистість*, 2, 170-180.

*Слюсар Н. В., студентка III курсу,
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Актуальність. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується пошуком ефективних шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів та впровадженням діяльнісного підходу. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018), освітній процес має ґрунтуватися на принципах дитиноцентризму та забезпечувати формування ключових компетентностей через практичну діяльність. Ігрові технології в освітньому процесі є різноманітними за своєю структурою, методами організації та цілями застосування. Використання гри стимулює пізнавальний інтерес учнів та забезпечує всебічний розвиток особистості.

Мета дослідження - здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до класифікації ігрових технологій у початковій школі, охарактеризувати їх основні види та визначити педагогічні можливості використання відповідно до навчальних завдань, вікових особливостей і потреб учнів початкових класів.

Основний текст. Для ефективного використання ігрових технологій у початковій школі необхідно розуміти їхні види та принципи класифікації. Це дає змогу вчителю обирати оптимальні форми роботи відповідно до навчальних завдань, вікових особливостей та індивідуальних потреб учнів. Класифікація ігрових технологій відображає їхню різноманітність за функціональними ознаками, структурою освітнього процесу, змістом та метою використання.

Одна з перших класифікацій ігор належить К. Гросу, який поділяв їх на дві групи:

1) експериментальні («ігри звичайних функцій»): до них належать сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі. На думку Гроса, у своїй основі ці ігри мають інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення і визначають зміст ігор;

2) спеціальні («ігри спеціальних функцій»); до цієї групи належать ігри, під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного) часткові здібності, їх поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються і вдосконалюються (Мачинська, Оприск, 2019).

Класифікація ігор за Г. Селевком, подано за такими критеріями:

– *за видом діяльності*: фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні, психологічні;

– *за характером педагогічного процесу*: навчальні, тренувальні, контролюючі, узагальнюючі; пізнавальні, виховні, розвиваючі; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні та інші;

– *за характером ігрової методики*: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації;

– *за предметною сферою*: математичні, хімічні, музичні, літературні, трудові, виробничі тощо;

– *за видом ігрового середовища*: без предметів, з предметами, комп'ютерні, телевізійні та інші (Алендарь, 2017).

Розгляньмо класифікацію ігор за характером педагогічного процесу. Пізнавальні ігри орієнтовані на засвоєння конкретних навчальних знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню пізнавальної активності учнів. Вони допомагають зробити процес засвоєння знань цікавим, доступним і природним для учнів початкових класів. Зазвичай такі ігри мають чітку

навчальну мету, спрямовану на закріплення матеріалу, розвиток логічного мислення, пам'яті, уваги, спостережливості. Прикладом можуть бути математичні, мовні або логічні ігри, які створюють умови для осмисленого засвоєння навчального матеріалу, викликають у дітей бажання самостійно шукати відповіді й відкривати нове. Застосування таких ігор сприяє глибшому розумінню змісту навчання, формує інтерес до освітньої діяльності та підвищує її результативність.

Розвивальні ігри спрямовані на стимулювання пізнавальних процесів, розвиток мислення, уяви, творчих здібностей та критичного осмислення інформації. У ході гри учні навчаються аналізувати, узагальнювати, порівнювати та робити висновки, що забезпечує гармонійний розвиток інтелектуальної сфери. Такі ігри не лише активізують пізнавальну діяльність, а й допомагають розвивати емоційно-вольову сферу дитини, формуючи наполегливість, самостійність, здатність до рефлексії. Розвивальний потенціал ігрових технологій також полягає у створенні ситуацій вибору, що спонукають дитину до прийняття рішень, аргументації власної позиції та творчого підходу до розв'язання навчальних завдань (Мачинська, Оприск, 2019).

Виховні ігри мають на меті формування у школярів моральних, етичних, соціальних і культурних цінностей. У процесі таких ігор діти вчаться співпрацювати, взаємодіяти з однолітками, проявляти доброзичливість, емпатію, повагу до інших.

Ігрові технології виступають ефективним інструментом морального виховання, оскільки створюють природне середовище для засвоєння норм поведінки, сприяють розвитку емоційної чутливості та формують здатність до колективної діяльності. Через сюжетно-рольові ігри діти набувають досвіду спілкування, вчаться узгоджувати власні інтереси з інтересами інших, що має важливе значення для соціалізації в колективі.

За структурою навчальної діяльності ігрові технології поділяють на кілька основних типів. *Дидактичні ігри* мають чітко визначену структуру,

встановлені правила та конкретну навчальну мету. Вони спрямовані на закріплення, повторення або перевірку засвоєного навчального матеріалу, що сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів.

Сюжетно-рольові ігри передбачають моделювання реальних або вигаданих життєвих ситуацій, у яких діти виконують певні ролі. Такі ігри розвивають мовлення, уяву, комунікативні вміння, сприяють формуванню соціальних навичок.

Командні ігри організовуються для спільного досягнення мети, що вимагає від учасників взаємодії, розподілу ролей та підтримки один одного. Такі ігри формують навички командної роботи, толерантність, відповідальність. Індивідуальні ігри орієнтовані на самостійну діяльність учня, розвивають увагу, логічне мислення, наполегливість і здатність до самоконтролю. Вони допомагають виховувати відповідальність за власний результат та підвищують рівень мотивації до навчання.

За змістом ігрової діяльності виділяють навчально-пізнавальні, творчі ігри та ігри для соціалізації. *Навчально-пізнавальні ігри* мають чітко виражену освітню спрямованість. Вони використовуються для засвоєння нового навчального матеріалу, узагальнення й систематизації знань. *Творчі ігри* спрямовані на розвиток фантазії, уяви, креативного мислення та здатності до самовираження. У процесі таких ігор діти можуть створювати власні історії, малюнки, моделі чи сценки. Ігри для соціалізації мають на меті формування соціальних і комунікативних компетентностей, емпатії та толерантності (Мачинська, Оприск, 2019).

Висновки. Ігрові технології у початковій школі є важливим інструментом реалізації діяльнісного підходу, який забезпечує активну участь учнів в освітньому процесі. Класифікація за метою, структурою, змістом та формою організації дозволяє вчителю системно підходити до вибору методів навчання. Розглянуті типи ігор демонструють потенціал для формування ключових компетентностей учнів, забезпечуючи розвиток інтелектуальної, емоційної та соціальної сфер дитини.

Список використаних джерел

1. Алєндарь Н. (2017). Застосування ігрових технологій на уроках у початкових класах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*, (1), 24–29. URL: <http://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/13776> дата звернення: 20.04.2026).
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.04.2025).
3. Мачинська Н. І., Оприск М. А. Теоретичні аспекти використання ігрових технологій на уроках в початковій школі. *Педагогічні науки*. 2019. № 10 (74). С. 229–238. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1715> (дата звернення: 15.04.2026).

*Соломон А. М., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Оліяр М., доктор педагогічних наук, професор,
м. Івано-Франківськ, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
педагогічний факультет,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність теми. В непростих умовах невизначеності, що складаються сьогодні в Україні і світі, важливою є здатність особистості швидко орієнтуватися в ситуації, приймати рішення, активно впливати на перебіг суспільних процесів. Тому одним із завдань системи освіти в країні є підтримка та розвиток у школярів таких якостей, які дозволяють їм зберігати людську гідність, внутрішні морально-ціннісні орієнтири, бути суб'єктом як суспільного, так і власного життя.

Суб'єктна позиція людини не складається сама по собі, вона формується протягом усього життя. У цьому процесі особливого значення набуває питання про ресурси педагогічної теорії та практики у плані визначення напрямів і засобів педагогічного сприяння суб'єктності школярів.

Мета дослідження – проаналізувати основні аспекти педагогічного супроводу процесу становлення суб'єктності молодших школярів.

Основний текст. Суб'єктність - це здатність людини проявляти якості суб'єкта, такі, як ініціативність, відповідальність, здатність до творчої, продуктивної діяльності, самостійність. «Особистість може характеризуватися як суб'єкт тією мірою, в якій вона використовує свій інтелект, свої здібності, підпорядковує свої нижчі потреби вищим, будує своє життя відповідно зі своїми цінностями і принципами» (Кирильчук, 2016, с. 185). Суб'єктність школяра трактується в педагогіці як здатність автономно існувати, самостійно будувати свої відносини зі світом, реалізовувати пізнаний життєвий досвід, що дозволяє вибудовувати гармонійне існування в суспільстві. І. Зязюн аналізує суб'єктність як здатність дитини перетворювати оточуючу дійсність, свідомо керувати власною діяльністю (Зязюн, 2010). Л. Ткаченко розглядає суб'єктність як сутність лідерства (Ткаченко, 2022).

Основним змістом педагогічної діяльності в межах суб'єктного підходу є орієнтація педагога на активність самого школяра в процесі самовизначення і самореалізації, його здатність усвідомлювати свої дії, міру своєї ініціативи та відповідальності. Суть педагогічного супроводу полягає в організації спільної для педагога та дитини, педагога та групи дітей діяльності, у процесі якої створюються педагогічні ситуації розвитку особистості та індивідуальності дитини. Найчастіше це сприяння самовизначенню, створення ситуацій відкритого та альтернативного вибору для школяра. Такий вибір вимагає усвідомлення ним колишнього

суб'єктивного досвіду, своїх цінностей та смислів, пошуку значущих для себе напрямів і способів самореалізації.

Педагогічний супровід може здійснюватися в межах роботи з класом, групою дітей, в індивідуальній роботі з окремою дитиною. Особливим напрямом сприяння суб'єктності молодших школярів є створення такого освітнього середовища, яке б допомагало їм усвідомлювати, виявляти і підтримувати свої якості суб'єкта. Означене середовище має характеризуватися прийняттям один одного, спільною цільовою спрямованістю, спільними цінностями та смислами. Вихідною нормою співіснування в такому середовищі є стійкий духовний зв'язок між учасниками, що забезпечує розуміння однією індивідуальністю іншої. Ця можливе лише за умови постійного спілкування, діалогу, взаємної довіри та співпереживання між членами спільноти.

Середовище, в якому ефективно відбуватиметься становлення суб'єктності молодших школярів, створюється спільними зусиллями. В його межах діяльність та спілкування стимулюють відкритий прояв кожним учнем своєї позиції, свого ставлення до того, що відбувається, що, своєю чергою, сприяє формуванню спільного ціннісно-смислового простору. Такий простір проявляється в особистісно значущому характері діяльності (індивідуальної та колективної) і спілкування, у наповненні діяльності індивідуальними смислами, у міжпозиційній взаємодії (проясненні та усвідомленні кожним власних цінностей та смислів, своєї позиції).

Водночас процес становлення суб'єктності молодших школярів включає два взаємовиключні, але разом з тим тісно взаємопов'язані напрями: з одного боку, відокремлення свого «Я», прояв своєї позиції (шлях індивідуалізації), з іншого, - ототожнення себе із спільнотою, долучення до неї, породження нових зв'язків. Ця постійна суперечність є своєрідним двигуном становлення суб'єктності людини, спрямовуючи зміну її форм та сприяючи здатності творити власну життєдіяльність у суспільстві.

При суб'єктному підході предметом виховання є максимальне сприяння активності молодших школярів через самореалізацію в предметній творчій діяльності та в діяльності спілкування, стимулювання спрямованості на внутрішні процеси – самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самоорганізації, актуалізацію процесів рефлексії та самоаналізу. Завдання педагогічного супроводу – це насамперед підтримка педагогом самостійності й активності школяра, його здатності усвідомлювати зміст своєї діяльності та ставити для себе конкретні цілі, це посилення та доповнення самостійних дій дитини, що лежать у зоні її безпосередніх прагнень і можливостей та у зоні її найближчого розвитку. Педагогічний супровід може здійснюватися через створення ситуацій вибору для школяра, проблематизацію його минулого досвіду, стимулювання та підтримку самостійного вибору дитини, взаємодію педагога з дитиною при труднощах, які вона не в змозі сама подолати, які заважають її самореалізації та розвитку. Педагог допомагає розширити горизонт бачення проблеми, показує напрями моделювання ситуації залежно від визначальних мотивів і бажань учня. За цих умов дитина не лише перебуває у певному відношенні до зовнішнього світу, а й сама визначає це відношення, у чому й проявляється її суб'єктність.

Виховний простір при суб'єктному підході до виховання розуміється як доцільно організована, значуща і відкрита для суб'єктного прояву взаємодія педагогів і вихованців, що включає діалог (знань, думок, почуттів, станів, дій); індивідуальну та колективну рефлексію (усвідомлення кожним цінності спільної діяльності); ціннісно-мисловий простір для самовизначення і колективного визначення значущих позицій, цілей, дій; сприяння (взаємодію педагога та вихованців, при якому позиція педагога – посилення та підтримка активності школярів у всіх її проявах); педагогічну підтримку (індивідуальна взаємодія педагога та вихованця).

Висновки. Таким чином, педагогічний супровід у плані суб'єктності дитини включає: стимулювання зверненості школяра до усвідомленого

відокремлення чи ототожнення себе з іншими людьми; організацію зовнішніх умов (ситуацій вибору), що сприяють прояву внутрішньої активності школярів, їх рефлексії та самоаналізу, усвідомленню та осмисленню свого ставлення до себе й до світу; сприяння самостійності та активності дітей у всіх видах діяльності; педагогічне сприяння і підтримку школярів у проблемних ситуаціях. Головним критерієм ефективності педагогічного супроводу при суб'єктному підході є здатність виховання самостійно визначати власні життєві критерії та керуватися ними у своїй життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Зязюн, І. А. (2010). Свобода діяльності суб'єктів учіння у цілепокладанні громадянської активності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Історія. Філософія. Політологія*, вип. 1, 47-53.
2. Кирильчук, І. В. (2016). Особливості формування суб'єктності учня в підлітковому віці. *Наука і освіта*, № 5, 184-188.
3. Ткаченко, Л. І. (2022). Суб'єктність як сутність лідерства: до проблеми формування обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, № 4 (87), 22-29.

*Стельмах Т. В., студентка III курсу,
Науковий керівник – Яремчук Н., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Реалізація діяльнісного підходу в умовах початкової школи є одним із ключових напрямів сучасної освітньої реформи, оскільки саме він забезпечує перехід від пасивного засвоєння знань до активного набуття учнями власного досвіду діяльності. У контексті

Нової української школи особливої значущості набуває орієнтація на розвиток компетентностей, критичного мислення, уміння співпрацювати та застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях, що безпосередньо пов'язано з діяльнісною основою навчання.

Початкова школа є фундаментальним етапом освіти, на якому закладаються базові навчальні навички, пізнавальні інтереси та ставлення до навчальної діяльності. Саме тому впровадження діяльнісного підходу на цьому етапі сприяє формуванню в учнів активної позиції у навчанні, розвитку самостійності, ініціативності та відповідальності за результати власної діяльності. Дитина молодшого шкільного віку найкраще засвоює знання через практичну дію, гру, моделювання ситуацій та взаємодію з однолітками, що підтверджує доцільність використання діяльнісних методів навчання.

Актуальність проблеми посилюється необхідністю оновлення змісту та методів навчання відповідно до сучасних освітніх стандартів, які передбачають формування ключових компетентностей, а не лише засвоєння знань. У зв'язку з цим виникає потреба у глибокому вивченні особливостей реалізації діяльнісного підходу, визначенні ефективних педагогічних умов, форм і методів роботи, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Мета дослідження - визначити та обґрунтувати особливості реалізації діяльнісного підходу в умовах початкової школи.

Основний текст. Діяльнісний підхід у сучасній початковій школі є провідною методологічною основою організації освітнього процесу, що передбачає активну участь учнів у засвоєнні знань через практичну діяльність. Його сутність полягає у переході від репродуктивного навчання до такого, де дитина виступає активним суб'єктом пізнання, взаємодії та творчого самовираження. У контексті Нової української школи діяльнісний підхід розглядається як ключовий механізм формування компетентностей,

що забезпечують здатність учнів застосовувати знання у реальному житті (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Державний стандарт початкової освіти визначає, що освітній процес має бути спрямований на формування ключових і предметних компетентностей через діяльність, досвід та практичне застосування знань у різних життєвих ситуаціях (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Це означає, що навчання не обмежується передачею інформації, а передбачає включення учнів у різноманітні види активності, які сприяють розвитку мислення, самостійності та відповідальності.

У науковій літературі діяльнісний підхід розглядається як педагогічна система, що базується на положенні про те, що розвиток особистості відбувається у процесі активної діяльності. Учень не є пасивним об'єктом навчання, а виступає його активним учасником, який самостійно або у взаємодії з іншими конструє знання. Зубцова Ю. (2022: 15) підкреслює, що діяльнісний підхід передбачає постійне залучення дитини до практичної, ігрової та дослідницької діяльності, що забезпечує глибше засвоєння навчального матеріалу та розвиток пізнавальної активності.

Особливістю реалізації діялісного підходу є те, що навчальний процес організовується як система різноманітних видів діяльності учнів. У центрі освітнього процесу перебуває не пояснення вчителя, а діяльність дитини, спрямована на розв'язання навчальних і життєвих завдань. При цьому знання формуються поступово через досвід, практику та осмислення результатів власних дій.

Важливим аспектом є інтеграція навчальних предметів, що дозволяє формувати цілісну картину світу в учнів. Наприклад, під час вивчення природничих явищ діти можуть одночасно застосовувати математичні обчислення, розвивати мовлення через опис спостережень та використовувати мистецькі засоби для відображення результатів.

У процесі реалізації діялісного підходу значну роль відіграє ігрова діяльність, оскільки вона є провідною для дітей молодшого шкільного віку.

Через гру учні легше засвоюють навчальний матеріал, моделюють життєві ситуації та набувають соціального досвіду. Наприклад, замість традиційних сюжетів можна використовувати рольові ігри, які моделюють сучасне дитяче середовище: «Шкільний блогер», де учні створюють короткі повідомлення про події класу, добирають заголовки, описують фото та вчаться чітко формулювати думки; або «Класна редакція новин», у якій діти розподіляють ролі журналістів, фотографів і редакторів, готують «випуск новин» про шкільні події, що розвиває мовлення, критичне мислення та навички командної роботи. Також ефективною є гра «Еко-агенти школи», де учні аналізують проблеми довкілля у школі (сміття, економія води й світла), пропонують рішення та презентують їх класу, що формує дослідницькі та громадянські компетентності. У грі «Планувальники класної події» діти організовують, наприклад, святкування Дня народження класу: складають список покупок, розраховують бюджет, розподіляють обов'язки, що одночасно розвиває математичні, комунікативні та організаційні вміння. Ще одним прикладом може бути гра «Сервіс доставки класних ідей», де учні «замовляють» і «доставляють» творчі завдання один одному (загадки, вправи, мініпроекти), тренуючи вміння формулювати інструкції та працювати в парі. А у грі «Мандрівка Україною» діти «подорожують» різними містами, виконують завдання з географії, мови та математики, розраховують відстані та знайомляться з культурними особливостями. Практична реалізація діяльнісного підходу вимагає від учителя ретельного планування освітнього процесу, створення проблемних ситуацій, використання інтерактивних методів навчання та організації співпраці між учнями. Наприклад, на уроці з теми «Гроші» діти можуть планувати покупки для класного заходу, розраховувати витрати та обговорювати доцільність рішень, що формує фінансову грамотність і життєві компетентності.

Л. Московець і С. Барда (2023: 250) зазначають, що ефективність діяльнісного підходу значною мірою залежить від організації освітнього

середовища, яке має стимулювати активність, самостійність та ініціативність учнів. У такій моделі вчитель виступає не лише джерелом знань, а насамперед організатором навчальної діяльності, який створює умови для активного пізнання.

Не менш важливою складовою є дослідницька діяльність учнів, яка передбачає виконання простих експериментів, спостережень та міні-досліджень. Наприклад, учні можуть спостерігати за ростом рослин, досліджувати властивості води чи повітря, фіксувати результати та робити висновки. Така діяльність формує елементарні навички наукового мислення, уміння аналізувати та узагальнювати інформацію.

Практична реалізація діяльнісного підходу передбачає також активне використання групової та парної роботи. У процесі співпраці діти навчаються взаємодіяти, домовлятися, розподіляти ролі та спільно досягати результату. Це сприяє розвитку комунікативних умінь та соціальної компетентності, що є важливою складовою сучасної освіти.

Окреме значення має використання інформаційно-комунікаційних технологій, які значно розширюють можливості діяльнісного навчання. Інтерактивні вправи, онлайн-завдання, навчальні ігри дозволяють зробити процес навчання більш цікавим і мотивуючим. Діяльнісний підхід у Новій українській школі (2025) підкреслює важливість цифрових інструментів як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів.

Важливою складовою є також рефлексія навчальної діяльності, яка передбачає осмислення учнями власного досвіду. Діти вчаться оцінювати свої досягнення, аналізувати труднощі та визначати шляхи їх подолання. Це сприяє розвитку самосвідомості, критичного мислення та відповідальності за результати власної діяльності.

Висновки. Таким чином, діяльнісний підхід у початковій школі є ефективною педагогічною стратегією, яка забезпечує активне залучення учнів до освітнього процесу, розвиток їхніх компетентностей та формування здатності застосовувати знання у реальному житті. Його реалізація сприяє

становленню самостійної, відповідальної та творчої особистості, здатної до навчання впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти / Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. (2018). Київ: ТД «Освіта-Центр+», 240 с.
2. Діяльнісний підхід у Новій українській школі. (2025). Інформаційна стаття. URL: <https://sky.org.ua/school/elementary/diyalnisnyj-pidhid-u-novij-ukrayinskij-shkoli/>
3. Зубцова Ю. Є. (2022). Особливості реалізації діяльнісного підходу в початковій школі. Інноваційна педагогіка, 50(1), 14–17. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_1/2.pdf
4. Концепція «Нова українська школа». (2016). Інформаційний збірник МОН України. URL: <http://mon.gov.ua/>
5. Московець Л., Барда С. (2023). Чинники впровадження діяльнісного підходу в освітній процес Нової української школи. Перспективи та інновації науки, 16(34), 248–260. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/8107/8151>

*Томин М. Я., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Оліяр М., доктор педагогічних наук, професор,
м. Івано-Франківськ, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
педагогічний факультет,
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій.*

ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність теми. Розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів є основою їх успішного навчання та адаптації. Сформовані мислительні операції, такі, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, допомагають учням ефективніше засвоювати навчальний матеріал. У Державному стандарті початкової освіти одними із наскрізних для всіх

ключових компетентностей умінь визначено: критично і системно мислити; логічно обґрунтовувати свою позицію на рівні, що передбачає здатність висловлювати послідовні, несуперечливі, обґрунтовані міркування у вигляді суджень і висновків (Державний стандарт початкової освіти, 2025). Інтелектуальні здібності молодших школярів безпосередньо пов'язані з розвитком уваги, пам'яті, мовлення, з пізнавальним інтересом і творчими здібностями дітей. Ці здібності розвиваються через діяльність і самі являють собою особливі види діяльності. При цьому важливо виявити засоби, які сприятимуть ефективному розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів в освітньому середовищі НУШ.

Мета дослідження – проаналізувати різновиди та можливості інтелектуальних ігор як засобу розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів.

Основний текст. Інтелект визначається вченими як «відносно стійка, динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка формується й виявляється у діяльності, обумовлена культурно-історичними умовами і здебільшого забезпечує адекватну взаємодію особистості з довкіллям, спрямовану на перетворення останнього» (Ковальчук, 2023, с. 117). У молодшому шкільному віці закладаються мотиви навчальної діяльності, пізнавальні інтереси; починають формуватися вміння та навички інтелектуальної діяльності; виявляються індивідуальні особливості та здібності дітей; починається процес засвоєння моральних і соціальних норм; закладаються навички спілкування з однолітками. Відбувається інтелектуалізація всіх сторін психічного розвитку (пам'яті, сприйняття, уваги, мислення, уяви), їх усвідомленість і довільність. Великого значення набуває таке новоутворення цього віку, як абстрактно-теоретичне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються взаємозв'язки між різними сферами досліджуваної дійсності. Починає формуватися рефлексія навичок і вмінь, розвивається самоорганізація, самоконтроль, саморегуляція і самооцінка. Таким чином, закладаються основи інтелектуальної культури

особистості, яка, на думку О. Митника, являє собою характеристику діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої виникає взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, а отже, створюється щось нове на об'єктивному чи суб'єктивному рівні (Митник, 2009, с. 33).

Знання та врахування вікових психологічних особливостей молодших школярів дає змогу вчителю початкових класів обирати різні форми, методи та засоби навчання, які мають великі можливості для розумового розвитку молодших школярів. Одним із найбільш дієвих засобів розвитку інтелектуальних здібностей молодших школярів є інтелектуально-творчі ігри. Отримавши завдяки телебаченню мільйони шанувальників різного віку, вони широко увійшли в практику роботи закладів освіти, культури та ін. У багатьох регіонах нашої країни клуби інтелектуальних ігор як неприбуткові організації проводять значну роботу серед молоді, реалізуючи не тільки самі ігрові проєкти, а й задовольняючи інші різноманітні потреби молоді.

Інтелектуальна гра – це індивідуальне або (частіше) колективне виконання завдань, які вимагають застосування продуктивного мислення в умовах обмеженого часу та змагання. Інтелектуальні ігри поєднують у собі риси як ігрової, так і навчальної діяльності – вони розвивають теоретичне мислення, вимагають формулювання понять, виконання основних розумових операцій (класифікації, аналізу, синтезу тощо). З іншого боку, сама ця діяльність є не метою, а засобом досягнення ігрового результату (перемоги в змаганні), причому цей результат швидко втрачає сам по собі цінність і мета зміщується з результату безпосередньо на процес пошуку і прийняття рішення.

У процесі дослідження ми виділили три найпоширеніші види дидактичних ігор – ігри-вправи, ігри сюжетні та інтелектуальні ігри. Ігри-вправи проводяться безпосередньо на уроці, але займають значно менше навчального часу. Вони спрямовані лише на вдосконалення певних

пізнавальних здібностей учнів. До таких ігор належать різноманітні вікторини, кросворди, ребуси, чайнворди, шаради, анаграми та ін.

Сюжетна гра відрізняється тим, що дії інсценуються в умовах уявної ситуації. Цей вид гри активізує усі сторони психічної діяльності школярів.

У результаті аналізу найрізноманітніших ігрових форм ми дійшли висновку, що найбільш сприятливе поєднання умов спостерігається в інтелектуальних настільних іграх, у яких необхідність виконання досить складної розумової діяльності супроводжується емоційним задоволенням від процесу обдумування ігрових операцій.

Інтелектуальні ігри навчають вдумливості, рішучості, уміння створювати плани, які враховують усі істотні моменти, гартують характер. Вони вчать міркувати не тільки над позицією, що виникла, а й переносити потім цю логіку в життя.

Розмежування ігор за різновидами не означає, що в практиці педагогічної роботи вони відокремлені: сюжетні ігри часто поєднуються з іграми-вправами, останні нерідко включаються до ігор інтелектуальних і сюжетних. При проведенні конкретного уроку вчитель, як правило, передбачає поєднання певних видів інтелектуальних ігор відповідно до мети заняття, а також виходячи з цілей підтримки інтересу, уваги учнів.

Широке використання ігрового методу має низку переваг. Гра займає значне місце у житті дітей, вона є природним станом, потребою молодшого школяра, засобом спілкування у спільній діяльності дітей. Гра створює позитивне емоційне тло, на якому всі психічні процеси протікають найбільш активно. Вона виявляє індивідуальні особливості дитини, дозволяє визначити рівень їх знань та уявлень.

Висновки. У своїй сукупності дидактичні ігри сприяють розвитку у дітей мислення, пам'яті, уваги, творчої уяви, умінь аналізувати та синтезувати, сприймати просторові відношення, розвивають конструктивні навички та творчість, виховують в учнів спостережливість, обґрунтованість суджень, звичку до самоперевірки та ін. Завдання вчителя полягає в тому,

щоб, використовуючи різноманітні методи навчання, в тому числі й ігрові, систематично і цілеспрямовано розвивати в дітей рухливість і гнучкість мислення, навчати міркувати, осмислювати вивчене, а не зубрити, робити висновки самостійно, щоб відчувати задоволення від навчання.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти (2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>
2. Ковальчук, Л. (2023). Культура мислення, інтелектуальна культура, розумова культура у контексті дослідження проблеми формування культури професійного мислення майбутніх педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, вип. 38, 115–128.
3. Митник, О. Я. (2009). Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 368 с.

*Труш С. Т., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Войтович А., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження інтерактивного навчання зумовлена сучасними трансформаціями початкової освіти спрямованими на компетентнісний підхід, особистісний розвиток дитини та активну участь здобувачів освіти в навчальному процесі.

Мета – аналіз особливостей формування ключових компетентностей учнів початкової школи за допомогою інтерактивного навчання.

Основний текст. Відповідно до Державного стандарту, ключовою метою початкової освіти в умовах НУШ є комплексний розвиток талантів,

ключових компетентностей, умінь та навичок учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і вікових потреб.

Інтерактивне навчання визначають як форму освіти, засновану на спілкуванні та активній взаємодії учасників, що відбувається з використанням новітніх технологій та сучасних організаційних форм роботи (Губарь, Спіцин & Котяш, 2023).

Сучасне розуміння поняття «інтерактивне навчання» наповнене новим змістом, у центрі якого перебуває активна комунікація в освітньому процесі. У таких умовах ключовими напрямками стає розвиток комунікативних умінь, здатності до ефективного спілкування та співпраці (Стахів, Грицай & Шибівська, 2024). Інтерактивне навчання також орієнтоване на накопичення, осмислення та практичне застосування соціального досвіду учнів, що сприяє їхній підготовці до реальних життєвих ситуацій (Стахів, Грицай & Шибівська, 2024). Навчально-педагогічна співпраця між учителем і учнями створює умови для партнерських відносин, взаємовідповідальності та спільного досягнення результатів.

За класифікацією інтерактивних методів їх розподіляють за видами діяльності учасників уроку: словесні, візуальні, логічні, рухові, практичні, ігрові та кібернетичні (Васильєва, 2020).

Словесні методи (наприклад, сторітелінг, «бджолині групи», синдикат, балінтовська сесія) сприяють розвитку комунікативної культури учнів, умінь висловлювати власну думку та уважно слухати співрозмовника. Візуальні методи (малюнки, дерево рішень, скрайбінг, радіальні діаграми, інтелект-карти тощо) допомагають систематизувати інформацію та формувати навчальну й інформаційну компетентності учнів.

Логічні методи (мозковий штурм, інформаційний лабіринт, метод інциденту, 3D-техніка, кейс-стаді, метод гарячого запитання) розвивають уміння логічно мислити, аналізувати проблеми та ухвалювати рішення у практичних ситуаціях.

Методи, пов'язані з пересуванням (наприклад, «світове кафе», гра «три стільці»), сприяють соціалізації учнів та формуванню громадянської компетентності.

Практичні методи (творча майстерня, майстер-клас, тренінг) спрямовані на набуття учнями практичного досвіду, розвитку їхньої активності, самостійності та підприємливості.

Ігрові методи (дидактичні, рольові й ділові ігри, проєктування, «акваріум», театр експромт) стимулюють розвиток інтересу, комунікативних і соціальних навичок та вмінь розв'язувати життєві ситуації.

Кібернетичні методи (антиконференція, баркемп, онлайн-дошки Padlet, інтелект-карти) орієнтовані на використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Отже, інтерактивне навчання, що передбачає застосування словесних, візуальних, логічних, рухових, практичних, ігрових та кібернетичних методів, є ефективним засобом формування ключових компетентностей учнів початкової школи в умовах НУШ. Воно забезпечує активну взаємодію учасників навчального процесу та сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійності й набуттю соціального досвіду дітьми.

Список використаних джерел:

1. Васильєва, С. О. & Агаркова, Н. О. (2020). Діджеталізація в освітньому середовищі. Теорія і практика реалізації сучасних педагогічних методик та технологій в освіті. 289-294.

2. Губарь, О. Г., Спіцин, В. В. & Котяш, І. С. (2023). Вплив використання інтерактивних технологій на якість навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Академічні візії*. 26. 1-14.

3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 28.02.2026).

4. Стахів, М. О., Грицай, Н. Ф. & Шибівська, С. Р. (2024). Розвиток ключових компетентностей учнів початкових класів засобами інтерактивних технологій. *Молодий вчений*, 5. 56-61.

*Тучапєць О. І., студентка III курсу
Науковий керівник – Войтович А., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ БУЛІНГУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Проблема булінгу в початковій школі є надзвичайно важливою, оскільки саме на цьому етапі формується фундамент соціальної поведінки дитини. Державна значущість теми підтверджується Законом України «Про освіту» (2017) та Законом України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017), які закріплюють право дитини на безпечне освітнє середовище.

Необхідність вивчення цієї теми зумовлена вразливістю учнів молодшого шкільного віку, які через вікові особливості ще не мають навичок саморегуляції та конструктивного розв'язання конфліктів.

Мета дослідження – виявити особливості проявів булінгу серед учнів початкових класів та проаналізувати чинники його виникнення.

Основний текст. Булінг у початковій школі є однією з поширених форм насильства серед дітей, що проявляється як систематичне навмисне спричинення моральної, психологічної або фізичної шкоди іншій особі. Булінг виникає як реакція на несприятливе середовище.

У науковій літературі виділяють кілька основних видів булінгу, характерних для початкової школи. Фізичний булінг проявляється через штовхання, побої, бійки та пошкодження речей (Бойчук, 2021). Психологічний (емоційний) булінг включає образи, глузування, ігнорування та соціальну ізоляцію, що негативно впливає на самооцінку дитини.

Економічний булінг полягає у вимаганні грошей, їжі або привласненні особистих речей. Сексуальний булінг проявляється через образливі вислови, жарти чи жести сексуального характеру та інші форми приниження. Кібербулінг здійснюється через цифрові засоби зв'язку, зокрема месенджери та соціальні мережі, і проявляється у вигляді образливих повідомлень або поширення принизливого контенту (Кисла, 2020).

Аналіз видів булінгу показує, що для здобувачів початкової освіти найтипівішими є фізичний та психологічний (емоційний) булінг, а також окремі прояви економічного. Це зумовлено віковими особливостями дітей: недостатнім розвитком самоконтролю, імпульсивністю та труднощами у вираженні емоцій. Тому вони частіше використовують фізичну агресію або емоційне приниження.

Психологічний булінг проявляється у вигляді глузування, ігнорування та ізоляції, що пов'язано з потребою дитини у прийнятті колективом. Економічний виникає через нерозуміння особистої власності. Сексуальний булінг і кібербулінг трапляються рідше, але потребують уваги дорослих.

Булінг може виникати внаслідок поєднання особистісних та індивідуальних чинників, зокрема імпульсивності, низького рівня емпатії, прагнення до домінування, заниженої самооцінки, слабкого самоконтролю та схильності до агресивних моделей поведінки. Значну роль також відіграють індивідуальні особливості дітей, такі як гіперактивність, а також відмінності у зовнішності чи здібностях, які можуть сприяти як проявам агресії, так і формуванню віктимної поведінки.

Сімейні причини включають неблагополучне виховання, відсутність уваги, конфлікти, фізичні покарання, авторитарний або надто ліберальний стиль виховання та негативний приклад дорослих. Соціальні чинники пов'язані з впливом однолітків, прагненням до статусу та слабкими комунікативними навичками. Інформаційні – з впливом медіа, ігор із насильством і недостатнім контролем. У початковій школі через

несформовані навички спілкування навіть незначні конфлікти можуть переростати у систематичний булінг (Кулешова та Міхєєва, 2019).

У цькуванні беруть участь три групи: жертва, агресор і спостерігачі (Вовк та Гречин, 2020). У початковій школі жертвою може стати будь-яка дитина, особливо та, що відрізняється зовнішністю, успіхами, матеріальним становищем або характером.

Агресори часто мають потребу у визнанні, низьку емпатію та прагнення до домінування. Вони можуть походити з неблагополучних сімей і використовують силу для самоствердження. Для них характерні агресивність, неврівноваженість, бажання підвищити статус серед однолітків та відсутність співпереживання (Вовк та Гречин, 2020).

Жертви булінгу зазнають серйозних психоемоційних наслідків: тривожності, зниження самооцінки, страху, апатії та соціальної ізоляції. Можливі також проблеми зі сном, психосоматичні розлади та погіршення навчальної мотивації.

Висновки. Булінг у початковій школі є складним соціально-педагогічним явищем, яке проявляється у фізичній, психологічній, економічній, сексуальній формах та кібербулінгу. Найчастіше серед здобувачів початкової освіти зустрічаються фізичне та емоційне цькування, що зумовлено віковими особливостями, зокрема недостатнім розвитком самоконтролю та навичок спілкування. Причини булінгу мають комплексний характер і включають особистісні, сімейні, соціальні та інформаційні чинники, а також індивідуальні особливості дітей і умови їхнього виховання. Наслідки булінгу негативно впливають на психоемоційний стан дитини, знижують самооцінку, викликають тривожність, страх, соціальну ізоляцію та погіршення навчання, у складних випадках можливі психосоматичні порушення. Таким чином, своєчасне виявлення булінгу та співпраця педагогів і батьків є необхідними для створення безпечного освітнього середовища в початковій школі. Вчитель

виступає ключових медіатором, який здатний зупинити насильство через формування цінностей співпраці.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» № 2229-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text>
3. Кисла О. Ф. (2020). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до попередження булінгу в учнівському колективі. *New Inception*, 2, 34-40.
4. Бойчук П. М. (2021). Булінг як соціально-психологічне явище у сучасному освітньому просторі. *Академічні студії. Серія : Педагогіка*, 3(2), 10-16.
5. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. (2019). Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 1, 154-158.
6. Вовк М., Гречин Н. (2020). Причини булінгу в молодіжному середовищі. *Науковий вісник*, 4(13), 45-52.

*Туркоць Н. М., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Галюка О.С., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переорієнтацією на особистісно орієнтовану модель навчання, у центрі якої перебуває дитина як активний суб'єкт освітнього процесу. У цьому

контексті особливого значення набуває проблема формування особистості здобувача початкової освіти, адже саме у цьому віці закладаються основи ціннісних орієнтацій, соціальних установок, емоційної сфери та поведінкових моделей.

Початкова школа виступає важливим соціальним середовищем, у якому відбувається не лише засвоєння знань, а й інтенсивна соціалізація дитини, формування її здатності до взаємодії, співпраці, саморегуляції та відповідальності. В умовах реформування освіти, зокрема реалізації концепції Нова українська школа, акцент робиться на розвитку ключових компетентностей, серед яких вагоме місце займають соціальні та громадянські, емоційний інтелект, вміння навчатися впродовж життя.

Формування особистості учнів початкової школи зумовлюється сукупністю психолого-педагогічних умов, що охоплюють організацію освітнього процесу, характер педагогічної взаємодії, особливості соціального середовища, а також індивідуальні характеристики дитини. Саме тому дослідження цих умов є важливим для забезпечення гармонійного розвитку здобувачів освіти.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення психолого-педагогічних умов формування особистості здобувача початкової освіти в умовах сучасної школи, яка функціонує як складна соціальна система. Сьогодні освітнє середовище зазнає суттєвих трансформацій під впливом соціальних, технологічних і культурних змін, що безпосередньо впливає на процес становлення особистості дитини.

Питання забезпечення сприятливого психологічного клімату, розвитку емоційного інтелекту, формування навичок міжособистісної взаємодії та соціальної компетентності учнів – усе це потребує особливо виняткової уваги. Дослідження свідчать, що ефективність цих процесів значною мірою залежить від організації освітнього середовища та характеру педагогічної підтримки (Зобенько, 2023).

Істотним є врахування соціального контексту навчання, оскільки школа виступає ключовим інститутом соціалізації учнів початкової школи, де відбувається засвоєння норм, цінностей і моделей поведінки (Волк, 2018). У цьому аспекті психолого-педагогічні умови мають бути спрямовані не лише на навчальні результати, а й на розвиток особистості як цілісної системи.

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою у науковому обґрунтуванні та практичному осмисленні умов, які забезпечують ефективне формування особистості здобувача початкової освіти в сучасному соціальному середовищі школи.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та характеристика психолого-педагогічних умов формування особистості здобувача початкової освіти в соціальному середовищі сучасної школи.

Формування особистості здобувача початкової освіти є складним, багатовимірним процесом, що відбувається в умовах активної взаємодії дитини із соціальним середовищем. Цей вік є сенситивним періодом для розвитку базових особистісних якостей, адже саме в цей час інтенсивно формуються моральні орієнтири, соціальні ролі, емоційна сфера та основи самосвідомості. Як зазначає В. П. Скачкова, психолого-педагогічні умови є визначальними чинниками, що забезпечують цілісність і результативність цього процесу (Скачкова, 2019).

Однією з провідних умов формування особистості є створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища. Таке середовище передбачає не лише фізичну безпеку, а й емоційне благополуччя дитини, відсутність страху помилки, підтримку ініціативності та самовираження. У цьому контексті важливим є характер педагогічної взаємодії, яка повинна ґрунтуватися на принципах поваги до особистості учня, довіри та партнерства. Учитель виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором розвитку, який створює умови для самореалізації кожної дитини.

Значну роль у формуванні особистості відіграє соціальне середовище школи як простір щоденної взаємодії. Саме тут дитина набуває досвіду спілкування, співпраці, вирішення конфліктів, засвоює соціальні норми та правила поведінки. Соціалізація учнів початкової школи відбувається через включення у різні види діяльності – навчальну, ігрову, комунікативну, що забезпечує розвиток соціальної компетентності. У цьому аспекті школа виконує функцію важливого соціалізаційного інституту (Волк, 2018).

Власне окремої уваги заслуговує компетентнісний підхід, який визначає сучасну парадигму початкової освіти. Його сутність полягає у спрямованості освітнього процесу на формування здатності діяти в різних життєвих ситуаціях, а не лише відтворювати знання. Відповідно до ідей Нової української школи, ключовими результатами навчання є не лише академічні досягнення, а й розвиток критичного мислення, комунікативних умінь, відповідальності та ініціативності. Зазначене створює підґрунтя для гармонійного розвитку особистості, здатної до самостійного прийняття рішень і активної участі в суспільному житті.

Суттєвою психолого-педагогічною умовою є розвиток емоційного інтелекту, який забезпечує здатність дитини усвідомлювати власні емоції, регулювати їх і розуміти емоційні стани інших людей. Це сприяє формуванню емпатії, толерантності, навичок конструктивної взаємодії. Дослідження свідчать, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в освітньому процесі позитивно впливає на соціальну адаптацію учнів і їхню навчальну успішність (Зобенько, 2023).

Формування соціально-емоційних навичок, які охоплюють уміння працювати в команді, ефективно комунікувати, вирішувати конфлікти та відповідально ставитися до власної поведінки є не менш важливим. Розвиток цих навичок відбувається як у процесі навчальної діяльності, так і через позаурочну взаємодію. Як підкреслюють В. Гринько, Т. Євтухова та А. Філіпова, соціально-емоційне навчання є важливим інструментом

формування цілісної, соціально зрілої особистості учнів початкової школи (Гринько та ін., 2022).

Важливою умовою формування особистості здобувача початкової освіти є індивідуалізація та диференціація освітнього процесу. Кожна дитина має власний темп розвитку, інтереси, рівень готовності до навчання, що потребує врахування в педагогічній діяльності. Орієнтація на індивідуальні особливості учнів сприяє розвитку їхніх сильних сторін, формуванню позитивної самооцінки та внутрішньої мотивації до навчання. У такому підході особистість дитини розглядається як унікальна цінність, що потребує підтримки й розвитку.

Необхідною умовою є також організація педагогічної взаємодії на засадах партнерства між учителем і учнем. Така взаємодія передбачає діалог, співпрацю, врахування думки дитини, створення ситуацій успіху. Педагог виступає наставником і координатором, який спрямовує діяльність учнів, але водночас залишає простір для їхньої ініціативи. Саме в такій взаємодії формується відповідальність, самостійність і здатність до рефлексії.

Суттєвим чинником є також взаємодія школи і сім'ї як складників єдиного соціального середовища розвитку дитини. Узгодженість виховних впливів, спільні цінності та підходи до виховання забезпечують стабільність і послідовність формування особистості. Підтримка з боку батьків, їхня участь в освітньому процесі сприяють емоційному благополуччю дитини та її успішній соціалізації. Водночас відсутність такої взаємодії може призводити до суперечностей у виховному впливі та ускладнювати процес особистісного становлення.

Організація освітнього середовища як відкритої, динамічної системи, що включає не лише навчальний простір, а й позакласну діяльність, комунікативні практики, цифрове середовище відіграє свою роль. Сучасна школа функціонує в умовах постійних змін, що потребує адаптивності як від учителя, так і від учнів. У цьому контексті важливим є формування здатності

до соціальної адаптації, гнучкості мислення та готовності до змін, що забезпечує ефективну інтеграцію дитини в суспільство.

Вагомим аспектом є формування морально-ціннісної сфери особистості учнів початкової школи. У цей час відбувається активне засвоєння норм і правил поведінки, розвитку уявлень про добро і зло, справедливість, відповідальність. Освітній процес має бути спрямований на формування гуманістичних цінностей, поваги до інших, здатності до співпереживання та взаємодопомоги. Саме ці якості визначають соціальну зрілість особистості та її готовність до життя в суспільстві.

Узагальнюючи, слід зазначити, що психолого-педагогічні умови формування особистості здобувача початкової освіти мають комплексний характер і реалізуються через взаємодію різних чинників: освітнього середовища, педагогічної діяльності, соціального оточення та індивідуальних особливостей дитини. Їх ефективність визначається не окремими заходами, а системністю, узгодженістю та цілеспрямованістю педагогічного впливу.

Отже, сучасна школа виступає не лише місцем здобуття знань, а й важливим простором становлення особистості, де створюються умови для розвитку соціально активної, емоційно зрілої та відповідальної дитини, здатної до самореалізації в умовах сучасного суспільства.

Список використаної літератури

1. Скачкова, В. П. (2019). Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів. *Педагогічна освіта*, 32, 98–103.
2. Волк, Н. В. (2018). Соціалізація молодших школярів в умовах Нової української школи. *Педагогіка*, 4, 24–28.
3. Гринько, В., Євтухова, Т., & Філіпова, А. (2022). Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога*, 2(17), 31–41. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259991>

4. Зобенько, Н. А. (2023). Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*, 2(209), 99–107.
[https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-99-107](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-107)
5. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Концепція Нової української школи*.
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Фелештин В. В., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Дутка Г. Я., доктор педагогічних наук, професор,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Концепція Нової української школи орієнтує педагогічну освіту не лише на розвиток професійних компетентностей, а й на розвиток гуманістичних, моральних та громадянських цінностей педагогів. Вчитель початкової школи закладає фундамент ціннісних орієнтацій учнів, формує їхнє відношення до навчання та взаємодії у суспільстві. Проблема формування професійних цінностей майбутніх вчителів початкової школи є актуальною і потребує постійного удосконалення та дослідження, зокрема в контексті виокремлення педагогічних умов їх формування.

Мета дослідження – теоретичний аналіз наукових підходів до формування професійних цінностей майбутніх вчителів початкових класів.

Основний текст. Кожна професія визначає свою систему ціннісних орієнтацій, тобто професійну етику. Професійні цінності – особисті фактори, на основі яких людина робить вибір на користь професійної сфери, освоює і виконує свою діяльність. Вони забезпечують особистісний соціально значимий підсумок всіх видів професійної діяльності.

Педагогічна діяльність відноситься до таких, де особливого значення набувають ціннісні орієнтації особистості вчителя. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів складають знання, вміння, концепції, які сформовані у процесі освітньої та професійної діяльності.

Професійні цінності майбутнього вчителя початкової школи є важливим компонентом його професійної культури та педагогічної діяльності. Вони визначають ставлення педагога до професії, учнів, колег, суспільства та власного професійного розвитку. У наукових дослідженнях професійні цінності розглядаються як система моральних, гуманістичних, соціальних та педагогічних орієнтирів, які формуються у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (Лапченко, 2009).

Сучасна педагогічна освіта повинна забезпечувати не лише засвоєння студентами теоретичних знань і практичних умінь, а й розвиток їхньої професійної позиції, педагогічної відповідальності та готовності до творчої самореалізації. На думку Т. Потапчук (2019), професійна позиція майбутнього вчителя є важливою умовою становлення його особистості та професійної ідентичності.

Однією з основних засад формування професійних цінностей є створення ціннісно орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти. Таке середовище має ґрунтуватися на принципах партнерства, взаємоповаги, толерантності та академічної доброчесності. Важливу роль у цьому процесі відіграє особистість викладача, його професійна культура, стиль педагогічного спілкування та здатність бути прикладом для студентів.

Ефективною педагогічною умовою є інтеграція аксіологічного підходу у зміст професійної підготовки майбутніх учителів. У процесі вивчення педагогічних дисциплін студенти повинні аналізувати педагогічні ситуації, моральні дилеми, проблеми взаємодії з учнями та батьками. Це сприяє розвитку педагогічної рефлексії, формуванню професійної відповідальності та усвідомленню значущості професійних цінностей у майбутній діяльності (Лук'янченко, 2018).

Важливою умовою формування професійних цінностей є педагогічна практика. Саме у процесі практичної діяльності студенти мають можливість застосовувати набуті знання, розвивати комунікативні вміння, педагогічну емпатію та відповідальність. Практична підготовка сприяє усвідомленню соціальної значущості професії вчителя та формуванню позитивного ставлення до педагогічної діяльності (Струк, 2019).

Суттєве значення має використання інтерактивних методів навчання: тренінгів, дискусій, кейс-методу, проєктної діяльності, рефлексивних вправ. Такі методи активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають критичне мислення, навички співпраці та здатність до професійного самопізнання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню активної професійної позиції майбутнього педагога та його готовності до інноваційної діяльності (Муращенко, 2023).

У сучасних умовах особливого значення набуває формування національних і громадянських цінностей майбутніх учителів початкової школи. Педагог має бути носієм демократичних, гуманістичних та патріотичних цінностей, здатним виховувати відповідальне молоде покоління. Саме тому професійна підготовка майбутніх педагогів повинна орієнтуватися на ідеї дитиноцентризму, педагогіки партнерства та концепції Нової української школи (Демченко, 2025).

Висновки. Отже, формування професійних цінностей майбутніх учителів початкової школи є важливим завданням сучасної педагогічної освіти. Ефективність цього процесу забезпечується реалізацією таких педагогічних умов: створенням ціннісно орієнтованого освітнього середовища, інтеграцією аксіологічного підходу у професійну підготовку, організацією педагогічної практики, використанням інтерактивних методів навчання та розвитком професійної рефлексії студентів. Сформованість професійних цінностей визначає готовність майбутнього вчителя до ефективної педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та успішної реалізації завдань сучасної початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Демченко В. (2025). Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування національної ідентичності учнів у контексті євроінтеграційних процесів. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-13](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-13)
2. Лапченко О. В. (2009). Цінності та ціннісні орієнтації, як основа формування компетентності майбутніх учителів початкових класів. <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2009.22336>
3. Лук'янченко О. (2018). Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи засобами мистецтва. <https://doi.org/10.15330/esu.14.190-196>
4. Муращенко О. В. (2023). Інноваційна педагогічна діяльність майбутніх учителів початкових класів. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-7>
5. Потапчук Т. (2019). Професійна позиція майбутніх учителів початкових класів як науково-педагогічна проблема. <https://doi.org/10.15330/esu.1.92-96>
6. Струк А. (2019). Сутність поняття «професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. <https://doi.org/10.31499/2706-6258.1.2019.178252>

*Фінделькінд В. О., студентка IV курсу,
Науковий керівник – Шаран О., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу, що вимагає від вчителя створення умов для активного «відкриття» знань

учнями. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави розглядати навчальну діяльність як систему мотиваційного, операційного й рефлексивного компонентів (Дубровський, 2016). На уроках математики це особливо важливо для подолання когнітивного перевантаження «цифрового покоління», яке потребує динамічної та візуалізованої подачі матеріалу (Скворцова, Онопрієнко, 2020).

Таким чином, ефективність навчання математики залежить не лише від змісту матеріалу, а й від доцільного поєднання форм організації діяльності учнів. Проте існує суперечність між потребою активізації навчальної діяльності учнів та переважанням фронтальних форм організації навчання у практиці початкової школи.

Мета дослідження – охарактеризувати форми організації діяльності на уроках математики та запропонувати мікромодель їхнього поєднання для підвищення ефективності навчання.

Основний текст. Методика навчання математики досліджує закономірності опанування предмета через сукупність засобів і прийомів (Коваль, Скворцова, 2011). Ефективність навчання залежить від доцільного вибору форм роботи на різних етапах уроку.

Фронтальна форма роботи є незамінною на етапах актуалізації знань та первинного сприйняття нового. Наприклад, під час усних обчислень або введення поняття «багатоцифрові числа», учитель координує спільний пошук, забезпечуючи єдиний темп для всього класу (Савченко, 2002). Це дозволяє зосередити увагу на логіці математичних операцій, де учні колективно коментують кроки алгоритму (Коваль, Скворцова, 2011). Таким чином, фронтальна форма є ефективною на етапі пояснення, однак обмежує індивідуальну активність учнів, тому потребує поєднання з іншими формами.

Парна форма роботи найкраще проявляє себе під час взаємоперевірки результатів обчислень або обговорення способів розв'язання сюжетних задач (Скворцова, Онопрієнко, 2020). Наприклад, використання прийому

«Два – чотири – всі разом» дозволяє учням спочатку самостійно порівняти величини, а потім у парі знайти раціональний шлях розв’язання, обмінюючись ідеями (Буштрук, 2018).

Групова форма роботи ефективна при розв’язуванні проблемних ситуацій, заснованих на реальному житті. Наприклад, групи можуть досліджувати, як зміна однієї величини в задачі на рух впливає на загальний результат, що стимулює дослідницьку діяльність та критичне мислення (Павлишин, 2020; Скворцова, Онопрієнко, 2020). Групова форма роботи ефективно реалізується під час застосування інтерактивних методів на уроках математики, зокрема, таких, як «Асоціативний кущ», «Ажурна пилка» та інших.

Індивідуальна форма роботи забезпечує диференціацію, коли учень самостійно виконує математичні вправи відповідно до свого рівня підготовки (Дубровський, 2016). Це критично важливо при відпрацюванні обчислювальних навичок, коли дитина поступово переходить від маніпуляцій із предметами до виконання розумових дій (Скворцова, Онопрієнко, 2020).

Активізації діяльності сприяють ігрові технології (ігри «Так – ні», «Вузлики»), які роблять вивчення математики цікавим і знімають страх перед помилкою (Дубровський, 2016; Буштрук, 2018). Використання платформ LearningApps, Wordwall та ін. додає візуальних стимулів, необхідних сучасним школярам (Павлишин, 2020; Скворцова, Онопрієнко, 2020).

Як показує практика, ефективність навчання математики забезпечується системним і цілеспрямованим поєднанням різних форм організації навчальної діяльності. Доцільним є використання їх відповідно до етапів уроку. Зокрема, запропонуємо таку мікромодель уроку:

- мотиваційний етап – фронтальна форма роботи;
- етап вивчення нового матеріалу – поєднання фронтальної та парної діяльності;

- етап закріплення – групова форма роботи;
- етап контролю та рефлексії – індивідуальна діяльність.

Перевірка ефективності моделі проходила під час педагогічної практики. Нами досліджено, що така модель організації уроку сприяє активній участі кожного учня, забезпечує зміну видів діяльності та підвищує ефективність освітнього процесу.

Висновки. Отже, організація навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики є складним процесом, що потребує врахування психолого-педагогічних особливостей учнів та вимог компетентнісного підходу. Ефективність освітнього процесу забезпечується за умови комплексного використання різних форм організації навчання у поєднанні з інтерактивними методами. Запропонована мікромодель уроку може бути використана як практичний орієнтир для майбутнього вчителя початкової школи. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей використання цифрових форм організації навчальної діяльності на уроках математики.

Список використаних джерел

1. Буштрук О. Л. (2021). Інтерактивні методи навчання у початковій школі *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 38, том 1. С. 153 – 158.
2. Дубровський В. Л. (2018). Технологія організації і проведення дидактичної гри на уроках математики у початковій школі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 2. С. 90 – 94.
3. Коваль Л.В., Скворцова С.О. (2011). Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Харків: ЧП «Принт-Лідер», 414 с.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. H.M. Bibik. (2018). Kyiv: Litera LDT. 160 s.
5. Павлишин С., Шаран О. (2024). Інтерактивні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів початкових класів на уроках

математики. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 3(5). С. 26–33.

6. Савченко О. Я. (2002). Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 368 с.

7. Скворцова С.О., Онопрієнко О.В. (2020). Нова українська школа: методика навчання математики у 3 – 4 класах: Навчальний посібник. Харків: Ранок, 320 с.

*Чейнеш Д., студентка I курсу,
Науковий керівник – Товканець Г., доктор педагогічних наук, професор,
м. Мукачів, Мукачівський державний університет*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. У нормативних документах України, зокрема в Законах «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державному стандарті початкової освіти та Концепції Нової української школи, наголошується на важливості естетичного виховання учнів як складової їхнього гармонійного розвитку. Естетичне виховання розглядається як цілеспрямований процес розвитку естетичної культури, смаку та свідомості молодших школярів. Воно спрямоване на формування в дітей здатності сприймати й цінувати красу, а також проявляти її у навчальній та творчій діяльності.

Систематичний вплив естетичного виховання сприяє розвитку емоційної чутливості, художніх здібностей і творчого потенціалу дітей. Наукові дослідження підтверджують значущість цього напрямку, особливо в молодшому шкільному віці, коли активно формується естетичне ставлення до світу та закладаються основи морально-естетичних якостей особистості.

Проблема естетичного виховання учнів початкової школи всебічно висвітлюється у працях українських науковців, зокрема О. Дубасенюк, С. Литвиненко, Г. Товканець, які досліджують його зміст, принципи та педагогічні умови реалізації. Теоретико-практичні засади естетичного

виховання учнів розкрито у наукових розвідках Н. Брижак, І. Зязюн, А. Гордійчук, І. Гриценко та інших учених, які акцентують увагу на розвитку естетичної культури особистості в освітньому процесі.

Вагомий внесок у дослідження засобів естетичного виховання зробили С. Русова та В. Сухомлинський, обґрунтувавши значення художнього слова, зокрема української народної казки, у формуванні духовного світу дитини. У сучасних дослідженнях також акцентується роль мистецтва, інтегрованого навчання та культурологічного підходу у розвитку естетичних почуттів молодших школярів (Гриценко, 2011).

Мета дослідження: розглянути особливості естетичного виховання як чинника соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Ефективність соціального становлення особистості молодшого школяра зумовлюється впливом соціокультурного середовища та доцільним використанням культурно-історичного досвіду народу. Сучасна освіта орієнтується на формування в дітей готовності жити у відкритому, багатокультурному суспільстві, де взаємодіють представники різних національностей і культур. У зв'язку з цим особливого значення набуває залучення учнів до національної та світової культури, що сприяє розвитку здатності до міжкультурного діалогу та самореалізації.

Естетичне виховання є вагомим чинником соціалізації учнів молодшого шкільного віку. Дж. Дьюї підкреслював, що соціалізація розпочинається підсвідомо, майже від народження і безперервно формує сили особистості, насичуючи її свідомість, формуючи звички, створюючи уявлення, пробуджуючи почуття та емоції. Через таке підсвідоме навчання особистість поступово підходить до користування тими інтелектуальними та моральними здобутками, які виробило людство, а відтак стає спадкоємцем нагромадженого капіталу цивілізацій (Дьюї, 2003). Таким чином, соціалізація розглядається як складний процес входження дитини в систему суспільних відносин, засвоєння соціального досвіду, норм і

цінностей. Вона передбачає не лише адаптацію до соціального середовища, а й формування власних ціннісних орієнтацій за підтримки дорослих.

У педагогічному контексті соціалізація пов'язана з організацією умов, які забезпечують розвиток соціальної компетентності, здатності до взаємодії та розуміння соціальної дійсності. Важливість цього процесу підкреслював В. Сухомлинський, який наголошував, що з першого подиху свого життя вона (людина) – істота суспільна. Суспільна сутність людини виявляється в її відносинах, стосунках, взаєминах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні і духовні потреби, дитина включається в суспільство, стає його членом. Це – процес залучення особистості до суспільства, який вчені називають соціалізацією» (Сухомлинський: 448).

Особливої актуальності проблема естетичного виховання набуває в молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період інтенсивно формується естетичне ставлення до навколишнього світу, розвиваються смаки, емоційно-ціннісна сфера та закладаються основи морально-естетичних якостей особистості.

Отже, у педагогічному контексті соціалізація розглядається як процес опанування дитиною культурних норм і цінностей суспільства та їх подальшого прояву в поведінці й діяльності.

Важливим складником цього процесу є естетичне виховання, яке сприяє глибшому пізнанню дитиною навколишнього світу та формуванню її ціннісного ставлення до нього. На думку Г. Товканець, естетичне виховання – це педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси (Товканець, 2023). Отже, під естетичним вихованням розуміємо цілеспрямований процес розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості, що забезпечує здатність сприймати, оцінювати й творити прекрасне (Суходольська, & Товканець, 2021). Воно проявляється у формуванні вміння бачити красу в природі,

мистецтві та повсякденному житті, а також у прагненні гармонізувати власну діяльність відповідно до естетичних уявлень.

З огляду на те, що в молодшому шкільному віці емоційне сприйняття переважає над раціональним, саме естетичне виховання стає основою формування морально-ціннісних орієнтацій дитини. У цей період інтенсивно розвиваються естетичні почуття, смаки та емоційно-ціннісна сфера, що визначає подальший розвиток особистості та її здатність до повноцінної соціалізації.

Методологічною основою естетичного розвитку молодших школярів на сучасному етапі виступають культурологічний, полікультурний і компетентнісний підходи. Культурологічний підхід передбачає цілеспрямоване залучення дитини до культури, засвоєння нею накопиченого людством досвіду та його осмислення відповідно до сучасних умов. Полікультурний підхід орієнтує на опанування цінностей як національної, так і світової культури, сприяє розвитку толерантності, емпатії та готовності до міжкультурної взаємодії за збереження власної культурної ідентичності.

Застосування цих підходів має особливе значення в молодшому шкільному віці, оскільки саме в цей період формується цілісне уявлення дитини про світ і місце людини в ньому. У процесі такого пізнання встановлюються зв'язки між людиною, природою, культурою та суспільством, що сприяє розвитку базових якостей особистості, її ціннісних орієнтацій і загальної культури.

Вагому роль у формуванні естетичного смаку та художньо-творчих здібностей дітей відіграє їх залучення в родині до музично-пісенної й танцювальної культури народу. Ознайомлення з народними піснями, обрядами, естетичними уявленнями та традиціями розпочинається з раннього дитинства і відбувається переважно в сімейному колі та повсякденному житті. Діти опановують елементи співу й танцю через наслідування дорослих і безпосередню участь у спільній діяльності під час

свят, праці та дозвілля, що забезпечує первинний досвід естетичного сприймання та соціалізації.

Важливим чинником розвитку естетичної культури дитини є також використання музичних творів у педагогічному процесі. Музика допомагає розвинути уяву дитини, дарує їй творчі крила і з натхненням кличе маленького митця до створення краси, доповнює барвисту мову живопису мелодією любові, породжує натхнення і бажання творити (Брижак, & Гудз, 2018:115].

Подальший розвиток і поглиблення набутого естетичного досвіду відбувається в умовах інституційної освіти, зокрема у процесі навчання в художній школі, де естетичне виховання набуває цілеспрямованого, системного та науково обґрунтованого характеру (Миропольська, & Комаровська, 2013).

Уроки мистецтва у художній школі не лише сприяють формуванню мистецьких компетентностей, а й забезпечують розвиток здатності учнів до пізнавальної і практичної творчості в межах певного виду мистецтва, а також передбачають засвоєння основних понять і закономірностей інших наук крізь призму естетичних категорій – краси, гармонії, естетичної довершеності та досконалості, що виступає важливим чинником соціалізації особистості (Суходольська, & Товканець, 2021; Сухомлинський); розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості, що робить індивідуальність творчою і зорієнтовує її на творчість за законами краси в усіх сферах життєдіяльності (Сабадош, & Товканець, 202: 309).

Висновки. Естетичне виховання є важливою складовою процесу соціалізації молодших школярів, оскільки сприяє формуванню їхніх ціннісних орієнтацій, емоційно-чуттєвої сфери та здатності сприймати і творити прекрасне. Воно забезпечує гармонійний розвиток особистості, формує естетичний смак, моральні якості та готовність до взаємодії в соціокультурному середовищі. Реалізація естетичного виховання на засадах

культурологічного та полікультурного підходів, із урахуванням національних традицій і сучасних освітніх вимог, створює сприятливі умови для становлення творчої, духовно багатой та соціально активної особистості.

Список використаних джерел

1. Брижак Н. Ю., & Гудз С. В. (2018). Естетичне виховання молодших школярів. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : збірник тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м.Мукачево, 25-26 жовтня 2018 р.). Мукачево : МДУ.
2. Гриценко І. (2011). Проблеми естетичного виховання молодших школярів у сучасних умовах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*, 20, 23-25.
3. Дьюї Джон (2003). Демократія і освіта. Львів: Літопис.
4. Миропольська Н.Є., & Комаровська О.А. (2013). Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва метод. посіб. / за ред.. Кіровоград : «Імекс-ЛТД».
5. Сабадош О. В., & Товканець Г. В. (2021). Архітектурні пам'ятки як засіб естетичного виховання молодших школярів. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : збірник тез доповідей за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції (21-22 жовтня 2021 року, м. Мукачево). Мукачево : МДУ, 309 – 310.
6. Суходольська Ю. М., & Товканець Г.В. (2021). Особливості застосування методів виховання у естетичному розвитку учнів молодшого шкільного віку. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : збірник тез доповідей за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13-14 травня 2021 р., Мукачево Мукачево : Вид-во МДУ, 218-219.
7. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори*: В 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. школа.

8. Товканець Г.В. (2023). Теорія і методика виховання. Навчальний посібник. для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта». Мукачево: МДУ.

*Шуберт В. П., студентка II курсу,
Науковий керівник – Шаран О., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ ТАБЛИЦІ МНОЖЕННЯ

Актуальність проблеми. Засвоєння таблиці множення є важливою складовою математичної підготовки молодших школярів, оскільки забезпечує формування обчислювальних умінь і створює основу для подальшого опанування математичного змісту. Разом із тим у практиці початкової школи спостерігаються труднощі у формуванні стійких навичок табличного множення, що пов'язані з переважанням репродуктивних методів навчання та недостатнім урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Це зумовлює необхідність пошуку та впровадження ефективних методичних прийомів, спрямованих на підвищення результативності навчання і формування позитивного ставлення до математики.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та характеристиці сучасних методичних прийомів формування навичок табличного множення у молодших школярів. У межах дослідження передбачено визначення ефективних підходів до організації навчальної діяльності, спрямованих на забезпечення усвідомленого засвоєння матеріалу, підвищення пізнавальної активності учнів та формування позитивного ставлення до вивчення математики.

У традиційній шкільній практиці вивчення таблиці множення тривалий час ґрунтувалося на репродуктивному підході, що передбачав механічне заучування окремих табличних випадків. Однак такий спосіб навчання не забезпечує міцного засвоєння знань і часто призводить до

формування у школярів негативного ставлення до математики через перевантаження незрозумілою інформацією. У зв'язку з цим варто переосмислити послідовність вивчення: спершу необхідно сформувати в учнів сутність процесу множення та його практичне значення, і лише після цього переходити до етапу запам'ятовування й автоматизації обчислювальних навичок.

Труднощі засвоєння табличного множення зумовлені також індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності молодших школярів, зокрема, рівнем розвитку уваги, пам'яті та мотивації. Дітям складно вивчити табличку множення, тому що вона здається їм великою та незрозумілою. Психологічний фактор також відіграє роль. Недостатнє розуміння значущості таблиці множення, страх помилитися перед дорослим знижують ефективність навчання. Щоб подолати труднощі, важливо зробити цей процес цікавим. Ігрові методи, картинки, пісні чи інтерактивні завдання допомагають закріпити результат. Замість примусу варто створити атмосферу гри, тоді дитина сприйматиме навчання як захопливий виклик [1].

Всі діти по-різному засвоюють матеріал: одні – візуально, інші – через рух, емоції або слух. Зазубрювання ігнорує ці відмінності й зводить навчання до одноманітного повторення. Такий метод зазвичай спричиняє втому, втрату інтересу до предмета, роздратування та навіть тривожність. Дитина не розуміє мету вивчення і перестає намагатися засвоїти матеріал. Навіть більше – у неї виникає відчуття, що математика – це щось важке та непосильне. Крім того, зубріння забирає з навчання творчий компонент та робить його рутиною, яка не приносить задоволення та не дає відчуття успіху. Без емоційної залученості та розуміння результату, знання не залишаються надовго в пам'яті, а сам процес здається дитині надскладним та непосильним [2].

Механічне зазубрювання не дає потрібного результату, оскільки дитина просто запам'ятовує набір символів, не розуміючи їхньої суті.

Набагато важливіше навчити учня бачити логіку в діях множення, щоб самостійно знайти відповідь, а не лише покладатися на пам'ять. Тільки усвідомлений підхід перетворює сухі цифри на справжні знання, які стануть фундаментом для навчання. Вчителю необхідно сформувати у дітей розуміння суті дії множення як додавання однакових доданків. Дитина повинна «прожити» цей процес через власні дії з предметами, малюнками, схемами. Лише після цього можна переходити до етапу автоматизації обчислювальних навичок.

У сучасній методиці навчання математики існують різні підходи до організації процесу засвоєння табличного множення. За методичною системою Л.П. Кочиної, табличне множення та ділення вивчається в два етапи: підготовчий та основний. На підготовчому етапі вивчається теоретичний матеріал необхідний для складання таблиць множення та ділення (конкретний зміст дій множення та ділення, переставний закон множення, взаємозв'язок дій множення та ділення тощо). Автор пропонує одночасне ознайомлення з двома видами ділення: на вміщення та поділ на рівні частини. За методикою М.В. Богдановича підготовчий етап не передбачається. Відразу після введення конкретного змісту дії множення учні складають і заучують таблицю множення. Далі йде ознайомлення з конкретним змістом дії ділення (на рівні частини), взаємозв'язком множення та ділення, і лише після цього учні складають таблицю ділення на 2 за сталим дільником [5]. Незважаючи на відмінності, спільною для них є необхідність поєднання розуміння математичних дій із формуванням обчислювальних навичок.

Практична реалізація пояснення суті множення на уроці може відбуватися через вирішення конкретних життєвих ситуацій.

У процесі формування навичок табличного множення доцільно використовувати різні способи обчислення, що ґрунтуються на математичних закономірностях і властивостях арифметичних дій. Зокрема, ефективними є прийоми, засновані на конкретному змісті множення,

переставній властивості, використанні попередніх і наступних значень, а також на групуванні чисел. Застосування різних способів сприяє глибшому розумінню учнями математичних залежностей та розвитку гнучкості мислення.

З огляду на це, способи для практичного вивчення таблиці множення можна звести до таких:

1. *Зорове запам'ятовування чисел:* Цей метод базується на використанні квадрата Піфагора, який допомагає дітям легко та швидко запам'ятовувати добутки візуально, шукаючи їх на перетині рядків і стовпців.

2. *Віршована форма запам'ятовування:* Підхід полягає у заучуванні коротких римованих рядків для кожного математичного виразу, що є особливо ефективним для учнів із гуманітарним складом розуму.

3. *Вивчення таблиці стовпчиками:* Це метод дозованого та поступового освоєння матеріалу (наприклад, по одній цифрі на день), який вимагає обов'язкового та регулярного закріплення пройденого.

4. *Спрощення системи обчислень:* Спосіб базується на пошуку логічних зв'язків та використанні математичних властивостей (наприклад, закономірності при множенні на 5, 9 чи 10), що значно зменшує обсяг інформації для механічного запам'ятовування [4].

Застосування різних способів сприяє глибшому розумінню учнями математичних залежностей та розвитку гнучкості мислення.

Головними навички, які має опанувати дитина під час вивчення таблиці множення, є: розуміння множення як повторюваного додавання; склад числа; автоматизація додавання та віднімання; увага та швидкість відтворення результатів [2].

Сучасна методика пропонує інтерактивні методи, які роблять вивчення таблиці множення швидким та ефективним:

1. Гейміфікація через настільні ігри: Створення карток на зразок «Математичного доміно» або ігор-змагань, де дитина має зібрати певну кількість «ресурсів», помноживши числа.
2. Використання онлайн-платформ: Сервіси на кшталт Wordwall, LearningApps або Kahoot дозволяють проводити миттєві перевірки у форматі вікторин. Це дає дитині можливість бачити свій прогрес тут і зараз.
3. Застосування квест-технологій та сюжетних симуляцій: у таких тематичних іграх кожен правильно розв'язаний приклад стає ключем до наступної дії, наприклад, розшифрування підказки чи відкриття кодового замка.

Інтерактивні онлайн-сервіси дають змогу організувати навчання у формі вікторин і змагань, що позитивно впливає на мотивацію та якість засвоєння навчального матеріалу.

Висновки. Отже, формування навичок табличного множення у молодших школярів потребує використання різноманітних методичних прийомів, що забезпечують поєднання усвідомленого засвоєння матеріалу з його автоматизацією. Найбільш ефективними є прийоми, які активізують пізнавальну діяльність учнів, враховують їхні індивідуальні особливості та сприяють формуванню позитивної навчальної мотивації. Застосування ігрових, візуальних та інтерактивних засобів навчання дозволяє підвищити результативність освітнього процесу та сформувати обчислювальні навички.

Список використаних джерел

1. Морозов А. Як допомогти дитині вивчити таблицю множення. <https://pifagor-school.com.ua/>. URL: <https://pifagor-school.com.ua/blog/yak-dopomogty-dytyni-vyvchyty-tablyczyu-mnozheniya/> (дата звернення: 24.04.2026).

2. Таблиця множення без зубріння: як допомогти дитині. Prana Club. URL: <https://prana.dp.ua/blog/tablytsya-mnozhennya-bez-zubrinnya-yak-dopomohty-dytyni/> (дата звернення: 25.04.2026).
3. Як легко вивчити таблицю множення. Розвиток дитини. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/edu/11292/> (дата звернення: 26.04.2026).
4. Методика вивчення таблиці множення. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/metodika-vivchenya-tablici-mnozhennya-374073.html> (дата звернення: 28.04.2026).
5. Коваль Л.В, Скворцова С.О. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика: Підручник. Харків : ЧП «Принт-Лідер», 2011. 414 с. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4478/1/metoduka_studentam_demo.pdf (дата звернення: 30.04.2026).

*Юриць О. М., студентка III курсу,
Науковий керівник – Подановська Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

РОЛЬ УРОКІВ МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сьогодні розвиток естетичної культури здобувачів початкової освіти є одним із пріоритетних завдань закріплених у Державному стандарті (2018) та концепції Нової української школи (2016). Це питання потребує особливої уваги через надмірну цифровізацію інформаційного простору дітей, що нерідко призводить до звуження емоційного досвіду та зниження інтересу до мистецтва. У сучасному освітньому процесі важливо змістити акцент із суто прагматичного навчання на формування цілісної особистості, здатної глибоко відчувати красу та творчо мислити. Мистецтво в початковій школі виступає необхідним засобом формування емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Мета дослідження – обґрунтувати роль уроків мистецького циклу у формуванні естетичної культури здобувачів початкової освіти через аналіз теоретичних засад виховання, потенціалу інтегрованого підходу та практичних форм музичної й образотворчої діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Основний текст. Сьогодні розвиток естетичної культури здобувачів початкової освіти – це одна з головних цілей сучасної української школи. Освіта сьогодення має на меті сформувати гармонійно розвинену, творчу особистість, яка вміє відчувати красу та розуміти мистецтво. Саме тому уроки мистецького циклу стають основною платформою, де дитина може розкрити свій потенціал, навчитися творчо мислити та формувати власний погляд на світ. В молодшому шкільному віці формується основа сприйняття навколишнього світу, і від того, наскільки цікавими та наповненими будуть ці уроки, залежить культурний рівень дитини в майбутньому. Роль уроків мистецького циклу не обмежується лише творчістю. Вони допомагають дитині стати більш відкритою, розвивають уяву та вчать сприймати мистецтво як частину повсякденного життя.

Естетичне виховання є одним із основних складників освітнього процесу, спрямованим на розвиток у здобувачів початкової освіти здатності до рефлексії та творчої самореалізації. Такий напрям виховання поєднує в собі художньо-образне мислення, а також духовно-етичні орієнтири дитини, забезпечує становлення цілісної та гармонійної особистості.

Г. Заровська (2022: 151) вказує на те, що «особливої актуальності формування естетичних цінностей набуває у початковій школі, оскільки саме в цей період найбільш інтенсивно формується естетичне та ціннісне ставлення школярів до навколишнього світу, яке поступово трансформується в естетичний смак учня та його ціннісні орієнтири».

І. Бех (2003) розглядає естетичне виховання як процес формування особистості, у якому естетичний розвиток тісно корелює з морально-етичним становленням та самостійним творчим мисленням. Автор

стверджує, що ефективність цього процесу визначається не обсягом отриманих знань про мистецтво, а рівнем сформованості внутрішньої потреби особистості у гармонізації власного життєвого простору (Бех, 2003).

Як зазначає Л. Московчук (2025: 150), «завдяки естетичному вихованню розвивається здатність до естетичного сприйняття і переживання та до створення естетичних цінностей в мистецтві і поза ним – у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках та поведінці». Таким чином, роль мистецьких дисциплін полягає в створенні фундаменту для культурної взаємодії учня з навколишнім світом у будь-яких його проявах.

Г. Падалка (2008) наголошує, що на уроках мистецького циклу учень виступає активним суб'єктом художнього спілкування, що реалізується в особливому освітньому просторі. У процесі осмислення творів мистецтва відбувається інтеграція художніх образів у внутрішній світ дитини, що стає підґрунтям для самостійної творчості. Таким чином, навчання перетворюється на процес створення власних сенсів через малюнок, музичне виконання чи театральну гру.

Ефективність естетичного виховання у сучасній школі значною мірою зумовлена реалізацією інтегрованого підходу. Закордонний досвід, зокрема дослідження К. Кайман (2022), доводить, що поєднання мистецтва з природничими дисциплінами у роботі з учнями початкової школи суттєво активізує їхню уяву, творче мислення та здатність до емоційного реагування. Такі інтегровані заняття дозволяють опановувати навчальний матеріал у художньо-естетичному контексті, стимулюють пізнавальний інтерес, забезпечують фундаментальне завдання початкової освіти – формування в учнів емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу (Кайман, 2022).

Для підвищення ефективності естетичного виховання можна залучати сучасні педагогічні технології, зокрема ІКТ, але не як заміну творчості, а як допоміжний інструмент. Наприклад, використання

віртуальних екскурсій до світових музеїв дозволяє дітям побачити шедеври світового мистецтва, не виходячи з класу.

Н. Петренко (2018) зазначає, що музика великою мірою впливає на духовний світ дитини, допомагає розвивати естетичний смак та вчить керувати своїми емоціями. Наприклад, коли діти слухають класичну музику чи народні пісні, вони починають розуміти «мову» музики, її настрій. Спів у хорі розвиває голос, ритм і вміння працювати в команді, а музично-ритмічні вправи допомагають краще володіти тілом і зосереджуватися. Окреме місце займає імпровізація: коли дитина сама придумує мелодії, вона залучає уяву і вчиться виражати через музику власні почуття та переживання.

Уроки образотворчого мистецтва допомагають учням правильно сприймати кольори, розуміти пропорції, вибудовувати композицію та відчувати ритм і гармонію в роботах. Працюючи з різними техніками – малювання, ліплення, аплікація – діти відпрацьовують технічні навички, вчаться передавати через творчість власні враження та емоційний стан. Щоб цей процес був по-справжньому дієвим, важливо використовувати сучасні педагогічні технології.

Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках мистецького циклу є ключовою умовою активізації пізнавального інтересу учнів. Інтерактивність сприяє розвитку критичного мислення, адже в процесі обговорення художнього твору чи музичної композиції учні вчаться аргументувати власні естетичні судження та поважати думку інших. Як зазначає Н. Наволокова (2012), саме інтерактивні методи, робота над проєктами та створення творчих майстерень дозволяють учням бути активними учасниками художнього процесу, що безпосередньо впливає на формування їхньої естетичної компетентності.

Висновки. Отже, роль уроків мистецького циклу є визначальною у формуванні особистості, оскільки саме молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим для закладення основ естетичної культури. На нашу

думку, досягнення цієї мети неможливе без інтегрованого підходу, який поєднує мистецтво з іншими предметами. Використання інтерактивних методів та ІКТ забезпечує активну участь учнів у творчому процесі. Також естетичне виховання засобами музичного та образотворчого мистецтва розвиває творчі здібності дитини та виступає ефективним інструментом подолання надмірної цифровізації, забезпечуючи становлення духовно багатой особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. (2003). Виховання особистості: Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Либідь.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 19.04.2026)
3. Заровська Г. (2022). Формування естетичних цінностей молодших школярів на уроках мистецтва. *Молодь і ринок*, (2/200).
4. Московчук Л. (2025). Теоретичні аспекти естетичного виховання здобувачів початкової освіти на уроках мистецтва. *Молодь і ринок*, (4/236).
5. Наволокова Н. П. (2012). Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій (2-ге вид.). Основа.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). URL: <https://share.google/KBUYwQ1vj75RJPgDh> (дата звернення: 19.04.2026)
7. Падалка Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Освіта України.
8. Петренко Н. А. (2018). Естетичне виховання дітей через музичне мистецтво. Астропринт.

СЕКЦІЯ 4. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Антоніч В. С., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Кристончук Т., доктор педагогічних наук, професор,
м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет,
факультет педагогічної освіти.*

МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ «ЛОГОПЕД-РОДИНА» ПІД ЧАС ЛОГОПЕДИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти характеризується зміною парадигми: від центрованої на фахівцеві допомоги до сімейно-орієнтованого підходу. Оскільки мовленнєвий розвиток дитини нерозривно пов'язаний із соціальним середовищем, ефективність логопедичної терапії сьогодні прямо залежить від якості та моделі співпраці між логопедом і батьками. Попри значну кількість теоретичних напрацювань, на практиці часто виникає суперечність між необхідністю залучення родини до корекційного процесу та відсутністю чітких алгоритмів такої взаємодії. Традиційні форми роботи (консультації, бесіди) часто виявляються недостатніми для забезпечення безперервності терапії в домашніх умовах. Крім того, нові виклики – такі як цифровізація освіти та збільшення частки дистанційної роботи – вимагають перегляду класичних та впровадження інноваційних моделей взаємодії «логопед-родина». Визначення найбільш дієвих стратегій партнерства є критично важливим для подолання «комунікативного розриву» між фахівцем і сім'єю, що дозволить забезпечити сталість результатів корекції та підвищити якість життя дитини з мовленнєвими порушеннями.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та систематизація сучасних моделей взаємодії «логопед-родина», а також визначення найбільш ефективних стратегій партнерства, що забезпечують безперервність та результативність логопедичної терапії в умовах сучасної спеціальної освіти.

Основний текст. Сімейно-орієнтований догляд виник як нова модель практики у логопедії в 1990-х роках (Rosenbaum et al.,1998) і відповідає поширеній суспільній думці про важливість залучення сімей до прийняття рішень у контексті логопедичної терапії. Співпраця між сім'єю та фахівцями є ключовим елементом сімейно-орієнтованого догляду, що передбачає обмін знаннями та навичками між терапевтами та батьками через взаємопідтримуючу взаємодію та двосторонній стиль комунікації.

Взаємодія між сім'єю та фахівцями охоплює чотириетапний процес, включаючи: встановлення взаємоузгоджених цілей; спільне планування; спільне впровадження; спільну оцінку.

У дослідженні Воніаті Л. (Voniati Louiza, 2026) та інших науковців присвяченому проблемам порушення мовного розвитку у дітей на Кіпрі, було виявлено, що якість взаємодії між педагогами, логопедами та батьками впливала на успіх логопедичної терапії. Це підкреслює критичну важливість вивчення моделей комунікації між батьками та логопедами

Досліджуючи моделі комунікації між логопедами та батьками/опікунами дітей з порушеннями мовного розвитку під час приватної логопедичної терапії на Кіпрі. Воніаті Л. (Voniati Louiza, 2026) зазначає, що темою спілкування зазвичай були прогрес, поведінка, труднощі, співпраця, домашні завдання дітей та частково цілі та методи втручання, що використовувалися. Більшість батьків були добре/дуже добре поінформовані про результати початкової оцінки своїх дітей та розуміли поставлені перед ними цілі. Хоча близько половини повідомили, що не змогли спостерігати за сеансом терапії, їх добре/дуже добре проінформували про нього в кінці сеансу. Для покращення співпраці між батьками та логопедами було запропоновано покращити кількість та якість часу для інструктажу, спостерігати за сеансами, покращити домашні завдання та зосередитися на навичках, необхідних вдома.

У зарубіжній практиці набула поширення модель (стратегія) батьківсько-коучованої терапії (БКТ), за якої терапевти

виступають у ролі наставників, надаючи батькам знання про навички для щоденного проведення терапевтичних заходів (Брук Воллес, 2026). Дослідження постійно демонструють, що діти досягають значного прогресу, коли батьки активно беруть участь у терапії. У сфері домашньої логопедичної терапії батьки беруть на себе роль ко-терапевтів, співпрацюючи з експертами для досягнення найкращих результатів комунікації для своїх дітей.

До поширених перешкод належать суперечливі графіки роботи, кілька дітей з різними видами діяльності, батьківська тривога щодо «неправильного» виконання технік та відчуття перевантаження.

Як показують результати дослідження, діти, чиї батьки відвідували сеанси лікування та практикувалися вдома, досягли значно більшого прогресу, ніж ті, хто виконував лише домашні завдання. Коли логопеди навчають батьків інтегрувати терапевтичні методики протягом дня, діти фактично отримують терапію кілька разів на день, а не раз на тиждень, що багаторазово підвищує ефективність лікування. Дослідження показують, що прогрес може бути на 40-60% швидшим у сім'ях, які активно залучені до лікування.

Ефективним форматом корекції мовних розладів, який забезпечує результати, порівнянні з очними заняттями, завдяки використанню інтерактивних технологій у сьогоdnішній практиці стала *онлайн-логопедія*. Заняття проводяться через платформи відеозв'язку (Zoom, Google Meet, Skype) і зазвичай тривають від 15-20 хвилин (для дітей з порушеннями артикуляційного апарату) до 45 хвилин (академічна година для школярів).

Основні етапи роботи:

Діагностика: Спеціаліст оцінює стан мовлення, рухливість органів артикуляції та фонематичне сприйняття через камеру.

Підготовчий етап: Вправи на розвиток дихання та артикуляційна гімнастика.

Постановка звуку: Логопед показує правильне положення язика та губ, використовуючи великий план камери та візуальні підказки.

Автоматизація та диференціація: Закріплення звуку в складах, словах та реченнях за допомогою ігор.

Для утримання уваги та підвищення ефективності онлайн-логопеди використовують такі інструменти: інтерактивні ігри та анімації (впливають на слуховий, зоровий та кінестетичний канали сприйняття, що допомагає краще запам'ятовувати інформацію); цифрові матеріали (алгоритми, чек-листи та інтерактивні презентації, які демонструються через екран); гейміфікація (перетворення вправ на захопливі квести, що особливо важливо для дітей, яким важко зосередитися).

Погоджуємося з Л. Шеред (Sherred Leanne, 2026), що онлайн-логопедія полегшує залучення батьків та опікунів, а батьківський коучинг є ключовою частиною лікування мовних розладів. Вік та розвиток вашої дитини впливатимуть на те, як логопед взаємодіятиме з нею та батьками під час сеансів: Вік 0-3 роки (батьки відвідують заняття та працюють безпосередньо з логопедом своєї дитини, щоб вивчити підказки та стратегії вдома. Таким чином, вони можуть впевнено практикуватися з дитиною протягом тижня та допомагати їй досягати прогресу). Вік 3-6 років (батьки відвідують відеозаняття разом зі своєю дитиною, щоб опановувати цінні навички у свого логопеда. Закріплення цих уроків поза сеансом сприятиме розвитку навичок).

Онлайн-формат ефективний для корекції звуків мови, розвитку словникового запасу та роботи з розладами аутистичного спектра (РАС) за умови правильної організації. Однак при важких фізичних порушеннях артикуляційного апарату, що потребують зондового масажу, може бути рекомендовано поєднання з очними візитами.

Терапія взаємодії батьків і дітей (PCIT) продовжує активно впроваджуватися в європейську клінічну практику як один із найбільш доказових методів корекції поведінкових розладів у дітей віком від 2 до 7

років. Хоча метод зародився у США, його адаптація в Європі має свої особливості. PCIT офіційно визнана та застосовується в низці європейських країн, серед яких: Німеччина та Нідерланди: Ці країни є лідерами за кількістю сертифікованих центрів та впровадженням методу в державні системи охорони здоров'я. Норвегія та Велика Британія: Метод інтегрується в соціальні служби для роботи з прийомними сім'ями та дітьми, що пережили травму.

Висновки. Таким чином, якщо зарубіжна практика делегує батькам роль «головного терапевта», то вітчизняна модель залишає за фахівцем роль основного «коректора», хоча все активніше інтегрує елементи педагогіки партнерства, заснованої на взаємній повазі та довірі. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробці та апробації цифрових платформ для дистанційного супроводу родин, а також у дослідженні специфіки взаємодії з сім'ями, які виховують дітей зі складними комбінованими порушеннями розвитку. Окремої уваги потребує вивчення психологічних чинників, що впливають на рівень комплаєнсу (готовності до співпраці) батьків у тривалому корекційному процесі.

Список використаних джерел

1. Empowering Parents as Co-Therapists: Strategies for Effective Home-Based Speech Therapy. URL: <https://easterntherapync.com/empowering-parents-as-co-therapists-strategies-for-effective-home-based-speech-therapy> (режим доступу: 24.01.2026).
2. Sherred Leanne. How to Use Expressable's Portal for Speech Therapy Practice at Home. URL: <https://www.expressable.com/learning-center/expressable> (режим доступу: 05.02.2026).
3. Rosenbaum et al. (1998). Selective serotonin reuptake inhibitor discontinuation syndrome: a randomized clinical trial. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9646889/> (режим доступу: 05.02.2026).

4. Voniati Louiza, Armostis Spyros, Kilili-Lesta Margarita, Tafiadis Dionysios. The Communication Patterns between Speech–Language Therapists and Parents/Guardians of Children with Developmental Language Disorders in Private Speech–Language Therapy in Cyprus (25.04.2026). URL: <https://www.mdpi.com/2226-471X/8/2/149> (режим доступу: 06.02.2026).

*Антоняк С. Б., студентка IV курсу,
Науковий керівник – Нос Л. С., кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ: ТРУДНОЩІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах глобалізаційні процеси дедалі більше поглиблюються, що зумовлює поширення англійської мови та зростання її ролі у світі. Вона поступово стає не лише засобом міжкультурного спілкування, а й важливим інструментом для особистісного та професійного розвитку, відкриваючи широкі можливості в різних сферах життя. У цьому контексті особливої уваги потребує забезпечення рівного доступу до її вивчення для всіх категорій учнів, зокрема для дітей із порушенням слуху. Специфіка їхнього мовленнєвого розвитку, обмежене сприйняття аудіальної інформації та потреба в опорі на візуальні й тактильні канали вимагають адаптації змісту, методів і засобів навчання.

Мета дослідження – визначити особливості навчання іноземної мови учнів із порушенням слуху, виявити основні труднощі, що виникають у процесі оволодіння мовою, та обґрунтувати ефективні шляхи їх подолання з урахуванням психолого-педагогічних характеристик цієї категорії учнів.

Основний текст. Навчання іноземної мови учнів із порушенням слуху має свої труднощі, зумовлені психофізіологічними особливостями розвитку, обмеженими можливостями слухового сприйняття та недостатньо сформованими мовленнєвими механізмами. Засвоєння англійської мови в таких учнів відбувається на тлі первинного (порушення слухового аналізатора) і вторинного недорозвитку мовлення, що впливає на здатність сприймати, розуміти та відтворювати мовний матеріал (Антоняк, Нос, 2025). Це потребує створення спеціальних умов, адаптації методів навчання та використання компенсаторних стратегій.

У дітей з порушенням слуху можуть бути різні труднощі у вивченні англійської мови, і вчитель повинен бути готовий до їх подолання. У цих дітей порушений механізм формування фонематичного сприйняття, що ускладнює диференціацію та осмислення іншомовних звуків. Дробот О. (2020) зазначає, що обмеження слухової інформації уповільнює розвиток усного мовлення й знижує здатність до швидкого сприймання нових слів, оскільки діти не мають достатнього досвіду слухового аналізу. Унаслідок цього вони значно більше покладаються на зорові канали, що визначає необхідність переважання візуальних методів. Такі учні швидше втомлюються, потребують більшого часу для переключення уваги, а складні інструкції можуть викликати дезорієнтацію. Психофізіологічна напруженість часто призводить до тривожності, що знижує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Мовлення дітей із порушенням слуху має специфічні особливості: обмежений словниковий запас, труднощі з граматичним узгодженням, недиференційовану артикуляцію. Це безпосередньо впливає на успішність оволодіння англійською мовою, оскільки іноземне мовлення базується на вже сформованих навичках рідної мови.

За нашими попередніми дослідженнями, засвоєння лексики у таких учнів відбувається повільніше, частіше з помилками у значенні й сполучуваності слів, а також із недостатнім розумінням контексту (Антоняк,

Нос, 2025). Типовими є труднощі у словотворенні, розпізнаванні багатозначних слів, абстрактних понять та лексичних одиниць, які не мають прямої предметної опори.

Учні з порушенням слуху нерідко мають комунікативні труднощі. Причинами є:

- обмежений досвід слухового спілкування;
- труднощі у розумінні усного мовлення;
- недостатність словникового запасу;
- страх говоріння через невпевненість у правильності вимови.

Романюк Т. (2023) зазначає, що комунікативні бар'єри можуть призводити до ізоляції учня під час групових форм роботи, тому вчителю необхідно створити умови для безпечної участі дитини у спільних мовленнєвих завданнях.

Найвідчутнішою проблемою є сприйняття усного мовлення англійською мовою. Навіть за наявності слухових апаратів чи кохлеарних імплантів іншомовне звучання часто є менш чітким і зрозумілим.

Типові труднощі:

- нерозпізнавання фонем, які відсутні в українській мові;
- неможливість вловити інтонацію та наголос;
- слабе розпізнавання мовлення на слух при швидкому темпі;
- потреба в повторному прослуховуванні.

Дробот О. (2020) зазначає, що сприйняття англійських слів на слух може бути недоступним без візуальної підтримки, оскільки артикуляція носіїв суттєво відрізняється від української.

Звідси впливають і труднощі з вимовою, адже порушення слуху зумовлює проблеми з артикуляцією. Учні часто вимовляють англійські слова за українськими артикуляційними зразками, що призводить до помилок типу *[tɪŋk]* замість *think*. Такі труднощі викликані тим, що дитина не чує власного мовлення достатньо добре, щоб його контролювати.

Засвоєння лексики також є особливо складним через недостатню сформованість асоціативних зв'язків; труднощі у співвіднесенні слова з поняттям; потребу в неодноразових повтореннях; слабе розуміння переносних значень; труднощі зі сприйманням абстрактної лексики. Учні з порушенням слуху краще засвоюють слова, які мають предметно-наочну опору, супроводжуються картинками, жестами чи діями (Антоняк, Нос, 2025).

Темп засвоєння іноземної мови в учнів з порушенням слуху помітно повільніший. Це стосується як сприйняття, так і відтворення мовного матеріалу. Вони потребують на багато більше часу на пояснення; збільшеної кількості повторень; поступового введення нової лексики маленькими порціями; чіткої структури уроку та передбачуваності.

У попередньому дослідженні ми дійшли висновку, що матеріал слід дозувати дрібними блоками, з опорою на схеми та візуальні ряди (Антоняк, Нос, 2025).

Основні труднощі у вивченні іноземної мови дітьми з порушенням слуху пов'язані з тим, що навіть незначне зниження слухової функції суттєво змінює механізми формування мовлення. Учні мають недостатньо розвинену слухову пам'ять, що ускладнює утримання й відтворення звукової інформації. Порушена фонематична диференціація не дозволяє їм повністю розрізняти близькі за звучанням фонemi, а обмежений словниковий запас рідної мови звужує можливість переносити знання на іноземну. Через це дітям важко формувати граматичні узагальнення, визначати структуру речення та опановувати мовні моделі. Слабка комунікативна ініціатива, зумовлена невпевненістю у власних мовленнєвих можливостях, додатково ускладнює процес іншомовної взаємодії.

Подолання труднощів у навчанні англійської мови учнів із порушенням слуху можливе лише за умов цілеспрямованої адаптації методів навчання, з урахуванням зорової домінанти та потреби в багатоканальному поданні інформації. Найважливішу роль відіграють

візуальні засоби, адже саме вони забезпечують доступність значеннєвого змісту мовних одиниць. Різноманітні картинки, схеми, комікси, таблиці, відеофрагменти з субтитрами та інші форми графічної підтримки допомагають учням точніше співвідносити слово з поняттям і закріплювати його в пам'яті. Візуалізація компенсує недостатність слухової інформації й сприяє формуванню стійких асоціацій, що є необхідним етапом засвоєння лексики.

Важливим компонентом навчання є жестова підтримка, яка виконує роль «містка» між рідною та іноземною мовами. Використання елементів жестової мови, або формування умовних жестів для позначення нових слів дає змогу не лише підсилити сприйняття інформації, а й підвищити впевненість учнів.

Не менш важливим є пристосування темпу навчання. Учні з порушенням слуху потрібно більше часу на обробку інформації, тому педагог має говорити повільніше, використовувати чітку артикуляцію, повторювати ключові інструкції та дублювати їх у письмовому вигляді. Підписи до ілюстрацій, короткі речення на дошці, картки зі словами та опорними фразами забезпечують кращу зрозумілість матеріалу та підтримують увагу. Використання субтитрів у відеоматеріалах дозволяє учням одночасно сприймати мовлення зорово та підтягувати аудіальний канал у межах своїх можливостей.

Особливе місце також посідають демонстраційні картки, тематичні таблиці та лексичні схеми. Їх використання забезпечує системність у засвоєнні нових слів і сприяє формуванню вміння групувати лексику за темами чи смисловими полями. Робота з картками може передбачати добір слів до зображень, складання коротких фраз, ігор на зіставлення або створення власних словничків – це активізує пам'ять та сприяє переходу від пасивного засвоєння до активного мовлення.

Висновки. Отже, подолання труднощів в оволодінні іноземною мовою учнями з порушенням слуху можливе завдяки використанню

візуальних, жестових, мультимодальних і тактильних методів, поєднанню різних каналів сприйняття, адаптації темпу навчання та системній підтримці артикуляції.

Список використаних джерел

1. Антоняк С. Б., Нос Л. С. Формування лексичної компетентності в учнів з порушенням слуху. URL: [Osv-tn-y-almanakh_2025.pdf](#) (режим доступу 27.04.2026).
2. Дробот О. А. Методичні прийоми формування англомовної лексичної компетентності в учнів з порушенням слуху. URL: [29.pdf](#) (режим доступу 27.04.2026).
3. Романюк Т. Г. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 215. С. 134–140. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1895> (режим доступу 27.04.2026).

Гриньків Х.Б., студентка III курсу,
Науковий керівник – *Марчук А. В.*, кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Вперше на міжнародному рівні права людини зазначені в Загальній декларації прав людини (1948). Одним із цих прав є право на освіту. У декларації передбачено, що кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища.

Війна змусила освітян думати і діяти інакше, адже дітей, яким потрібна особлива увага і підтримка, стає дедалі більше, а часу на пошуки рішень – обмаль. Сьогодні школа має дуже швидко пристосовуватися до індивідуальних потреб дітей та адаптовувати свою діяльність до викликів, пов'язаних із безпекою, воєнним станом, вимушеним переміщенням громадян на безпечні території, руйнуваннями інфраструктури тощо. Як вважає С. Альохіна (2023) термін «з особливими освітніми потребами» у його широкому розумінні можна застосувати для більшості учнів. Травмовані досвідом війни діти, діти, які опинились у складних життєвих обставинах, діти з інвалідністю, хлопчики і дівчатка, які по-різному адаптуються та інтегруються у шкільне середовище, діти, які на певний період часу не мали доступу до освітнього процесу через хворобу, війну чи інші причини – всі вони є дітьми з особливими освітніми потребами, яким необхідна увага і підтримка в інтеграції у шкільному середовищі.

Відтак сьогодні, коли ми говоримо про інклюзивну освіту, маємо можливість оцінити рівень (індекс) інклюзії у закладі за трьома складовими: інклюзивна культура, інклюзивна політика, інклюзивна практика. Колектив науковців під керівництвом В. Шинкаренка, розробили методичний посібник для ЗОШ для самоаналізу за кожним критерієм. Це дозволяє зробити заклад освіти максимально наближеним до різних потреб, до різних дітей (Індекс інклюзії, 2013).

Мета дослідження – дослідити стан інклюзивної культури у закладі освіти.

Основний текст. Дослідження з означеної проблеми проводилося за допомогою анкети, яка укладена на основі методичних матеріалів для ЗОСШ щодо визначення індексу інклюзії, у закладі загальної середньої та дошкільної освіти І-ІІ ступенів села Руданці Львівської області. Опрацьовано було відповіді тридцяти семи осіб, з них двадцять шість – педагогічні працівники, одинадцять школярів. Аналіз відповідей

педагогічних працівників щодо пріоритетних напрямів розвитку інклюзії у закладі освіти подано на рис. 1.

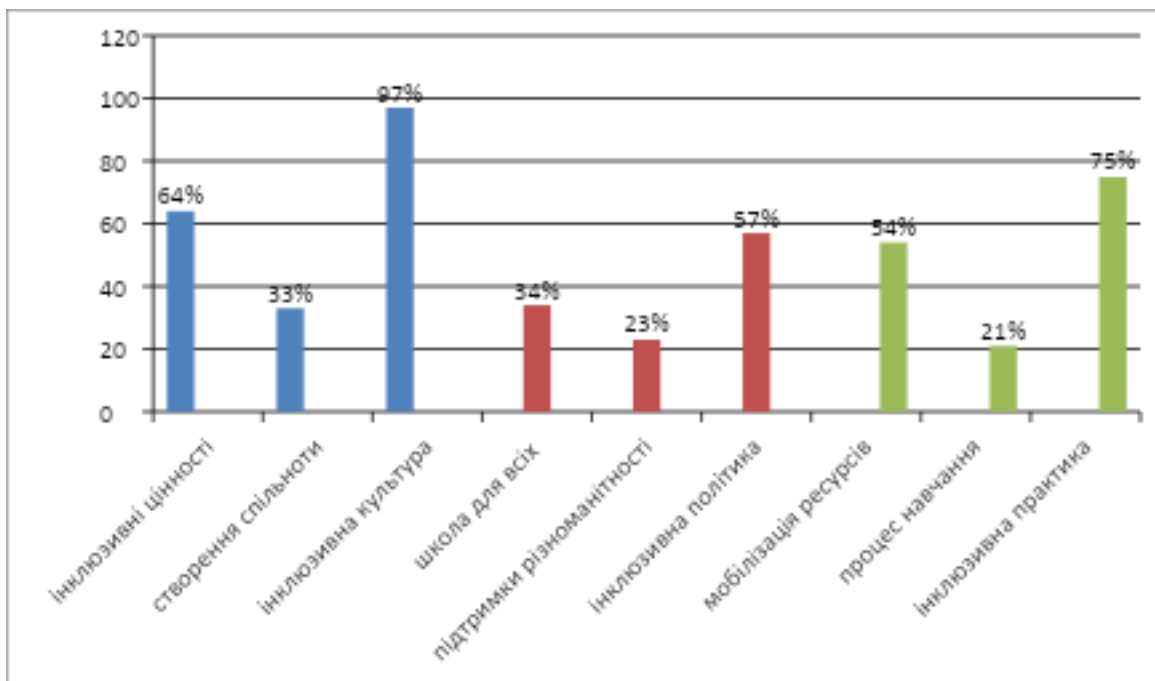


Рис.1. Пріоритетні напрям розвитку інклюзії у закладі освіти (педагоги)

Як бачимо більшість (64%) виступають за розвиток інклюзивних цінностей, 54% надають перевагу мобілізації ресурсів для організації інклюзивного освітнього простору. Третина вважає, що доцільним є спрямовувати зусилля на створення школи, яка комфортна і доброзичлива до всіх та творення спільноти однодумців. Дещо менша кількість осіб (23% та 21% відповідно) вважає необхідним чітко організовувати процес підтримки та здійснювати управління процесом навчання. Якщо згрупувати за трьома критеріями, то за розвиток інклюзивної культури – 97%, за розвиток інклюзивної політики – 57%, за запровадження інклюзивної практики – 75%.

Аналіз відповідей школярів старших класів шести складових інклюзивного освітнього середовища засвідчив, що 58% – за розвиток школи для всіх, 44% виступають за розвиток інклюзивних цінностей, 42% – за організацію підтримки різноманітності, 22% – за створення спільноти, 14% – за

управління процесом навчання, 9% – за мобілізацію ресурсів. Якщо згрупувати за трьома критеріями, то за розвиток інклюзивної культури виступають 66% учнів, за розвиток інклюзивної політики – 100%, за запровадження інклюзивної практики – 23%. Графічно узагальнені результати подано на рис. 2.

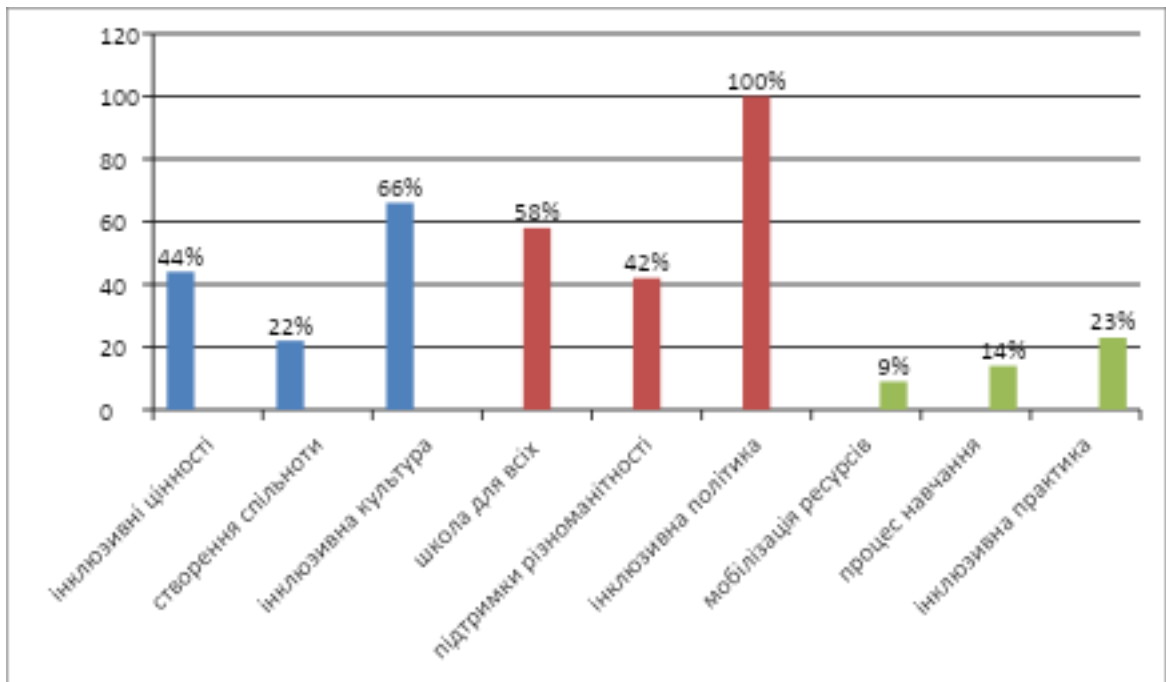


Рис. 2. Визначення пріоритетних напрямів розвитку інклюзії у закладі освіти (школярі)

Як бачимо, наявні певні відмінності у відповідях респондентів: педагоги надають перевагу питанням інклюзивної культури (створенню спільноти, формування інклюзивних цінностей), а школярі більше за інклюзивну практику (підтримку різноманітності та розвиток школи для всіх), при чому діти розуміють це не тільки стосовно дітей з особливими освітніми потребами, а стосовно всіх – і тих, хто порушує поведінку, і до хлопців чи дівчат. Питання формування інклюзивної культури однаково важливим є для обох груп респондентів.

Результати більш детального опитування педагогічних працівників стосовно стану інклюзивної культури у закладі представлено на рис. 3.

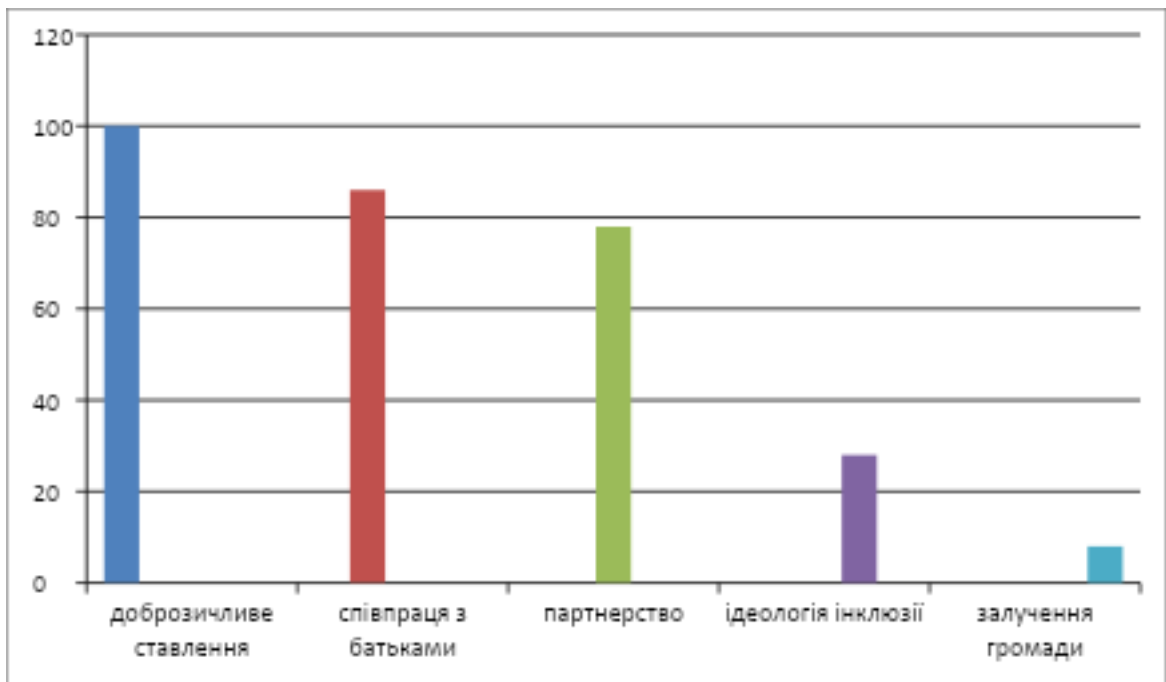


Рис. 3. Пріоритетні напрями розвитку інклюзивної культури

Як бачимо, 100% вважають, що всі учасники освітнього процесу відчувають доброзичливе ставлення до себе; 86% вважають, що педагогічні працівники та батьки/опікуни співпрацюють один з одним; 78% переконані, що усі співробітники навчального закладу працюють у партнерстві один з одним; 28% вважають, що працівники школи, представники управління освітою, учні та батьки розділяють ідеологію інклюзії; 8% вважає, що місцева громада залучена до роботи в навчальному закладі.

Висновки. Отже, результати опитування дають можливість критично оцінити стан розвитку інклюзивного освітнього простору в закладі освіти, побачити ті її сторони, на які треба звернути увагу та спрямувати роботу на покращення. В контексті нашого дослідження, де найменш розвиненим показником з інклюзивної культури є залученість місцевої громади до роботи у навчальному закладі та прийняття самого факту ідеології інклюзії, можемо стверджувати про доцільність просвітницької роботи соціального педагога, адміністрації школи щодо інклюзії як соціального феномену сьогодення, його зміст, принципи. Такий підхід до роботи показує можливості та перспективи роботи закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Альохіна С. (2023). Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, методика та практика*, 3, 10–15.
2. Загальна декларація прав людини. (1948). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 19.03.2026).
3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посібн. (2013). Київ. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3016/1/Sofiy_N_Index_Inklus_ZNZ.pdf. (дата звернення: 19.03.2026).

*Дан Н. Ю., студентка II курсу
Науковий керівник – Кристончук Т., доктор педагогічних наук, професор,
м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет,
факультет педагогічної освіти.*

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК ЯК ЗАСОБУ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО СТРЕСУ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблема подолання заїкання у дітей залишається однією з найбільш складних та багатоаспектних. Заїкання – це не лише порушення темпоритмічної організації мовлення, а й системний психофізіологічний розлад, що супроводжується стійким комунікативним стресом. У дітей з цією патологією часто формується очікування мовленнєвої невдачі, страх перед спілкуванням (логофобія) та емоційна напруженість, що створює «замкнене коло» і поглиблює дефект.

Традиційні логопедичні методики не завжди повною мірою враховують психологічний стан дитини, тому виникає необхідність інтеграції додаткових корекційних засобів. Одним із найбільш перспективних напрямів у цьому контексті є арт-терапія. Використання арт-терапевтичних технік (ізотерапії, казкотерапії, музикотерапії, пісочної

терапії тощо) дозволяє дитині висловити свої переживання на невербальному рівні, знизити рівень тривожності та сформуванати позитивну самооцінку. Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю пошуку м'яких, але ефективних способів нівелювання комунікативного стресу, що є базовою умовою для успішної мовленнєвої реабілітації та соціалізації заїкуватих дітей.

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність арт-терапії як інструменту зниження психологічного дискомфорту під час мовлення.

Основний текст. Комунікативний стрес у заїкуватих дітей проявляється через м'язову напругу, порушення дихання та психологічні «затиски». Сучасні дослідники, зокрема, Вознесенська О. (2007: 39) розглядають арт-терапію не просто як засіб творчого самовираження, а як інструмент стабілізації психоемоційної сфери, що безпосередньо впливає на плавність мовлення. Ефективність використання арт-технік базується на глибокому впливі на психоемоційну сферу. Сучасні дослідники розглядають арт-терапію як інструмент стабілізації нервової системи, що безпосередньо впливає на плавність мовлення. Зокрема, ізотерапія та робота з пластичними матеріалами (глина, кінетичний пісок) дозволяють дитині висловити свої переживання на невербальному рівні, знижуючи рівень кортизолу та м'язову напругу. Оскільки заїкання є порушенням ритму, особливого значення набуває музикотерапія та ритмодекламація, що створюють «ритмічну опору» для синхронізації дихання та артикуляції.

Ефективність використання арт-технік базується на декількох ключових механізмах:

1. Ізотерапія та пластилінотерапія. Робота з м'якими матеріалами (глина, пісок, кінетичний пісок) сприяє розвитку дрібної моторики, що за принципом зворотного зв'язку стимулює мовленнєві центри кори головного мозку. За даними сучасних досліджень, зокрема, Тараріної О (2020: 41), невербалізація емоцій через колір та форму дозволяє знизити рівень кортизолу, що мінімізує прояви логофобії.

2. Музикотерапія та ритмодекламація. Заїкання є порушенням темпо ритмічного боку мовлення. Використання ритмічних арт-вправ (простукування ритму, малювання під музику) допомагає дитині синхронізувати дихання та артикуляцію.

3. Казкотерапія та драмотерапія. Створення терапевтичної метафори дозволяє дитині дистанціюватися від своєї проблеми. Програвання сценаріїв, де герой успішно долає труднощі у спілкуванні, формує нові когнітивні моделі поведінки та знижує очікування невдачі.

Особливе місце у подоланні комунікативного стресу посідає казкотерапія. У дослідженнях Забеліної Г. (2020: 116) наголошується, що використання казки у педагогічній реабілітації дітей із заїканням є надзвичайно ефективним, оскільки дозволяє дитині «прожити» складні ситуації через ідентифікацію з казковим персонажем. Казкотерапія допомагає дитині трансформувати внутрішні страхи у позитивний досвід, знижуючи рівень тривожності перед актом мовлення. Створення та розігрування казкових сюжетів сприяє розвитку емоційної вольової сфери та формує впевненість у власних силах, що є критично важливим для стабілізації мовленнєвої функції.

4. Елементи драматизації. Логічним доповненням до казкотерапії є використання елементів драматизації. Бегас Л. (2011: 12) обґрунтовує доцільність корекції заїкання засобами театралізованої діяльності. Автор вказує на те, що театралізація сприяє розкріпаченню дитини, зняттю психологічних затисків та розвитку виразності мовлення. У процесі перевтілення в роль дитина фокусується на ігровому завданні, що відволікає її від хворобливої фіксації на своєму дефекті. Театралізована діяльність стає природним середовищем для тренування комунікативних навичок, де мовлення стає засобом творчого самовираження, а не джерелом стресу. Практичне застосування технік «ниткографії» та «лялькотерапії» у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку демонструє позитивну динаміку: діти стають більш ініціативними у спілкуванні, а частота

судомних затисків зменшується за рахунок загального психологічного розслаблення. Таким чином, арт-терапія виступає як «місток» між внутрішнім світом дитини та зовнішнім соціальним середовищем.

Висновки. Таким чином, арт-терапія виступає як «місток» між внутрішнім світом дитини та соціальним середовищем. Вона забезпечує психоемоційну стабілізацію, нормалізує психомоторику та сприяє успішній соціальній адаптації. Використання цих технік дозволяє змістити акцент із мовленнєвого дефекту на творчу самоактуалізацію, що є ключовим фактором у подоланні комунікативного стресу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці індивідуалізованих програм супроводу для дітей з різними формами заїкання, що зробить процес реабілітації більш цілеспрямованим та результативним.

Список використаних джерел

1. Бегас, Людмила Дмитрівна. Корекція заїкання засобами театралізованої діяльності. Логопедія : Науково-методичний журнал. 2011. No 1. С. 11-13.
2. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога. Використання арт-технологій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
3. Забеліна Г. Д. Використання казкотерапії у педагогічній реабілітації дітей із заїканням. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти. Харків: ХНПУ, 2020. С. 115–120.
4. Тараріна О. В. Практикум з арт-терапії: шкатулка майстра. К.: Аспасія-Україна, 2020. 237 с.

Жила М. В., студентка III курсу
Науковий керівник – Столярник О.Ю., доктор філософії з соціальної роботи, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА В НАВЧАЛЬНО- РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

*«Кожна душа — то цілий світ,
окрема територія
з власними законами та краєвидами».*
(Франко, 2005)

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку української освіти питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами набуває стратегічного значення. Особливу групу вихованців становлять діти з інтелектуальними порушеннями, які потребують не лише адаптованого змісту навчання, а й системного психолого-педагогічного супроводу в умовах спеціалізованих закладів — навчально-реабілітаційних центрів (НРЦ). Актуальність дослідження підсилюється необхідністю інтеграції інноваційних реабілітаційних технологій у систему спеціальної освіти, що відповідає гуманістичним ідеям Івана Франка про право кожної особистості на розвиток, гідність та визнання унікальності її внутрішнього світу.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та розкрити специфіку організації корекційно-розвиткового процесу в НРЦ для дітей з інтелектуальними порушеннями, а також визначити ефективні методи їхньої соціально-педагогічної адаптації на основі толерантного та людиноцентричного підходів.

Основний текст. Діяльність навчально-реабілітаційних центрів в Україні сьогодні базується на комплексному підході, де навчання тісно

переплетене з психологічними та корекційними заходами. Для дітей з інтелектуальними порушеннями освітнє середовище НРЦ стає ключовим мікросоціумом, у якому відбувається формування базових життєвих компетенцій. Важливо розуміти, що інтелектуальні порушення потребують не просто спрощення програми, а якісної зміни методів викладання, що враховують особливості пізнавальної діяльності кожного вихованця (Синьов, 2020).

Одним із найважливіших інструментів у роботі НРЦ є розробка та впровадження Індивідуальної програми розвитку (ІПР). Вона виступає дорожньою картою, яка узгоджує зусилля вчителів-дефектологів, асистентів, психологів та фахівців із реабілітації. Важливо, щоб ІПР була гнучкою та базувалася на актуальних діагностичних даних. Лише за умови детального вивчення особливостей розвитку дитини можна побудувати адекватну траєкторію навчання, яка сприятиме її успішній самореалізації (Мачинська, 2021).

Сучасний НРЦ активно впроваджує технології сенсорної інтеграції. Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають особливості сенсорної обробки інформації, що може створювати бар'єри у засвоєнні знань. Використання обладнання сенсорних кімнат — світлових панелей, сухих басейнів, спеціальних тактильних стимуляторів — дозволяє нормалізувати емоційний стан дитини та створити сприятливі умови для сприйняття навчального матеріалу. Як зазначають дослідники, розвиток сенсорної сфери є підґрунтям для подальшого формування когнітивних навичок (Шевченко, 2019).

Особливе місце у структурі роботи НРЦ займає допрофесійна підготовка та формування соціально-побутових навичок. Для вихованців із порушеннями інтелектуального розвитку оволодіння навичками самообслуговування та елементарними трудовими операціями є запорукою майбутньої автономії. У цьому контексті актуалізується педагогічна спадщина Івана Франка (2005: 234), який наголошував: «Школа не повинна

бути лише місцем, де діти вчаться читати і писати; вона повинна бути місцем, де вони вчаться жити». Практичне навчання в адаптованих майстернях центру дозволяє дітям відчувати власну спроможність та корисність для суспільства.

Інноваційним кроком у роботі з немовленнєвими дітьми або дітьми, які мають значні труднощі у вираженні думок, є використання засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Одним із найбільш прогресивних засобів у практиці сучасних НРЦ став комунікатор TippyTalk. Це спеціалізований асистивний інструмент, який дозволяє дитині перетворювати зображення та символи на текстові чи голосові повідомлення, що надсилаються опікунам чи вчителям через мобільні пристрої (Миронова, 2022).

Застосування TippyTalk у корекційному процесі надає дитині можливість ініціювати спілкування, повідомляти про свій стан чи бажання, що значно підвищує рівень її соціальної впевненості. Цей інструмент допомагає подолати комунікативні бар'єри, які часто стають причиною тривожності чи небажаної поведінки. Завдяки візуалізації понять дитина легше встановлює логічні зв'язки та розширює коло свого соціального спілкування (Шевченко, 2019).

Окрім технологічних засобів, критично важливою є етика спілкування. Толерантне ставлення, використання термінології, яка не принижує гідність (наприклад, «дитина з інтелектуальними порушеннями» замість застарілих діагнозів), створює атмосферу безпеки та прийняття. Психолого-педагогічний супровід у НРЦ спрямований на те, щоб кожна дитина відчувала себе повноцінним суб'єктом освітнього процесу. Кожна дитина має право на освіту, яка відповідає її індивідуальним можливостям та потребам (Миронова, 2022).

Проте функціонування центрів стикається з певними викликами. В умовах воєнного стану виникає потреба в адаптації корекційних методик до безпекових умов, підтримці психічного здоров'я дітей, які гостро реагують

на стресові ситуації. Розробка інтерактивних цифрових ресурсів, які можна використовувати в укриттях або під час дистанційного навчання, стає пріоритетним завданням для педагогічних колективів НРЦ. Використання планшетів та спеціалізованого програмного забезпечення дозволяє підтримувати зв'язок із вихованцями та забезпечувати неперервність їхнього розвитку (Шевченко, 2019).

Важливим вектором є також співпраця з родинами. Фахівці центрів проводять консультативну роботу, навчаючи батьків особливостям взаємодії з дітьми та використанню асистивних технологій у побуті. Лише єдиний підхід з боку школи та сім'ї може забезпечити дитині сталий прогрес у розвитку та соціалізації. Професійна майстерність педагога в цьому процесі визначається його здатністю до емпатії та партнерства (Мачинська, 2021).

Сучасна парадигма спеціальної освіти вимагає від НРЦ трансформації у ресурсні центри, які можуть ділитися досвідом із закладами загальної середньої освіти. Це сприяє успішному впровадженню інклюзії в широкому освітньому просторі. Завдяки такому обміну методиками, діти з інтелектуальними порушеннями отримують більше шансів на успішну інтеграцію у громаду після завершення навчання (Синьов, 2020).

Висновки. Робота навчально-реабілітаційних центрів для дітей з інтелектуальними порушеннями — це гуманна та високотехнологічна діяльність, спрямована на розкриття потенціалу кожної дитини. Ефективність реабілітації досягається завдяки поєднанню інноваційних засобів, таких як комунікатор TippyTalk, методів сенсорної інтеграції та щирої поваги до особистості вихованця. Використання толерантної лексики та відмова від застарілих концепцій на користь визнання особливостей розвитку є вимогою часу. Подальший розвиток спеціальної освіти вбачається у поглибленні інклюзивних процесів та цифровізації корекційного інструментарію, що дозволить дітям з інтелектуальними порушеннями почуватися рівноправними громадянами своєї держави.

Список використаних джерел

1. Мачинська Н. І. (2021). Деякі аспекти педагогічної акмеології. Педагогіка і психологія професійної освіти, 3, 51–57.
2. Миронова С. П. (2022). Методика роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Навч. посіб. К. : Слово.
3. Синьов В. М. (2020). Психологія дитини з інтелектуальними порушеннями: Підручник. К. : Знання.
4. Франко І. Я. (2005). Зібрання творів у 50 томах. Педагогічні праці. К. : Наукова думка.
5. Шевченко С. М. (2019). Технології навчання дітей з особливими потребами в умовах НРЦ. Актуальні питання спеціальної освіти, 12, 110–118.
6. TippyTalk: Асистивні технології для некомунікативних осіб. (2023). URL: <https://www.talk.org.ua/ua/tippy-talk-help-center/how-does-tippytalk-work> (дата звернення: 30.04.2026).

Оприсак С. В., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Турко Б.Б., доктор філософії, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У СУПРОВОДІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивної моделі навчання, метою якої є забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх психофізичних порушень. Водночас практичне впровадження інклюзивного підходу в середніх школах виявляє низку складних та суперечливих питань, пов'язаних із забезпеченням якісної

психологічної та освітньої підтримки учнів з особливими освітніми потребами (ООП).

Мета дослідження – розкрити особливості діяльності асистента вчителя у супроводі освітнього процесу учнів з порушеннями опорно-рухового апарату.

Проблематика психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП нині перебуває у центрі уваги науковців, практиків та фахівців у сферах інклюзивної освіти, педагогіки, психології й спеціальної педагогіки. Значна частина досліджень зосереджується на аналізі ключових складових інклюзивного навчання, механізмів підтримки учнів із порушеннями розвитку, а також на визначенні ролі педагогів та асистентів у формуванні безпечного й результативного освітнього середовища (Мурашко).

Освіта має на меті надати новим поколінням можливість набувати соціального досвіду. Це відбувається через взаємодію між дорослими та дітьми в різних формах, а також через цілеспрямовану, організовану, планову та систематичну діяльність вчителів та дітей у закладах освіти, спрямовану на передачу та набуття наукових знань і навичок. Освіта – це спільна діяльність між вчителями та дітьми, спрямована на набуття знань, навичок, умінь та когнітивних компетенцій. Вагому роль у навчанні учнів з порушеннями опорно-рухового апарату відіграє асистент вчителя.

Посада асистента вчителя є відносно новою для української школи. Вона розглядається в контексті інклюзивної освіти, адже головне завдання асистента вчителя – допомагати вчителю навчати дітей з особливими освітніми потребами (Коган, 2019).

У класі вчитель веде урок, пояснює матеріал, а асистент вчителя допомагає відкривати підручники, брати ручку, писати, виходити до дошки, вставати на уроках фізкультури та змінювати робоче місце (з положення сидячи на положення стоячи). У самому освітньому процесі має бути створена атмосфера емоційного благополуччя, яка сприяє розвитку

стосунків, заснованих на співпраці та прийнятті індивідуальних особливостей кожного учня, розвиває індивідуальні здібності учня.

Основна мета в роботі асистента вчителя полягає в тому, щоб сприяти розвитку позитивної, соціально орієнтованої мотивації навчання у дітей. Необхідно використовувати сучасні технології, методи та прийоми організації освітньої роботи (в рамках створення індивідуального плану підтримки), що відповідають здібностям та потребам учнів. Це включає адаптацію змісту навчальних матеріалів, визначення того, що є необхідним і достатнім для навчання дитини з інвалідністю, адаптацію існуючих навчальних матеріалів або розробку нових.

До основних обов'язків асистента вчителя у супроводі освітнього процесу учнів з порушенням опорно-рухового апарату належать наступні: соціально-освітня підтримка дітей; участь у розробці та впровадженні індивідуального плану підтримки дітей; адаптація навчальних матеріалів до індивідуальних потреб учня; інтеграція учня в різні навчальні заходи під час уроку; допомога у виконанні навчальних завдань; підтримка учня у використанні допоміжних пристроїв; допомога з фізичними вправами та пересуванням (ручні встановлені в коридорах та туалетах), а також з виконанням повсякденних завдань (користування туалетом, одягання та роздягання, прийом їжі та особиста гігієна). Рекомендується, щоб допомогу з особистою гігієною надавав шкільний асистент тієї ж статі, що й учень.

Асистент учителя має володіти здатністю застосовувати професійні знання у практичній діяльності; забезпечувати педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; спільно з іншими фахівцями розробляти індивідуальну програму розвитку дитини (Войцехіський, 2015).

Важливим компонентом є створення умов для інтеграції дітей з інвалідністю в їхню групу однолітків та шкільну спільноту. Це включає розробку уроків, позакласних заходів та дозвілля з інтерактивними формами участі дітей; організацію позакласних заходів для розвитку творчого

потенціалу кожної дитини; врахування їхньої потреби в самовираженні та участі в житті класу та школи; та застосування методів оцінювання їхньої академічної успішності та результатів освітньої та дозвілєвої діяльності, що відповідають їхнім здібностям.

Асистент вчителя також забезпечує соціально-педагогічний супровід учнів; допомагає учителю в організації освітнього і виховного процесу; адаптує освітні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; допомагає учням у виконанні завдань; відповідає за ведення індивідуальної документації учнів; консультує батьків (Васильєва, 2018).

Для письмових завдань асистент вчителя диктує речення, тексти або уривки з підручника чи дошки. Іноді він підтримує учня, тримаючи його за руку під час письма. Для розвитку дрібної та великої моторики асистент вчителя якомога частіше залучає дитину до фізичної активності, як під час уроків, так і у вільний час. Під час перерв асистент вчителя проводить фізичну активність (наприклад, ігри з віршами, вправи для пальців) з іншими учнями під безпосереднім наглядом. Це сприяє загальному розвитку всіх дітей, а також зміцнює емпатію та готовність допомогти.

Разом з вчителем асистент вчителя обговорює поведінку дитини, прогрес у виконанні завдань та очікувані результати, а також коригує план підтримки за потреби. Вони щодня спілкуються з батьками про невеликі успіхи та труднощі дитини, щоб разом розробити рішення для подолання дефіцитів та комплексів. Асистент вчителя детально обговорює фізичну активність та можливі вправи з реабілітологом, щоб терапевт мав можливість продовжувати роботу з дитиною та закріплювати її прогрес. З метою забезпечення успішного завершення програми та не збиття з курсу, дитина з ООП отримує комплексну післяобідню підтримку від психолога, логопеда, вчителя спеціальної освіти та соціального працівника. Позитивні результати для дитини з ООП неможливі без цієї тісної співпраці.

Висновки. Отже, ключовою передумовою позитивного освітнього успіху є сприяння розвитку сильних сторін та здібностей дитини. З цією

метою учні з особливими освітніми потребами залучаються до позакласних заходів, таких як класні вечірки та художні конкурси. Це зміцнює їхню самооцінку. Асистент вчителя відіграє вирішальну роль у підтримці освітнього процесу учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та сприяє створенню спеціальних умов для якісної освіти. Його робота спрямована на забезпечення доступності навчання та підтримку самообслуговування, мобільності, орієнтації та комунікації.

Список використаних джерел

1. Васильєва Г. І. Методичні рекомендації планування роботи асистента учителя закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Київ: Міленіум, 2018. 44 с. https://uvu.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/Method_1.pdf
2. Мурашко Г. В. Особливості діяльності асистента вчителя у процесі психолого-педагогічного супроводу старшокласника з інтелектуальними та емоційно-вольовими порушеннями. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-osoblivosti-diyalnosti-asistenta-vchitelya-u-procesi-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-starshoklasnika-z-intelektualnimi-ta-emociyno-volovimi-porushennyami-509529.html> (режим доступу: 23.04.2026).
3. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/01/Organizatsijni-zasady-diyalnosti-asystenta-vchytelya.pdf>
4. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. К.: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2015. 172 с. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9821/1/N_Dyatlenko_N_Sofiy_O_Martynchuk_Y_Naida_AUIK.pdf

СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ТА НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Бахур М. І., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Лобода В., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

СУТНІСТЬ ТА ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ: ВІД ІДЕНТИФІКАЦІЇ ПОТРЕБ ЦІЛЮВИХ ГРУП ДО ОЦІНКИ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ

Актуальність дослідження. В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій і зростання кількості суспільних викликів актуалізується потреба в ефективних інструментах їх вирішення. Проєктна діяльність у соціальній сфері набуває особливого значення як механізм цілеспрямованого впливу на соціальні процеси, забезпечення інклюзії та досягнення сталих змін.

Мета дослідження – аналіз сутності проєктної діяльності в соціальній сфері як інструменту вирішення суспільних проблем.

Проєктна діяльність у соціальній сфері постає як ефективний інструмент цілеспрямованого впливу на суспільні процеси, спрямований на розв’язання актуальних соціальних проблем та підвищення якості життя населення. Соціальний проєкт визначається як цілеспрямоване втручання для розв’язання суспільно значущої проблеми та підвищення якості життя людей. Дослідження описують повний цикл такої діяльності: від діагностики потреб цільових груп до оцінки й управління соціальним впливом (Серга & Щербина, 2024). Такий підхід дозволяє не лише реагувати на наявні виклики, але й формувати довгострокові позитивні зміни у суспільстві.

Фундаментальною характеристикою сучасних проєктів у суспільній сфері є їхня виражена соціальна спрямованість, що передбачає пріоритетне фокусування на розв’язанні актуальних проблем громади. Головною метою

таких ініціатив виступає системне покращення загального рівня добробуту населення. Особлива увага в межах цієї діяльності приділяється процесам інклюзії та активному залученню найвразливіших груп. Саме такий підхід забезпечує створення вагомої та довгострокової суспільної користі, яка виходить за межі ситуативної допомоги.

Для об'єктивної оцінки ступеня «соціальності» ініціатив застосовується спеціальний комплекс критеріїв, базовим серед яких є наявність чітко сформульованої соціальної місії. Практичний вимір цієї місії реалізується через безпосередню та цілеспрямовану роботу з маргіналізованими верствами суспільства. Важливими показниками ефективності проєкту також виступають його здатність до генерування тривалих позитивних змін та потенційна масштабованість успішних практик на інші регіони. Окрім того, невіддільною вимогою до сучасного соціального проєктування є його повна узгодженість із Глобальними цілями сталого розвитку.

Визначальним чинником життєздатності проєкту виступає категорія соціальної стійкості, що характеризує його здатність зберігати високу ефективність навіть в умовах зовнішньої нестабільності. Формування такої резильєнтності відбувається завдяки наявності глибокого стратегічного бачення розвитку та досягненню фінансової стабільності організації. Водночас безперервне залучення ключових стейкхолдерів до процесів реалізації створює міцну мережу підтримки на рівні громади. Завершальним елементом цієї стійкості є імплементація інновацій, що гарантує гнучкість проєкту та його адаптивність до нових суспільних викликів.

Ефективна реалізація соціальних ініціатив базується на послідовному проходженні трьох ключових етапів: підготовчого, планувального та виконавчого. На початковій стадії здійснюється глибокий аналіз контексту проблеми та ідентифікація потреб цільової групи, що стає підґрунтям для цілепокладання. Етап планування передбачає побудову логіко-структурної схеми, яка візуалізує зв'язок між ресурсами та

очікуваними змінами. Він передбачає формулювання SMART-цілей, логіко-структурної матриці, вибір стратегії, плану заходів, бюджету й ризик-менеджменту. Важливою складовою стратегічного плану є чітке сегментування аудиторії, розробка кількісних показників успіху та деталізація часових і фінансових рамок. Під час реалізації основний фокус зміщується на оперативне управління ресурсами та координацію взаємодії між усіма партнерами проєкту, а також забезпечення прозорості процесів інформування громади про досягнуті проміжні результати. Таким чином, інтегрований підхід до управління дозволяє досягти сталої соціальної користі та максимально ефективного використання наявного потенціалу.

Процес оцінювання проєктів передбачає комплексне поєднання аналізу *ex ante* для прогнозування соціальних наслідків та *ex post* для верифікації реального впливу, включаючи неочікувані ефекти. Методологічну основу такої оцінки складають індикаторні системи, що дозволяють зважувати категорії впливу на різних фазах життєвого циклу ініціативи. Для наукового обґрунтування суспільної доцільності застосовуються інструменти економічного аналізу, зокрема методи *cost-benefit analysis* та SROI. Кінцевим етапом стає верифікація проєкту за критеріями відповідності Цілям сталого розвитку, масштабованості, реплікованості та часової стійкості результатів (Кравченко & Дзиговський, 2025).

Аналіз проєктної діяльності в соціальній сфері дозволяє виділити такі її базові переваги: актуалізація проблеми, що дає змогу розглянути її з різних точок зору та виявити приховані чинники; точковий аналіз і прогнозування, які забезпечують глибоке розуміння проблемної ситуації та її динаміки; розроблення інноваційних рішень, що стимулює пошук нових підходів; алгоритмізація вирішення через чітке структурування дій; орієнтація на стійкий результат із запобіганням поверненню до проблемного стану; оптимізація пошуку рішень завдяки накопиченню досвіду навіть у

разі часткових невдач; а також ефективність використання ресурсів через їх раціональне планування та використання (Стрижко & Ковалевська, 2021).

Отже, проєктна діяльність у соціальній сфері є системним, багаторівневим механізмом вирішення суспільних проблем, що поєднує аналітичні, управлінські та інноваційні компоненти. Її впровадження забезпечує досягнення сталих соціальних змін, підвищення ефективності використання ресурсів, розвиток інклюзивних практик та формування нових підходів до розв’язання соціальних викликів у сучасному суспільстві.

Списки використаних джерел

- 1.Кравченко, О., & Дзиговський, А. (2025). Етапи проєктної діяльності у професійній діяльності соціального працівника. *Social Work and Social Education*, (2(15)). [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(15\).2025.343462](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(15).2025.343462)
- 2.Серга, Т. О., & Щербина, С. С. (2024). Соціальне проєктування: Сутність, призначення, методологія. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (54), 195–199
- 3.Стрижко, М. А., & Ковалевська, А. В. (2021). Концептуальні основи розробки соціальних проєктів організацій. *Молодий вчений*, 3(91), 372–378. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-78>

Бех У. С., магістрантка I року навчання
Науковий керівник – Субашикевич І., кандидат педагогічних наук, доцент
м.Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

СОЦІАЛЬНА РОБОТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку української державності характеризується безпрецедентними викликами, зумовленими

повномасштабною збройною агресією. У цих обставинах питання національно-патріотичного виховання молоді трансформується з теоретичної площини у сферу національної безпеки. Молодь, як найбільш мобільна та водночас вразлива верства населення, опиняється під інтенсивним тиском соціальної дезорієнтації, медіатравматизації та ризиків деструкції ідентичності.

Традиційні підходи до патріотичного виховання в умовах війни вимагають якісного переосмислення крізь призму соціальної роботи. Остання володіє необхідним технологічним інструментарієм для подолання «соціальної аномії», зміцнення резильєнтності та формування стійкої громадянської позиції. Актуальність дослідження посилюється необхідністю наукового обґрунтування того, як соціальна робота через механізми вертикальної та горизонтальної згуртованості може стати дієвим чинником формування стійкості особистості, здатної не лише протистояти стресу, а й брати активну участь у розбудові держави.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування ролі та механізмів соціальної роботи як системного чинника формування національно-патріотичної стійкості молоді в умовах воєнного стану, а також розкриття багаторівневої структури соціального впливу на зміцнення громадянської ідентичності особистості.

Основний текст. У сучасній науковій літературі національно-патріотична стійкість молоді трактується не як статична риса, а як динамічний процес адаптації та збереження ціннісного ядра особистості в умовах екстремального соціального стресу. Соціальна робота тут виступає як фасилітатор, що активує внутрішні та зовнішні ресурси молодої людини.

Науковці виділяють три рівні стійкості, на які впливає соціальна робота:

1. Індивідуальний рівень: Формування особистої відповідальності. На цьому етапі соціальна робота концентрується на розвитку індивідуальної резильєнтності. Згідно з підходами О. Безпалько, соціально-педагогічний

вплив має бути спрямований на виховання суб'єктності (Безпалько, 2009). Патріотична стійкість тут виявляється через здатність молодшої людини брати на себе відповідальність за власні рішення та внесок у розвиток громади, що нівелює відчуття безпорадності перед викликами війни.

2. Груповий рівень: Зміцнення соціального капіталу. Стійкість особистості безпосередньо залежить від міцності соціальних зв'язків. Спираючись на методологію І. Зверєвої, соціальні працівники стимулюють створення волонтерських груп та молодіжних хабів. Саме в малій групі патріотизм перетворюється на колективну цінність, а соціальна підтримка («рівний-рівному») стає психоемоційним фундаментом стійкості (Зверєва, 2008).

3. Громадянський рівень: Ідентифікація з політичною нацією. Найвищий рівень передбачає усвідомлення приналежності до держави. Формування громадянської свідомості є ключовим для політичної стійкості нації. Соціальна робота на цьому рівні сприяє правовій освіті та залученню молоді до процесів прийняття рішень, що закріплює національну ідентичність як активну громадянську позицію (Пірен, 2011).

Сучасна соціальна робота відходить від лекційних методів на користь активних технологій соціальної дії. Наука підтверджує, що патріотичні цінності найефективніше інтегруються через:

- Технологію «залученої участі» – соціальні працівники організовують молодь для вирішення реальних проблем громади. Коли молода людина бачить результат своєї праці для «своїх», виникає стійкий емоційний зв'язок із державою, що є основою патріотизму.
- Соціальне проектування – розробка молоддю соціальних ініціатив (допомога ветеранам, екологічні акції, відновлення пам'яток) дозволяє інтерналізувати цінності через діяльність, а не через гасла.

В умовах війни існує ризик «соціальної аномії» – розпаду системи цінностей. Соціальна робота спрямовує зусилля на зміцнення вертикальної та горизонтальної згуртованості.

Вертикальна згуртованість – це довіра молоді до суспільних інституцій. Соціальна робота допомагає налагодити діалог між молодими людьми та органами влади. Це передбачає створення прозорих механізмів зворотного зв'язку, де запити молодіжного середовища не лише чують, а й враховують при розробці державних стратегій. Коли молода людина бачить реальну підтримку з боку державних структур у кризових ситуаціях, її відчуття приналежності до політичної нації зміцнюється. Таким чином, соціальний працівник виступає медіатором, який перетворює абстрактну державну установу на зрозумілий і надійний інструмент соціального захисту та розвитку.

Горизонтальна згуртованість – це солідарність між різними групами молоді (студентство, працююча молодь, молодь у війську, внутрішньо переміщені особи). Формування єдиного ціннісного поля є ключовим науковим підходом до розуміння національної стійкості. Вона базується на подоланні соціальних бар'єрів та упереджень, що можуть виникати через різний життєвий досвід у часи війни. Соціальна робота спрямована на інтеграцію цих груп через спільну діяльність, що дозволяє виробити спільні сенси та почуття колективної відповідальності. Завдяки зміцненню таких горизонтальних зв'язків формується міцний «соціальний фундамент», який унеможливорює внутрішній розкол суспільства під тиском зовнішньої агресії.

Наукові розвідки вказують на те, що патріотична стійкість безпосередньо залежить від стабільності ідентичності. В умовах воєнного стану ідентичність молоді може бути фрагментованою через міграцію, втрату близьких чи соціального статусу. Соціальна робота використовує методи реконструкції життєвого шляху, допомагаючи молоді інтегрувати

травматичний досвід війни у власну біографію, не втрачаючи при цьому зв'язку з національною культурою та історією.

Активна патріотична позиція має терапевтичний ефект. Соціальна робота, стимулюючи молодь до громадянської активності, фактично здійснює превенцію соціальної дезадаптації. Патріотизм у цьому контексті виступає як копінг-стратегія (механізм подолання стресу), що дозволяє молоді відчувати контроль над власним життям через служіння суспільству (Субашкевич & Бордіян, 2023).

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що в умовах воєнного стану соціальна робота трансформується у стратегічний інструмент національної безпеки, виступаючи фундаментальним чинником формування резильєнтності та національно-патріотичної стійкості молоді. Через системний вплив на індивідуальному, груповому та громадянському рівнях вона забезпечує збереження ціннісного ядра особистості, розвиток суб'єктності та зміцнення соціального капіталу молодіжних спільнот. Особливе значення має роль соціальної роботи як медіатора у розбудові вертикальної та горизонтальної згуртованості, що через механізми інституційної довіри та міжгрупової солідарності запобігає соціальній аномії та внутрішній фрагментації суспільства. Залучення молоді до активних технологій соціальної дії та партиципації не лише сприяє інтерналізації патріотичних цінностей, а й виконує терапевтичну функцію, перетворюючи громадянську активність на ефективну копінг-стратегію для подолання наслідків травматизації та успішної інтеграції травматичного досвіду в біографічний контекст особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Петрович М. Особливості соціальної роботи з молоддю в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 15, 2022. с. 88-95. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series11.2022.15.12>

3. Пірен М.І. Політична психологія: підручник. Київ: Університет «Україна», 2011. 184 с.
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
5. Субашкевич І.Р., Бордіян Я.І. Копінг-стратегії подолання стресу серед учнівської молоді. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* Випуск 1, 2023. с. 91-97. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.1.15>

*Гадомський Р. В., магістрант I року навчання
Науковий керівник – Субашкевич І., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВЕТЕРАНСЬКИХ СІМЕЙ

У сучасних умовах, коли українське суспільство переживає наслідки війни, питання підтримки ветеранських сімей стає особливо важливим. Йдеться не лише про допомогу самому військовому, а й про всю родину, яка також проходить складний період змін і адаптації.

Повернення військовослужбовця до мирного життя рідко відбувається легко. Як показують дослідження цей процес часто супроводжується напруженням, тривожністю, труднощами у спілкуванні навіть з найближчими людьми [1]. Усе це впливає на атмосферу в сім'ї і може призводити до непорозумінь.

Загалом благополуччя такої сім'ї — це не щось одне, а поєднання різних речей: емоційної рівноваги, підтримки, довіри між членами родини. Коли ці складові порушуються, родина починає втрачати відчуття стабільності. Саме тому важливо не ігнорувати навіть незначні зміни у взаєминах.

Окремо варто звернути увагу на комунікацію. У багатьох ветеранських сім'ях виникає ситуація, коли люди ніби поруч, але не розуміють одне одного. Закритість, небажання говорити про пережите або, навпаки, різкі емоційні реакції — усе це ускладнює стосунки [1].

Цікаво, що в роботах наукових працівників підкреслюється: соціальна підтримка повинна враховувати не лише сучасний стан сім'ї, а й ширший соціокультурний контекст, у якому вона живе. Це означає, що допомога має бути не формальною, а реально адаптованою до життєвої ситуації конкретної родини [2].

Крім того, важливо пам'ятати, що труднощі переживає не тільки ветеран. Члени сім'ї також часто відчують виснаження, тривогу або навіть розгубленість. І без належної підтримки це може накопичуватися і впливати на загальний стан родини.

Саме тому соціальна робота з такими сім'ями має бути комплексною: поєднувати психологічну допомогу, підтримку у вирішенні соціальних питань і просте людське розуміння. У багатьох випадках навіть своєчасна розмова чи консультація можуть суттєво змінити ситуацію.

Отже, підтримка ветеранських сімей — це не разова дія, а тривалий процес. І від того, наскільки він буде системним і чутливим до потреб людей, залежить не лише добробут окремої родини, а й загалом стабільність у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Субашкевич І. Р., Бордіян Я., Галько С. Особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2023. Вип. 39. С. 215–224.
2. Мартіросян Л. А. Практика вирішення проблем суспільства через механізм соціального піклування: історичний досвід стародавньої Греції. *Ввічливість. Humanitas*. 2021. № 2. с. 3–13.

Дребот В. І., студентка I курсу
Науковий керівник – Субашикевич І., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ НЕСУЇЦИДАЛЬНОГО САМОУШКОДЖЕННЯ У ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження. Сьогодні одною із проблем, яка гостро постає в роботі зі школярами, є самоушкоджуюча поведінка. Це сучасна медико-соціальна і соціально-психологічна проблема суспільства.

Підліткам іноді буває важко впоратися із внутрішніми переживаннями, зовнішніми подразниками, стресовими факторами, травматичними подіями тощо, саме тому школярі знаходять найлегший, на їхню думку, шлях вивільнення своїх емоцій та переживань – завдання шкоди власному тілу. Одними із значущих наслідків такого вивільнення, в першу чергу, є загроза та неабияка шкода їхньому фізичному та психічному здоров'ю. Означена проблема у соціумі є табуованою та майже не дослідженою. Тому важливим є не тільки детальне вивчення питання самоушкоджуючої поведінки підлітків, а й своєчасне надання допомоги, з метою попередження та запобігання такої небезпечної проблеми у молодіжному середовищі.

Мета дослідження. На основі теоретичного аналізу дослідження вивчити причини виникнення та особливості проявів самоушкоджуючої поведінки у дітей підліткового віку.

Основний текст. Самоушкоджувальна поведінка у сучасному науковому дискурсі розглядається як одна із гострих проблем сучасного суспільства, що характеризується навмисним завданням шкоди власному тілу без наявності чіткого суїцидального наміру.

У сфері сучасної психології самоушкодження прийнято розглядати як форми аутоагресивної та аутодеструктивної поведінки. Така поведінка

спрямована на завдання шкоди власному тілу, без наявності суїцидального наміру (Варава, Сіпайлова, 2022). Основними критеріями самоушкоджуючої поведінки, на думку Л. Варави та О. Сіпайлової, є: частота, щонайменше п'ять разів на рік, та наявність психологічних причин, що спонукають до таких дій.

Неофіційною назвою саморуйнівної поведінки є «несуїцидальне самушкодження» (Пелешенко, Ільченко, 2022: 69).

Синонімом до поняття самоушкоджуюча поведінка є термін «селфхарм». У перекладі з англійської мови означає «пошкодження власного тіла» (Берегова, Повстюк, 2020). Тобто селфхарм та самоушкоджуюча поведінка – одне й те саме. Це діяння які завдають біль, шкоду, шрами, опіки, порізи та інші види саморуйнівних дій, що шкодять здоров'ю.

Самоушкоджуюча поведінка – це прихована епідемія, яка потребує негайного вивчення та лікування. Адже селфхарм відноситься до одного із проявів девіантної поведінки тобто такої, що суперечить загальноприйнятим у суспільстві нормам та стандартам. Отже такі діяння не є нормальними та несуть неабияку загрозу для здорового функціонування організму молодих людей.

Перш ніж вивчати особливості проявів саморуйнівної поведінки варто дослідити першопричини такого виду відхилень від норм, які проявляються у старшокласників.

Основними причинами селфхарму у підлітків, за даними науковців Оксфордського університету, є:

1. Індивідуальні проблеми, тобто це ті особистісні труднощі, виклики та переживання з якими стикається людина. До таких відносять: низька або ж завищена самооцінка, стрес, депресія, тривога, гнів, самотність, наявність шкідливих звичок, відчуття загубленості та безвиході;

2. Сімейні проблеми: наявність психічних захворювань, алкоголізм та наркоманія, приклад завдання самоушкоджень з боку батьків, підтвердження фактів насильства у сім'ї, низький рівень емоційних контактів батьків з дітьми тощо;
3. Соціальні проблеми – це ті проблеми, що виникають у результаті взаємодії із соціумом. Наприклад: булінг, ізоляція та негативний вплив оточення.

Ці фактори можуть призвести до безлічі форм селфхарму як своєрідного протесту на проблеми різного походження (Царькова, 2013).

Фундаментальним чинником аутоагресії в учнівському середовищі часто стає емоційний розрив між поколіннями. Конфлікт виникає на тлі авторитарних методів виховання, які батьки вважають доцільними, та гострої потреби підлітка в автономії. Коли дитина стикається з тотальним нерозумінням і жорсткими обмеженнями, самоушкодження перетворюється на радикальний засіб комунікації — це стає криком про допомогу та способом винести внутрішній біль на зовні (Макаренко, Калайтан, Старовойт, 2019).

Часто причиною самоушкодження стає повна байдужість батьків до життя своїх дітей. Незважаючи на фізичну присутність у сім'ї, батьки не беруть участі у вихованні, не цікавляться проблемами підлітків і не надають їм необхідної емоційної підтримки. У таких випадках самопошкодження стає криком про допомогу, спробою привернути увагу батьків та встановити з ними емоційний зв'язок.

Ще одним середовищем, яке може негативно впливати на особистість підлітків є школа. Старшокласники половину свого часу проводять у закладах освіти тому неможливо стверджувати, що усі конфлікти та суперечки, які відбуваються у класі проходять безслідно. Особливо вразливими до самопошкодження є діти, які зазнають знущань. Постійні приниження та образи, з якими стикаються жертви булінгу можуть призвести до розвитку деструктивних механізмів подолання стресу.

Самоушкодження в такому випадку стає способом вивільнення накопиченої агресії та зняття емоційного болю.

Нерозділене кохання часто стає потужним тригером для самоушкодження. Підлітки, які відчувають відкинутість та розчарування в коханні, можуть вдаватися до селфхарму, намагаючись у такий спосіб маніпулювати ситуацією, довести свої почуття або просто зняти емоційний біль. Спотворене сприйняття кохання, ревності та гра почуттями також можуть підштовхнути до саморуйнівних дій.

Ще один парадоксальний фактор, що штовхає молодь до селфхарму, – це бажання відчути себе живими. Фізичний біль для підлітків – це своєрідний "пробуджувач", який допомагає вирватися з відчуття оніміння. Багато хто стверджує, що фізичні страждання можуть тимчасово заглушити емоційний біль, надаючи своєрідне полегшення (Шкарупа, 2019).

Наявність в Інтернеті численних ігор, які пропагують насильство та самопошкодження, створює додатковий ризик для підлітків. Наслідуючи віртуальних персонажів, молоді люди можуть сприймати самокалічення як норму і засіб вирішення своїх проблем. Це особливо небезпечно, оскільки у підлітків ще не повністю сформоване критичне мислення і саме тому вони схильні до наслідування таких дій.

Висновки. Селфхарм серед підлітків перетворюється на серйозну соціальну проблему, яка потребує негайного вирішення. Ця поведінка, має багато причин та проявів, які лише ускладнюють дослідження означеного питання. Проте найскладнішим є те, що проблема самоушкоджуючої поведінки у дітей підліткового віку є табуйованою. Старшокласники соромляться такого способу вивільнення своїх емоцій та переживань. Саме тому аби попередити приховану епідемію у молодіжному середовищі варто залучати усі ресурси та проводити профілактичні заходи.

Список використаних джерел

1. Берегова Н. П., Повстюк О. Ю. (2020) «Селфхарм» як деструктивна форма переживання стресів. *Теорія і практика сучасної психології*, 1. 13–16.
2. Варава Л. А., Сіпайлова О. М. (2022) Психологічні причини виникнення самоушкодження у сучасних підлітків. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна*, 56-64.
3. Макаренко А.О., Калайтан Н.Л., Старовойт Т.П. (2019) Самоушкодження підлітків: дослідження батьківсько-дитячих відносин. *Молодий вчений*, 9. 42 – 45.
4. Пелешенко О. В., Ільченко О. В. (2022) Селфхарм. Аутоагресивна поведінка–проблема сучасності. *Становлення особистості професіонала у постковідному просторі*. 69 – 71.
5. Царькова О. В. (2013) Соціально-психологічні аспекти суїцидальної поведінки підлітків та юнаків. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського*, 11. 312 – 316.
6. Шкарупа В. Є. (2019) Маніфестація тілесності. *Актуальні питання сучасної медицини і фармації*, 186.

Жуков Р. В., магістрантка I року навчання
Науковий керівник –Субашикевич І., кандидат психологічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ- СТРАТЕГІЙ УЧНІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. Тривала військова агресія створює безпрецедентні виклики для соціальної системи України, де найбільш вразливою категорією залишаються діти та підлітки. Учні стикаються з розривом соціальних зв'язків, загрозою життю, вимушеним переміщенням та зміною освітнього середовища. В таких умовах здатність особистості до

ефективного опанування стресу (копінгу) стає вирішальним фактором збереження ментального здоров'я та успішної соціалізації.

Мета статті – теоретично обґрунтувати соціально-психологічні особливості копінг-стратегій учнів в умовах воєнного стану та визначити напрями соціально-педагогічної підтримки.

Основний текст. У сучасній соціальній роботі копінг-поведінка (від англ. *to cope* – долати, справлятися) розглядається як сукупність когнітивних та поведінкових зусиль, спрямованих на зниження впливу стресору.

Фундаментальною основою розуміння адаптивної поведінки учнівської молоді в екстремальних умовах є транзакційна модель стресу, розроблена Р. Лазарусом та С. Фолкман. Відповідно до цієї концепції, копінг розглядається не як стабільна риса особистості, а як динамічний процес когнітивних та поведінкових зусиль, що постійно змінюються з метою управління специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які оцінюються як такі, що виснажують або перевищують ресурси індивіда (Lazarus & Folkman, 1984).

Автори пропонують дихотомічну класифікацію стратегій подолання, яка набуває особливого значення при аналізі життєдіяльності учнів під час війни:

1. Проблемно-орієнтований копінг (Problem-focused coping). Даний тип стратегій спрямований на безпосередню взаємодію з джерелом стресу через раціональний аналіз проблеми, планування дій та активне втручання в ситуацію (Lazarus, 1991). У шкільному контексті це може проявлятися через структурування навчального процесу в укриттях або самостійний пошук інформації щодо алгоритмів безпеки. Проте, як зазначають дослідники, ефективність цих стратегій прямо залежить від ступеня когнітивної оцінки підконтрольності ситуації. В умовах воєнної агресії, де більшість стресорів (обстріли, тривалість тривоги) є об'єктивно

непідконтрольними, домінування виключно проблемно-орієнтованих зусиль може призводити до швидкого емоційного вигорання через неможливість досягнення бажаного результату.

2. Емоційно-орієнтований копінг (Emotion-focused coping). Ці стратегії актуалізуються тоді, коли суб'єкт оцінює ситуацію як таку, яку неможливо змінити. Вони спрямовані на зниження психологічного дискомфорту та регуляцію емоційного стану (Folkman & Lazarus, 1985). До цієї категорії належать:

- Дистанціювання: когнітивне відсторонення від жахливих подій задля збереження працездатності.
- Самоконтроль: зусилля з регулювання власних почуттів і дій.
- Позитивна переоцінка: пошук сенсу в пережитому досвіді, що є критично важливим для формування посттравматичного зростання.
- Пошук соціальної підтримки: водночас може мати як інструментальний (проблемний), так і емоційний характер (пошук співчуття та розуміння).

Сучасні дослідження адаптації підлітків підкреслюють, що в умовах хронічного воєнного стресу спостерігається вимушена зміна вектора копінг-зусиль. Оскільки зовнішні обставини мають тотальний і непередбачуваний характер, первинна адаптація учнів відбувається переважно через внутрішні механізми регуляції (емоційно-орієнтований копінг). Це підтверджує тезу про те, що гнучкість у зміні стратегій – від спроб контролювати доступні аспекти життя (наприклад, графік навчання) до емоційного прийняття неминучих загроз – є ключовим показником резильєнтності особистості в кризових умовах (Lazarus, 1999).

Процес обрання учнями конкретних механізмів подолання стресу є багатофакторним і зумовлений комплексом індивідуально-типологічних та соціально-середовищних чинників. Пріоритетну роль у цьому процесі відіграють вікові особливості, оскільки когнітивна складність копіngu

зростає паралельно з дозріванням психіки: від простих поведінкових реакцій у молодшому шкільному віці до складних рефлексивних стратегій у підлітковому та юнацькому періодах. Статеві відмінності часто визначають схильність до вербалізації переживань або, навпаки, до інтерналізації стресу. Окрім того, вагомим предиктором вибору стає попередній соціальний досвід – наявність успішних прикладів подолання криз у мікросоціальному оточенні формує стійкі патерни адаптивної або дезадаптивної поведінки (Субашкевич & Бордіян, 2023).

Адаптивні стратегії спрямовані на активну трансформацію стосунків із середовищем або на ефективну саморегуляцію, що сприяє збереженню психічного гомеостазу та особистісному зростанню.

- Альтруїстична спрямованість та соціальна активність. Залучення учнів до волонтерської діяльності та допомоги іншим виступає потужним механізмом відновлення почуття власної ефективності. В умовах екстремальних суспільних викликів перехід із позиції «об'єкта впливу» (потерпілого) у позицію «суб'єкта дії» дозволяє учневі трансформувати травматичний досвід у соціально корисну активність. Це мінімізує відчуття безпорадності та повертає суб'єктивний контроль над життєвими обставинами.
- Інструментальний та емоційний пошук соціальної підтримки. Дана стратегія передбачає активне звернення до зовнішніх ресурсів – педагогів, батьків, психологів, соціальних педагогів або референтної групи однолітків. Вона базується на здатності дитини ідентифікувати потребу в допомозі та здатності соціального середовища надати адекватний відгук, що є ключовим фактором профілактики соціальної ізоляції.
- Когнітивна реструктуризація та формування резильєнтності. Процес позитивного переосмислення подій дозволяє учням інтерпретувати складні життєві ситуації як виклики, що сприяють набуттю нового досвіду. Формування такої життєстійкості

(резильєнтності) забезпечує тривалу психологічну стабільність, де стресор сприймається не як руйнівний чинник, а як елемент гартування особистості.

Деадаптивні механізми дають лише тимчасове полегшення емоційної напруги, проте у довгостроковій перспективі призводять до дезорганізації поведінки та соціальної деадаптації.

Стратегії уникання та цифрова ескапія. Відсторонення від реальних проблем часто виявляється через надмірне занурення у віртуальний простір. Ігрова залежність або неконтрольоване споживання контенту виступають «захисним екраном», який дозволяє дистанціюватися від травмуючих подій. Проте це супроводжується зниженням когнітивної мотивації, ігноруванням навчальних обов'язків та розривом реальних соціальних контактів (Субашкевич & Бордіян, 2023).

- Експресивна агресія як форма реагування на фрустрацію. Немоżliвість вплинути на глобальні загрози породжує глибоке почуття безсилля, яке може трансформуватися у вербальну або фізичну агресію, спрямовану на доступні об'єкти (сім'ю, вчителів, друзів). У такому контексті агресія виступає неадаптивною спробою самоствердження та виплеску накопиченої тривоги.
- Поведінкова регресія. Ця стратегія характеризується поверненням до дитячих, більш примітивних форм психічного реагування, що були притаманні раннім етапам онтогенезу. Особливо виражено це проявляється у молодших школярів через підвищену плаксивість, втрату навичок самостійності або виникнення психосоматичних розладів, що є сигналом про виснаження внутрішніх ресурсів особистості.

Висновки. Соціально-психологічні особливості копінг-стратегій учнів в умовах війни характеризуються посиленням ролі емоційної регуляції та соціальної підтримки. Ефективність подолання стресу залежить від того,

чи зможе соціальне середовище (школа, сім'я) надати підлітку інструменти для конструктивного виходу емоцій.

Список використаних джерел

1. Субашкевич І.Р., Бордіян Я.І. Копінг-стратегії подолання стресу серед учнівської молоді. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 1, 2023. с. 91-97. <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.1.15>
2. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150>
3. Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
1. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Ємченко В. В., студентка І курсу
Науковий керівник – *Галян О.І.*, доктор педагогічних наук, професор,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти

МЕХАНІЗМ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Актуалізація теми. У сучасних умовах життєдіяльності процес прийняття рішень є невід'ємною складовою діяльності людини в навчальній, професійній та соціальній сферах. Щодня особа стикається з необхідністю вибору оптимального варіанту дій у різних ситуаціях. Актуальність дослідження механізму прийняття рішень зумовлена тим, що ефективність діяльності значною мірою залежить від якості прийнятих рішень та чинників, які на них впливають. До таких чинників належать когнітивні процеси, емоційний стан, вольова регуляція та інтуїтивні

механізми. Отже, вивчення особливостей прийняття рішень є важливим для розуміння психологічних закономірностей поведінки людини та підвищення ефективності її діяльності.

Мета дослідження. Теоретичне обґрунтування механізму прийняття рішень та аналіз основних його компонентів, а також визначення їхньої ролі у процесі вибору оптимального варіанту дій у різних життєвих ситуаціях.

Вклад основного матеріалу. Основною проблемою взаємодії між людьми є те, що результати прийнятих рішень і реакції на них часто не збігаються або є різними за своїм характером. У ширшому розумінні процес прийняття рішень супроводжує людство з моменту його існування, а в певному сенсі – ще до народження конкретної людини, адже навіть її поява є результатом певних рішень інших людей.

Такі рішення та їх наслідки не обмежуються лише моментом народження, а продовжують впливати на життя людини протягом усього її існування. Саме тому важливо розуміти закономірності процесу прийняття рішень, а також чинники, які на нього впливають.

Прийняття рішення – це процес, що виникає у відповідь на появу проблемної ситуації та завершується вибором певного варіанту дій. Основною його метою є знаходження найкращого, оптимального способу досягнення поставленої мети або розв’язання задачі. Кінцевий результат цього процесу полягає у наближенні до бажаного або ідеального уявлення про стан чи результат діяльності.

Різні психологи по-різному описують основні компоненти прийняття рішень, однак до ключових зазвичай відносять когнітивний, емоційний та вольовий компоненти. Окремо важливе місце також займає інтуїтивний компонент.

Когнітивний (мисленнєвий) компонент – це сукупність психічних процесів, які забезпечують усвідомлення проблемної ситуації, пошук і аналіз альтернативних варіантів, порівняння їх переваг і недоліків, а також прогнозування можливих наслідків. Цей компонент відіграє провідну роль

у раціональному прийнятті рішень, оскільки саме він забезпечує обробку інформації та формування обґрунтованого вибору.

Емоційний компонент тісно пов'язаний із мотиваційною сферою особистості. Позитивне емоційне ставлення до ситуації та адекватна самооцінка сприяють впевненості у правильності вибору та активізують діяльність. Натомість негативні емоції, такі як страх помилки, невпевненість, тривожність або негативний досвід, можуть ускладнювати процес прийняття рішення. Емоційний компонент також визначає суб'єктивну значущість ситуації для людини.

Вольовий компонент проявляється на етапі реалізації рішення. Він полягає в остаточному усвідомленому виборі дії та готовності нести відповідальність за його наслідки. Для його прояву необхідні такі якості, як сила волі, рішучість і впевненість у собі, що дозволяють перейти від обдумування до конкретних дій.

Інтуїтивний компонент є властивим кожній людині, однак проявляється індивідуально залежно від досвіду, діяльності та умов розвитку. Це швидкий, переважно несвідомий процес прийняття рішень, який дозволяє орієнтуватися у складних або невизначених ситуаціях і сприймається як внутрішнє відчуття правильності вибору. Інтуїція формується під впливом як вроджених особливостей нервової системи, так і набутого досвіду. З часом вона стає більш автоматизованою та може виступати як допоміжний механізм у процесі прийняття рішень у різних сферах діяльності.

Насправді процес прийняття рішення починається з виникнення найелементарнішого пускового імпульсу - бажання. Бажання - це психічний стан, який відображає усвідомлену потребу людини та супроводжується емоційним прагненням до її задоволення. Воно виступає проміжною ланкою між потребою і мотивом діяльності та спонукає людину до дії. Важливо зазначити, що пусковий імпульс може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим, залежно від ситуації та рівня рефлексії особистості.

Згодом бажання переходить в усвідомлення потреби. Людина починає розуміти, що її теперішній стан не відповідає бажаному, і саме це формує проблемну ситуацію. Така невідповідність стає основою для пошуку рішення та планування подальших дій. Чинники, що викликають проблему, зазвичай пов'язані з певними обставинами, які узагальнено називають ситуацією.

На цьому етапі досі ключову роль відіграє емоційний компонент, оскільки саме емоції надають бажанню сили та значущості. Позитивні емоції (очікування радості, задоволення) підсилюють прагнення до досягнення мети, тоді як негативні (незадоволення, тривога) можуть сигналізувати про необхідність змін.

Після цього настає один із найважливіших і найскладніших етапів – формування варіантів вирішення. Тут працює когнітивний компонент, який забезпечує аналіз ситуації, створення альтернатив та порівняння можливих варіантів. Він базується на знаннях і досвіді людини, отриманому в подібних ситуаціях. Також важливу роль відіграє соціальний вплив, оскільки людина враховує норми, досвід інших та зовнішні умови. У результаті обираються найбільш доцільні варіанти.

Крім цього, важливу роль відіграє інтуїція (Бенеш, 2007).. Вона проявляється як внутрішнє відчуття, що підказує, на що варто звернути увагу. У деяких людей формується так зване «проблемне чуття» - здатність швидко помічати приховані або сумнівні моменти. Це дозволяє мислити гнучко, творчо та уникати шаблонних рішень.

Життєвим прикладом може бути ситуація, коли студент прагне бути успішним в університеті. Пусковим імпульсом у цьому випадку виступає бажання досягти високих результатів у навчанні. Згодом студент усвідомлює, що його поточні зусилля є недостатніми для досягнення бажаного рівня успішності. Це формує усвідомлення проблемної ситуації, тобто невідповідності між реальним і бажаним станом.

На етапі емоційної оцінки ситуації у студента можуть виникати як позитивні емоції (мотивація, зацікавленість у результаті), так і негативні (тривога, невпевненість щодо своїх можливостей), що впливає на силу його прагнення змінити ситуацію. Далі відбувається формування варіантів дій: студент аналізує можливі способи підвищення своєї успішності, зокрема систематичне виконання завдань, активну участь у практичних заняттях, виконання додаткових завдань та самостійну підготовку. На цьому етапі він використовує власні знання, досвід, а також враховує поради викладачів і соціальне середовище.

Інтуїтивно студент може відчувати, які дії будуть для нього найбільш ефективними, орієнтуючись на попередній досвід навчання та внутрішнє відчуття правильного вибору. У результаті формується конкретне рішення щодо організації навчальної діяльності, яке надалі переходить у стадію реалізації через вольові зусилля.

Коли сформовані всі можливі варіанти, починається вибір найкращого рішення. У цьому процесі використовуються критерії оцінки, тобто правила, за якими визначається ефективність варіантів. Вони допомагають уточнити мету та обрати оптимальний спосіб її досягнення. Існує кілька основних шкал оцінювання.

Існують різні способи оцінювання варіантів рішення. Найпростіший з них – номінальна шкала, коли варіанти просто розрізняють і групують, але не порівнюють між собою (наприклад: піти гуляти, залишитись вдома або вчитись). Бінарна шкала ще простіша - вона показує лише вибір між двома варіантами, наприклад «так/ні» або «обираю/не обираю». Порядкова шкала вже дозволяє розставити варіанти за важливістю: що більш пріоритетне, а що менш. Кількісна шкала є найточнішою, оскільки варіанти оцінюються у цифрах, що дає змогу чітко їх порівняти (наприклад, 9/10, 6/10, 4/10). При цьому шкали оцінювання не є універсальними – вони підбираються та адаптуються відповідно до особливостей людини і конкретної ситуації прийняття рішення.

У колективному прийнятті рішень використовуються різні принципи. Принцип узгодженості передбачає формування спільного рішення на основі індивідуальних переваг членів групи. Принцип більшості голосів означає прийняття рішення, якщо за нього проголосувала визначена більшість. Принцип диктатора базується на рішенні однієї особи, яка має вирішальне право вибору (керівник, лідер), що характерно для екстремальних умов. Принцип Курно описує ситуацію, коли учасники враховують дії один одного і приходять до рівноважного оптимального рішення. Принцип Парето показує, що основний результат (80%) досягається за рахунок незначної частини зусиль (20%) (Баранкевич, 2008)..

Після проходження всіх попередніх етапів у дію включається вольовий компонент, який забезпечує реалізацію рішення. Саме він переводить процес від обдумування до конкретних дій. На цьому етапі людина проявляє рішучість, долає сумніви, страхи та зовнішній тиск.

Окрім раціонально-аналітичного компоненту, важливу роль у процесі прийняття рішення відіграє інтуїція. Вона може проявлятися як суб'єктивне відчуття впевненості або сумніву, що стимулює додаткове переосмислення альтернатив. Інтуїція забезпечує швидку орієнтацію в умовах невизначеності та виконує допоміжну функцію у переході від етапу вибору до етапу дії.

Не менш значущим є емоційний компонент, який може як сприяти, так і ускладнювати реалізацію прийнятого рішення. Позитивні емоційні стани (впевненість, внутрішня рівновага) підвищують готовність до дій, тоді як негативні емоції (страх, тривожність, невпевненість) можуть знижувати ефективність реалізації або затримувати її.

У подальшому процес прийняття рішення може розвиватися у двох основних напрямках - конструктивному або проблемному. Конструктивний напрямок реалізується за умови досягнення запланованого результату та адекватності обраних дій. Проблемний напрямок виникає у випадку

помилкового вибору або недостатньої ефективності реалізації прийнятого рішення.

За відсутності активних дій сформоване рішення може зберігатися у вигляді потенційної установки, яка з часом може актуалізуватися під впливом зовнішніх або внутрішніх чинників. У разі неефективної реалізації відбувається переоцінка ситуації, що може призводити до корекції цілей, перегляду стратегії або зміни способів досягнення результату.

Висновок. Отже, прийняття рішень – це складний і багатокомпонентний процес, який включає мислення, емоції, волю та інтуїцію. Усі ці елементи взаємопов'язані та разом впливають на кінцевий результат. Тому доцільно розглядати комплексно - як людину в системі та систему в людині, де внутрішні й зовнішні чинники постійно взаємодіють між собою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бенеш Г. Психологія: DTV-Atlas: довідник / пер. з нім. В. Васютинський. Київ: Знання-Прес, 2007. 510 с.
2. Баранкевич М. Експертні методи в ухваленні рішень. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 214 с.

*Івко І. Ю., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Столярник О.Ю., доктор філософії з соціальної роботи, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи*

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДРУЖИН УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Актуальність дослідження. В умовах повномасштабної війни в Україні проблема психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців набуває особливої актуальності. Дружини учасників бойових дій перебувають у ситуації тривалого психологічного напруження, що пов'язане з невизначеністю, страхом за життя партнера та зміною звичного

способу життя (Балачій, 2024, с. 410). Емоційне благополуччя жінок у таких умовах зазнає суттєвих змін, оскільки постійний вплив стресових факторів призводить до виснаження психічних ресурсів, зниження адаптаційних можливостей та формування тривожних станів (Журавльова, 2015, с. 100). Особливістю ситуації є те, що жінки часто залишаються наодинці зі своїми переживаннями, оскільки система підтримки не завжди є доступною або зрозумілою для них. Недостатній рівень інформування про можливості отримання допомоги суттєво знижує ефективність навіть наявних ресурсів (Коломієць & Івіна, 2024, с. 8). У цьому контексті особливого значення набуває залучення студентської молоді до процесу психосоціальної підтримки, оскільки вона може виступати ефективним каналом комунікації та посередником між системою допомоги та цільовою аудиторією (Бардадіменко & Акімова, 2025, с. 193).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психосоціальної підтримки емоційного благополуччя дружин учасників бойових дій та визначення ролі студентської молоді у підвищенні доступності та ефективності цієї підтримки.

Основний текст. Емоційне благополуччя є важливою складовою психічного здоров'я, яка визначає здатність особистості підтримувати внутрішню рівновагу та ефективно функціонувати в умовах стресу. У ситуації війни цей стан зазнає суттєвих порушень через тривалий вплив травматичних факторів (Журавльова, 2015, с. 98). Дружини військовослужбовців перебувають у ситуації підвищеного емоційного навантаження, що зумовлено поєднанням кількох чинників: страхом за життя партнера, відповідальністю за сім'ю та необхідністю швидкої адаптації до нових умов життя. Це створює передумови для розвитку хронічного стресу (Балачій, 2024, с. 412).

Психосоціальна підтримка виступає одним із ключових напрямів допомоги в таких умовах. Вона включає комплекс заходів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану, відновлення ресурсів особистості та

підтримку її соціального функціонування (Коломієць & Івіна, 2024, с. 7). Важливим інструментом є психологічне консультування, яке дозволяє жінкам усвідомити власні переживання, знизити рівень тривоги та сформувати більш адаптивні способи реагування на стресові ситуації (Журавльова, 2015, с. 105). Групові форми роботи, зокрема групи взаємопідтримки, сприяють зниженню рівня соціальної ізоляції та формуванню відчуття спільності. Це є важливим фактором стабілізації емоційного стану жінок (Бардадіменко & Акімова, 2025, с. 190).

Водночас ефективність психосоціальної підтримки значною мірою залежить від рівня доступності інформації про неї. Багато жінок не користуються наявними ресурсами через відсутність чіткого розуміння, куди саме звертатися (Коломієць & Івіна, 2024, с. 9). У цьому контексті важливу роль може відігравати студентська молодь, яка завдяки активному використанню цифрових платформ здатна ефективно поширювати інформацію про можливості підтримки. Це дозволяє значно розширити доступ до допомоги (Бардадіменко & Акімова, 2025, с. 193). Окрім інформування, молодь може бути залучена до організації практичних заходів, таких як інформаційні зустрічі, тренінги та групи підтримки. Це сприяє створенню більш доступних і гнучких форматів допомоги (Балачій, 2024, с. 414). Важливою є також роль молоді у зниженні стигматизації звернення по психологічну допомогу. Через неформальну комунікацію та використання доступної мови формується більш позитивне ставлення до отримання підтримки (Журавльова, 2015, с. 110).

Важливим напрямом розвитку психосоціальної підтримки є впровадження комплексних програм, які поєднують психологічну допомогу, соціальний супровід та освітні заходи. Такі програми дозволяють не лише реагувати на вже наявні труднощі, але й здійснювати профілактику емоційного виснаження, що особливо актуально для дружин військовослужбовців, які перебувають у стані тривалого стресу (Кочубейник, 2022, с. 56). Крім того, сучасні дослідження підкреслюють

важливість розвитку громадоорієнтованих форм підтримки, де ключову роль відіграє взаємодія між фахівцями та місцевими ініціативами. У цьому процесі студентська молодь може виступати як активний учасник, сприяючи створенню доступного середовища підтримки та формуванню довіри до системи соціальної допомоги. Таким чином, залучення студентської молоді дозволяє не лише підвищити рівень інформованості, але й зробити психосоціальну підтримку більш ефективною та адаптованою до реальних потреб жінок (Коломієць & Івіна, 2024, с. 10).

Висновки. Отже, психосоціальна підтримка дружин учасників бойових дій зараз є дійсно необхідною. Через постійний стрес, невизначеність і відповідальність за сім'ю жінки швидко виснажуються емоційно, і без підтримки цей стан тільки погіршується. Проблема не лише в тому, що допомоги недостатньо, а й у тому, що про неї часто просто не знають або не розуміють, як нею скористатися. Тобто ресурси є, але вони не завжди доходять до тих, кому вони дійсно потрібні. Тому важливо не тільки розвивати систему психосоціальної підтримки, а й робити її більш доступною та зрозумілою. І тут дуже важливу роль може відігравати студентська молодь, яка може простою мовою пояснювати, куди звертатися і як отримати допомогу. Крім цього, залучення молоді дає можливість створювати більш живі і доступні формати підтримки – через соціальні мережі, зустрічі, ініціативи. Це знижує бар'єр звернення і робить допомогу ближчою до жінок. Загалом, найкраще працює комплексний підхід, коли поєднується психологічна підтримка, соціальний супровід і нормальне інформування. Саме це дає не короткочасний ефект, а реально допомагає стабілізувати емоційний стан і покращити якість життя.

Список використаних джерел

1. Балачій, Л. (2024). Психологічний вплив військової служби на сімейні стосунки: адаптація військових та їх родин. *Universum*, (14), 409–416.
2. Бардадіменко, І., & Акімова, Н. (2025). Адаптація подружніх пар в умовах вимушеної розлуки та психологічна підтримка родин

ветеранів. *Гуманітарна політика в умовах війни: матеріали Всеукраїнської науково-дискусійної платформи (м. Кропивницький, 21 листопада 2025 року)*. Кропивницький, 193.

3. Журавльова, Н. Ю. (2015). Особливості психологічної допомоги сім'ям демобілізованих військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології*, 11, 95–117.
4. Коломієць, О., & Івіна, О. (2024). Психосоціальна підтримка сімей військовослужбовців в умовах війни. *Соціальна робота та соціальна політика*, 2, 6–12.
5. Кочубейник, О. М. (2022). Психосоціальна підтримка особистості в умовах кризових ситуацій. *Психологічний часопис*, 8(2), 52–60.

Корпало А. Т., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Столярик О., доктор філософії з соціальної роботи, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

ДИНАМІКА ТА ЧИННИКИ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ У РОДИНАХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Актуальність дослідження та розв'язання конфліктів у сім'ях військовослужбовців зумовлена тим, що стабільність родинного тилу є фундаментальним чинником боєздатності армії та національної безпеки в цілому, оскільки психологічне напруження вдома безпосередньо впливає на когнітивні здібності та концентрацію бійця на фронті. Унікальність таких конфліктів полягає в їхній системній природі, де звичні побутові суперечки нашаровуються на глибокі трансформації особистості, спричинені бойовим стресом, травматичним досвідом та кризою перерозподілу сімейних ролей, коли після тривалої відсутності військового структура родини змушена болісно адаптуватися до його повернення (Балачій, 2024).

Сьогодні ця проблема виходить за межі приватної площини, перетворюючись на масштабний соціальний виклик, адже неврегульовані

деструктивні стосунки призводять до вторинної травматизації членів родини, високого рівня розлучень та складнощів у соціальній реінтеграції ветеранів, що в довгостроковій перспективі загрожує демографічній стабільності країни та здоров'ю майбутніх поколінь. Таким чином, наукове обґрунтування та розробка спеціалізованих програм сімейної підтримки є критично необхідними для збереження цілісності українського суспільства, перетворюючи сім'ю з потенційного джерела напруги на головний ресурс психологічного відновлення та успішного повернення захисників до цивільного життя (Бардадіменко & Акімова, 2025).

Мета цього дослідження – теоретично охарактеризувати чинники сімейних конфліктів у подружжі з числа військовослужбовців.

Основний текст. Роль конфліктів у сім'ях військовослужбовців є амбівалентною: вони одночасно виступають як руйнівний чинник, що загрожує цілісності родини, і як необхідний, хоча й болісний, механізм адаптації до нових реалій життя. З одного боку, деструктивна роль конфліктів проявляється у зростанні емоційної дистанції, виникненні почуття самотності у обох партнерів та ризику перетворення дому на зону «другого фронту», що виснажує і без того обмежені психологічні ресурси ветерана та його рідних. З іншого боку, конфлікт відіграє сигнальну функцію, висвітлюючи точки розриву в комунікації та застарілі сімейні сценарії, які більше не працюють після пережитого екстремального досвіду. Він стає формою виходу накопиченої напруги та пошуком нового балансу сил, де родина змушена переглядати кордони, обов'язки та способи вираження близькості. У цьому сенсі роль конфлікту полягає у трансформації сімейної системи: він або стає каталізатором розпаду, якщо партнери не мають інструментів для діалогу, або ж слугує фундаментом для побудови глибших, інклюзивних стосунків, де бойовий досвід одного з членів сім'ї інтегрується в спільну історію, зміцнюючи стійкість (резильєнтність) усієї родини перед майбутніми викликами (Балачій, 2024; Коломієць & Івіна, 2024).

Роль конфліктів у сім'ях військовослужбовців має подвійну, амбівалентну природу, виступаючи одночасно як руйнівна сила, так і необхідний механізм системної трансформації. У своєму деструктивному прояві конфлікт відіграє роль каталізатора ерозії стосунків: він провокує емоційне відчуження, спричиняє «вторинну травматизацію» цивільного партнера та створює замкнене коло взаємних звинувачень, де дім перетворюється на зону постійної психологічної напруги, що виснажує ресурс бійця та підриває стабільність родини аж до її повного розпаду. Водночас у адаптивному аспекті конфлікт виконує критично важливу функцію «кризового менеджера», стаючи єдиним доступним інструментом для легалізації прихованого болю, розрядки накопиченого стресу та примусового перегляду застарілих сімейних ролей, які більше не відповідають новій ідентичності партнерів. Через зіткнення інтересів родина змушена відмовлятися від ілюзій минулого життя та вибудовувати нові кордони й способи комунікації, що за умови конструктивного підходу перетворює конфлікт із загрози на фундамент для посттравматичного зростання та формування вищого рівня інтимності й взаємної стійкості. Таким чином, роль конфлікту полягає не в самому факті суперечки, а в тому, чи стане він фінальною точкою руйнації, чи болючим, але життєдайним переходом до якісно нової структури сімейних взаємин (Балачій, 2024; Коломієць & Івіна, 2024).

Чинники конфліктів у сім'ях військовослужбовців становлять складний комплекс детермінантів, які можна класифікувати на декілька взаємозалежних груп, що в сукупності створюють специфічне поле напруги. Першу групу становлять *індивідуально-психологічні* чинники, пов'язані з бойовою травмою, бойовим стресом або ПТСР, що проявляються через емоційну онімілість, гіперпильність та спалахи агресії, коли ветеран несвідомо переносить військові паттерни поведінки («бий або біжи») у мирний побут. До *структурно-рольових* чинників належить вимушена зміна сімейної ієрархії: під час служби військового партнера бере на себе повну

відповідальність за життєзабезпечення, і при поверненні ветерана виникає боротьба за лідерство та складність у перерозподілі домашніх обов'язків. *Комунікативні чинники* охоплюють «інформаційний розрив», де неможливість або небажання військового ділитися жахливим досвідом створює стіну мовчання, яку цивільний партнер сприймає як байдужість або втрату близькості, тоді як сам боєць може відчувати брак емпатії з боку родини (Балачій, 2024; Коломієць, & Івіна, 2024).

Окремо виділяються *соціально-побутові* чинники, такі як економічна нестабільність, житлові проблеми та відсутність якісного дозвілля, що стають тригерами для вибуху накопиченої втоми. Нарешті, вагомим чинником є екзистенційна розбіжність цінностей, коли загострене почуття справедливості та прямолінійність військового вступають у суперечність із «компромісним» і часто здається йому «дріб'язковим» життям цивільного соціуму, що робить конфлікт не просто сваркою за побут, а глибоким зіткненням двох різних світосприйнянь.

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що конфлікти в сім'ях військовослужбовців є закономірним наслідком зіткнення двох радикально різних світів, де рольова перебудова, бойова травма та інформаційний розрив стають не просто побутовою проблемою, а серйозним соціально-психологічним викликом, що потребує системного державного та суспільного втручання. Оскільки ці суперечки мають потенціал як до повної руйнації сімейної системи через взаємне відчуження, так і до якісного посттравматичного зростання через побудову нових, більш глибоких рівнів близькості, головний висновок полягає у необхідності переходу від індивідуальної реабілітації бійця до комплексної підтримки всієї родини як єдиного життєздатного організму. Збереження цілісності таких сімей є стратегічно важливим для України, адже успішна адаптація ветерана до цивільного життя та його психологічне відновлення напряду залежать від здатності домашнього середовища трансформуватися з «другого фронту» на стабільний ресурсний простір, що врешті-решт

визначатиме соціальне та демографічне майбутнє держави у поствоєнний період.

Список використаних джерел

1. Балачій, Л. (2024). Психологічний вплив військової служби на сімейні стосунки: адаптація військових та їх родин. *Universum*, (14), 409-416.
2. Бардадіменко, І., & Акімова, Н. (2025). Адаптація подружніх пар в умовах вимушеної розлуки та психологічна підтримка родин ветеранів. *Гуманітарна політика в умовах війни: матеріали Всеукраїнської науково-дискусійної платформи* (в авторській редакції), (м. Кропивницький, 21 листопада 2025 року). Кропивницький, 2025. 393 с., 193.
3. Журавльова, Н. Ю. (2015). Особливості психологічної допомоги сім'ям демобілізованих військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології*. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія, 11, 95-117.
4. Коломієць, Т. В., & Івіна, М. Ю. (2024). Конфлікти в сім'ях військовослужбовців: теоретичні засади дослідження та практичні підходи до вирішення. *Вісник НТУУ" КПІ" Політологія. Соціологія. Право*, (4 (64)), 6-14.

Мосціцький Я. С., студент 1-го курсу магістратури,
Науковий керівник – Лущинська О. В., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.

ІНСТРУМЕНТИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ (ШІ) ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Актуальність теми. Сучасна початкова школа функціонує в умовах швидких цифрових трансформацій, коли традиційні підходи до навчання вже не забезпечують повною мірою врахування індивідуальних потреб кожної дитини. Учні приходять до школи з різним рівнем підготовки,

темпом засвоєння матеріалу та мотивацією, що потребує більш гнучких і адаптивних моделей навчання. За таких умов особливої ваги набуває персоналізація освітнього процесу як умова ефективного розвитку учнів початкової школи.

Разом із тим активне впровадження цифрових технологій відкриває нові можливості для організації навчання, серед яких провідне місце займають інструменти штучного інтелекту. Вони сприяють не лише автоматизувати окремі освітні процеси, а й адаптувати зміст, темп і форми навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Однак ефективність використання таких інструментів безпосередньо залежить від педагогічних умов їх упровадження.

Таким чином, проблема визначення та обґрунтування способів використання інструментів штучного інтелекту для організації персоналізованого навчання в початковій школі є актуальною як у теоретичному, так і в практичному вимірах.

Мета дослідження - теоретичне обґрунтування способів використання інструментів штучного інтелекту для організації персоналізованого навчання у початковій школі.

Для педагога, персоналізоване навчання в початковій школі доцільно розглядати не як окрему методичну тенденцію, а як відповідь на реальну неоднорідність учнівського середовища. У межах одного класу поєднуються діти з різним досвідом, темпом роботи, рівнем сформованості навичок і навіть різними способами сприйняття інформації. За таких умов спроба працювати за єдиною моделлю неминуче призводить до втрати ефективності: частина учнів не встигає, інша – не отримує достатнього рівня складності.

Штучний інтелект дедалі активніше використовується як засіб реалізації персоналізованого навчання, оскільки забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу на різних етапах взаємодії учня з навчальним середовищем. Як зазначає М. Хомяк, «ШІ є одним із найбільш ефективних

засобів реалізації персоналізованого навчання, оскільки забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу на всіх етапах взаємодії учня з цифровим навчальним середовищем» (Хомяк, 2025, с. 7). У межах освітнього процесу це проявляється через здатність аналізувати навчальні результати учнів і відповідно коригувати зміст та складність завдань.

У цьому контексті інструменти штучного інтелекту починають виконувати функцію, яка раніше покладалася виключно на вчителя – оперативно реагувати на навчальні потреби кожної дитини. Вони дають можливість змінювати складність завдань, варіювати подачу матеріалу, фіксувати результати та виявляти прогалини. Водночас сама наявність таких можливостей не гарантує якісного результату. Якщо цифрові інструменти використовуються епізодично або без чіткої методичної логіки, вони не змінюють структуру навчання, а лише доповнюють її зовнішніми ефектами.

М. Хомяк акцентує, що впровадження інструментів штучного інтелекту має відбуватися не ізольовано, а в межах продуманої педагогічної системи, де технології узгоджуються зі змістом і цілями навчання (Хомяк, 2025). Зазначений підхід дозволяє уникнути формального використання цифрових ресурсів і спрямувати їх на реальну підтримку індивідуальної освітньої траєкторії учня.

У практиці початкової школи одним із найскладніших питань залишається узгодження різних темпів навчання. Учитель змушений орієнтуватися на умовну «середину», що не враховує реальних можливостей кожного учня. У цьому контексті доцільно враховувати підходи універсального дизайну навчання, які передбачають варіативність подання матеріалу, способів діяльності та форм оцінювання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (Колядич, 2025). Цифрові інструменти частково знімають це обмеження, адже дозволяють організувати паралельну роботу з різними рівнями складності. Проте така організація потребує чіткого педагогічного супроводу: без нього навіть адаптивні системи можуть формувати фрагментарні знання.

М. Колядич звертає увагу на те, що використання штучного інтелекту в початковій школі має враховувати вікові особливості дітей і не підміняти живу педагогічну взаємодію (Колядич, 2025). Це означає, що цифрові інструменти доцільно розглядати як допоміжний ресурс, а не як самодостатній механізм організації навчання.

Дослідження Т. Гуркової, О. Мельника, О. Нікулочкіної та С. Покрової показує, що ефективність освітнього процесу залежить від цілісності педагогічних умов, серед яких важливими є організація освітнього середовища, взаємодія учасників і професійна готовність учителя (Гуркова та ін., 2025). Перенесення цього підходу на використання штучного інтелекту дозволяє розглядати технології не як самоціль, а як складову педагогічно виваженого процесу.

Та все одно існує ризик формального впровадження цифрових інструментів, коли вони використовуються лише для урізноманітнення уроку. У такому випадку персоналізація залишається декларативною. Тому визначення педагогічних умов використання інструментів штучного інтелекту є ключовим для забезпечення їх реальної ефективності.

У контексті персоналізованого навчання доцільно уточнити, що йдеться не лише про підбір різнорівневих завдань, а про побудову індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня. Така траєкторія передбачає послідовне ускладнення змісту, врахування попередніх результатів і своєчасне коригування навчального процесу. Саме на цьому етапі інструменти штучного інтелекту можуть відігравати важливу роль, оскільки здатні аналізувати навчальні досягнення й пропонувати наступні кроки з урахуванням динаміки розвитку учня.

М. Хомяк зазначає, що одним із ключових напрямів використання штучного інтелекту в освіті є адаптація навчального контенту відповідно до індивідуальних характеристик здобувачів освіти (Хомяк, 2025). Це дозволяє переходити від однакового для всіх змісту до варіативного, що змінюється залежно від результатів діяльності учня. Водночас така адаптація потребує

педагогічного осмислення: учитель має не лише використовувати готові алгоритми, а й оцінювати їхню доцільність у конкретній ситуації.

Не менш важливим є питання зворотного зв'язку. У процесі навчання вчитель не завжди має можливість оперативно відстежити результати кожного учня, особливо в умовах великої наповнюваності класу. Як зазначає М. Колядич, «штучний інтелект є ефективним інструментом для засвоєння програмування – він здатен аналізувати код, тлумачити його функції, допомагати у підготовці до технічних інтерв'ю та виступати як віртуальний ментор» (Колядич, 2025, с. 24). Це свідчить про потенціал таких технологій як засобу підтримки навчальної діяльності, зокрема через надання оперативного зворотного зв'язку та індивідуалізацію навчання.

М. Колядич підкреслює, що використання цифрових технологій у початковій школі має супроводжуватися збереженням суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем і учнем (Колядич, 2025). Це означає, що навіть за умов автоматизації окремих процесів важливо підтримувати діалог, пояснення та індивідуальну підтримку. Без цього персоналізація може звестися до механічного розподілу завдань без урахування глибинних освітніх потреб дитини.

Практика дистанційного навчання, проаналізована Т. Гурковою та співавторами, показує, що ефективність навчання значною мірою залежить від організації взаємодії та доступності навчальних матеріалів (Гуркова та ін., 2025). У випадку використання інструментів штучного інтелекту це означає необхідність забезпечення зрозумілого інтерфейсу, доступності ресурсів і логічної структури навчального контенту. Якщо учень не орієнтується в цифровому середовищі, навіть найсучасніші технології не дадуть очікуваного результату.

Звичайно, варто також враховувати аспект навчальної мотивації. Персоналізація передбачає не лише підбір змісту, а й створення умов, за яких учень відчуває власний прогрес і зацікавленість у навчанні. Цифрові інструменти можуть сприяти цьому через гейміфікацію, миттєвий

зворотний зв'язок і візуалізацію результатів. Проте без педагогічного супроводу ці механізми можуть мати короткочасний ефект і не формувати стійкої навчальної мотивації.

Використання інструментів штучного інтелекту змінює роль учителя: він не лише подає матеріал, а організовує навчальний процес і працює з результатами діяльності учнів. Це потребує методичної готовності, уміння добирати доцільні цифрові інструменти та адаптувати їх до конкретного класу.

Суттєвим залишається і якість освітнього середовища. Воно має бути доступним, логічно структурованим і не перевантаженим зайвими елементами. У початковій школі надлишок інтерактивності може відволікати від змісту навчання, тому цифрові інструменти мають підсилювати, а не ускладнювати навчальну діяльність.

Узагальнення педагогічних підходів показує, що ефективність навчання залежить від узгодженості всіх його складників – змісту, методів, взаємодії та умов організації. Це повною мірою стосується і використання штучного інтелекту.

Отже, використання інструментів штучного інтелекту є доцільним за умови їх поєднання з педагогічно обґрунтованими підходами до навчання. Лише в такому випадку персоналізація набуває реального змісту та сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в початковій школі.

Список використаної літератури

1. Гуркова, Т., Мельник, О., Нікулочкіна, О., & Покрова, С. (2025). Педагогічні умови організації дистанційного навчання в початковій школі. *Молодь і ринок*, (10(242)), 125–131. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.344550>
2. Колядич, М. М. (2025). *Використання штучного інтелекту в освітньому процесі початкових класів* (Магістерська робота, Волинський національний університет імені Лесі Українки). Луцьк.

3. Хомяк, М. Я. (2025). Методика впровадження інструментів штучного інтелекту для персоналізації навчання інформатики в закладах загальної середньої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (21). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16962478>

Телішевський А. Ю., студент 1-го курсу магістратури,
Науковий керівник – Луцинська О. В., доктор філософії, доцент,
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра початкової та дошкільної освіти.

ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Розвиток сучасної освіти відбувається в умовах активного впровадження цифрових технологій, серед яких особливе місце посідає штучний інтелект. Його використання в освітньому процесі сприяє розширенню можливостей навчання, зокрема через індивідуалізацію освітнього контенту, підвищення ефективності засвоєння знань і активізацію пізнавальної діяльності учнів. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження можливостей використання інструментів штучного інтелекту як засобу організації диференційованого навчання в початковій школі.

Особливої уваги набуває впровадження інструментів штучного інтелекту, які відкривають нові можливості для організації навчання, зокрема персоналізації освітнього процесу, адаптації навчального контенту та розвитку пізнавальної активності учнів. Водночас ефективне використання таких технологій потребує педагогічного осмислення та врахування вікових особливостей здобувачів освіти.

Актуальність проблеми посилюється тим, що учні початкової школи активно взаємодіють із цифровим середовищем, а зростаюча роль цифрових

технологій у житті дитини підсилює цей вплив. Водночас рівень сформованості їхньої цифрової компетентності не завжди відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи навчальної діяльності та формуються базові вміння роботи з інформацією.

Мета дослідження – обґрунтувати можливості використання інструментів штучного інтелекту у процесі формування цифрової компетентності учнів початкової школи.

Нині освіта змінюється під впливом цифрових технологій, що впливає на зміст і способи навчання. У цих умовах особливого значення набуває формування цифрової компетентності учнів. Вона передбачає вміння працювати з інформацією, використовувати цифрові інструменти та застосовувати їх у навчальній діяльності (Спірін & Вакалюк, 2019). У початковій школі ці вміння формуються на базовому рівні та визначають подальшу успішність навчання. Інструменти штучного інтелекту відкривають додаткові можливості для реалізації цих завдань. До їхніх основних переваг належать здатність адаптувати навчальний матеріал до рівня підготовки учнів, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок і підвищувати мотивацію до навчання.

У практиці початкової школи можуть використовуватися освітні чат-боти (зокрема NotebookLM), мовні моделі для створення текстів і завдань, сервіси для підготовки презентацій, а також платформи для розроблення інтерактивних ігор. Такі інструменти доцільно застосовувати для пояснення матеріалу, перевірки інформації, формування запитань і організації диференційованих завдань.

Поява інструментів штучного інтелекту розширює можливості організації навчального процесу. Вони дають змогу адаптувати навчальні матеріали до рівня підготовки учнів, пропонувати індивідуальні завдання та забезпечувати швидкий зворотний зв'язок. Наприклад, генеративні моделі

можуть створювати тексти, вправи або запитання різного рівня складності, що сприяє диференціації навчання (Yusuf et al., 2024).

Для учнів молодшого шкільного віку важливо, щоб використання таких технологій було зрозумілим і педагогічно доцільним. Оскільки в цьому віці лише формуються навички навчальної діяльності, цифрові інструменти мають сприяти розвитку мислення, уваги та самостійності. Їх використання доцільно поєднувати з традиційними методами навчання, що забезпечує поступове входження дитини в цифрове освітнє середовище.

Інструменти штучного інтелекту можуть підвищувати зацікавленість учнів у навчанні. Інтерактивні завдання, освітні платформи та цифрові помічники допомагають утримувати увагу та роблять навчання більш доступним. Це особливо важливо в класах, де учні мають різний рівень підготовки, оскільки такі інструменти дозволяють працювати в індивідуальному темпі.

III можна використовувати на уроках у початковій школі досить просто і без складних технічних рішень. Передусім вони допомагають учителю швидше готувати навчальні матеріали. Наприклад, можна створити короткий текст для читання, запитання до нього або вправи різного рівня складності. Це зручно, коли в класі є учні з різним рівнем підготовки, і потрібно дати кожному посилене завдання.

Учні також можуть працювати з такими інструментами під час навчання. Вони можуть ставити запитання, отримувати пояснення або приклади, якщо щось незрозуміло. У такій роботі важливо, щоб дитина не просто копіювала готову відповідь, а намагалася її зрозуміти і пояснити своїми словами. Саме так формується вміння працювати з інформацією, а не лише користуватися готовими результатами.

Слід навчати учнів критично сприймати отриману інформацію. Вони мають розуміти, що відповідь, отримана за допомогою штучного інтелекту, не завжди є правильною. Її потрібно перевіряти, співвідносити з тим, що вже

вивчено, і робити власні висновки. Це допомагає формувати відповідальне ставлення до використання цифрових технологій.

Такі інструменти доречно використовувати на різних уроках. Наприклад, на українській мові – для складання речень або текстів, на читанні – для формулювання запитань до тексту, на інформатиці – для ознайомлення з можливостями сучасних технологій. У цьому випадку штучний інтелект не замінює навчання, а доповнює його.

Одночасно з цим учитель має чітко визначати, коли і як саме використовувати такі інструменти. Важливо не перевантажувати учнів і поєднувати роботу з технологіями з іншими видами діяльності. За таких умов використання штучного інтелекту буде справді корисним і сприятиме розвитку цифрової компетентності учнів початкової школи.

Використання інструментів штучного інтелекту в початковій школі потребує чіткого педагогічного підходу. Учитель має розуміти, для чого саме застосовується той чи інший інструмент і який результат очікується. Важливо, щоб такі засоби не замінювали навчання, а допомагали краще зрозуміти матеріал, закріпити знання та підтримувати інтерес до навчання. Необхідно розвивати в учнів уміння критично оцінювати інформацію, адже результати, отримані за допомогою штучного інтелекту, потребують осмислення і перевірки (Гуназа, 2023).

Важливо формувати відповідальне ставлення до використання цифрових технологій. Учні мають усвідомлювати, що штучний інтелект є допоміжним інструментом, а не заміною власного мислення. Учитель має пояснювати правила безпечного використання цифрових ресурсів, навчати перевіряти інформацію та дотримуватися етичних норм. За таких умов поєднання традиційних і цифрових методів навчання сприяє ефективному розвитку цифрової компетентності учнів початкової школи.

Використання інструментів штучного інтелекту сприяє розвитку цифрової компетентності учнів початкової школи, зокрема через можливість адаптації навчального матеріалу, організацію індивідуальної

роботи та підвищення зацікавленості в навчанні. Застосування таких інструментів допомагає формувати вміння працювати з інформацією та використовувати цифрові ресурси в навчальній діяльності.

Ефективність використання штучного інтелекту залежить від педагогічно обґрунтованого підходу. Важливими умовами є врахування вікових особливостей учнів, поєднання цифрових і традиційних методів навчання, а також формування в учнів умінь критично оцінювати інформацію та відповідально використовувати цифрові технології.

Отже, інструменти штучного інтелекту доцільно використовувати в початковій школі як допоміжний засіб навчання, який за умови правильного застосування сприяє розвитку цифрової компетентності учнів.

Список використаної літератури

1. Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. В *Інформаційно-цифровий освітній простір України* (с. 20–26).
2. Спірін, О. М., & Вакалюк, Т. А. (2019). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72(4), 40–58.
3. Гуназа, Л. М. (2023). Штучний інтелект у сучасній освіті: вплив на систему освіти. *Педагогічний журнал*, (90), 72–81.
4. Yusuf, A., Pervin, N., Román-González, M., & Noor, N. M. (2024). Generative AI in education and research: A systematic mapping review. *Review of Education*, 12(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3489>

*Тимчишин Д., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Марчук А. В., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи.*

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах трансформації освітнього простору України, зумовлених воєнними подіями, особливої актуальності набуває проблема створення інклюзивного освітнього середовища для всіх категорій здобувачів освіти. Зростання кількості дітей внутрішньо переміщених осіб, які мають досвід травматичних подій, соціальних втрат і змін середовища проживання, суттєво ускладнює процес їх адаптації до нових умов навчання. Такі діти часто характеризуються підвищеним рівнем тривожності, емоційною нестабільністю та труднощами у встановленні соціальних взаємин, що актуалізує потребу створення безпечного, підтримуючого та психологічно комфортного освітнього середовища.

Водночас практика засвідчує, що створення інклюзивного освітнього середовища не обмежується лише організацією фізичної доступності освітнього простору, а передбачає формування сприятливого психологічного клімату, заснованого на взаємоповазі, прийнятті та підтримці. Значна кількість дітей, зокрема внутрішньо переміщених осіб, стикається з труднощами соціалізації, міжособистісної взаємодії та емоційної регуляції, що може призводити до конфліктів, проявів булінгу та соціальної ізоляції.

У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних соціально-педагогічних підходів, здатних забезпечити не лише академічний розвиток, а й психоемоційну підтримку учнів. Одним із таких підходів є соціально-емоційне навчання (СЕН), спрямоване на розвиток емоційної

компетентності, формування навичок міжособистісної взаємодії та соціальної інтеграції. Зазначені компетенції є фундаментальною передумовою створення інклюзивного освітнього середовища, в якому кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною та активно залученою до освітнього процесу. Відтак, дослідження потенціалу соціально-емоційного навчання як чинника створення інклюзивного освітнього середовища для дітей внутрішньо переміщених осіб є актуальним і соціально значущим.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та охарактеризувати потенціал соціально-емоційного (СЕН) як соціально-педагогічного інструменту формування інклюзивного освітнього середовища для дітей внутрішньо переміщених осіб; визначити роль СЕН у розвитку їхніх соціально-емоційних компетентностей, забезпеченні психоемоційної стійкості, успішної соціальної адаптації та інтеграції в нове освітнє середовище.

Основний текст. Соціально-емоційне навчання (СЕН) у сучасній науковій парадигмі розглядається як цілісний освітній підхід, спрямований на формування в учнів ключових соціально-емоційних компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності та взаємодії у суспільстві.

Відповідно до сучасних досліджень, СЕН охоплює розвиток таких базових компетентностей, як самосвідомість, саморегуляція, емпатія та соціальні навички, які забезпечують здатність особистості усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти інших та ефективно будувати міжособистісну взаємодію (Dussault, Thompson, 2024). У рекомендаціях UNESCO підкреслюється, що інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес сприяє формуванню безпечного та підтримуючого середовища, покращенню навчальних результатів і розвитку соціальної згуртованості учнів (UNESCO, 2024).

Значущість соціально-емоційного навчання зростає у роботі з дітьми із числа внутрішньо переміщених осіб, які зазнали впливу травматичних

подій та перебувають у стані підвищеного психологічного навантаження. Дослідження свідчать, що для таких дітей характерні високий рівень тривожності, емоційна лабільність та труднощі у встановленні соціальних контактів, що ускладнює їх адаптацію до нового освітнього середовища (Al-Hroub, Al-Hroub, 2024). У цьому контексті соціально-емоційне навчання виступає дієвим інструментом підтримки, оскільки сприяє розвитку навичок емоційної саморегуляції, підвищенню стресостійкості та формуванню здатності до конструктивної взаємодії з оточенням (UNHCR, 2024).

Важливо зауважити, що висновки міжнародних експертів корелюють з результатами розвідок, проведених в українському освітньому просторі. Зокрема, встановлено, що впровадження програм соціально-емоційного навчання позитивно впливає на психоемоційний стан учнів, сприяє формуванню відчуття безпеки та підтримки, а також полегшує процес їх соціальної адаптації (Frazier et al., 2025). Цю позицію поділяють українські науковці, які розглядають соціально-емоційне навчання як важливий компонент соціальної реабілітації внутрішньо переміщених осіб, підкреслюючи його роль у відновленні емоційної рівноваги та інтеграції у нове соціальне середовище (Цюприк, 2024). Соціально-емоційне навчання виступає не лише складовою сучасного освітнього процесу, а й ефективним засобом підтримки дітей внутрішньо переміщених осіб, сприяючи їх адаптації, соціалізації та включенню в інклюзивне освітнє середовище.

Важливим аспектом дослідження є розуміння сутності інклюзивного освітнього середовища, яке розглядається не лише як забезпечення рівного доступу до освіти, але й як створення умов для повноцінної участі всіх учнів у навчальному процесі. Таке середовище детермінує формування атмосфери прийняття, взаємоповаги, психологічного благополуччя, що є особливо значущим для соціальної стійкості дітей внутрішньо переміщених осіб. У сучасних підходах підкреслюється, що ефективна інклюзія неможлива без розвитку соціально-емоційних компетентностей, які забезпечують здатність до конструктивної взаємодії та прийняття різноманітності (UNESCO, 2024).

Соціально-емоційне навчання виступає дієвим засобом створення інклюзивного освітнього середовища, оскільки безпосередньо впливає на формування позитивного психологічного клімату. Зокрема, розвиток емпатії сприяє кращому розумінню потреб і переживань дітей внутрішньо переміщених осіб, що, у свою чергу, зменшує рівень упередженості та сприяє їх прийняттю у колективі. Формування навичок ефективної комунікації забезпечує налагодження міжособистісних відносин і запобігає виникненню конфліктів, тоді як розвиток саморегуляції дозволяє учням контролювати власні емоційні реакції, що є важливим у подоланні наслідків стресу. Емпіричні дані підтверджують, що впровадження програм соціально-емоційного навчання сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню поведінкових показників та підвищенню рівня залученості учнів до освітнього процесу (UNHCR, 2024; Al-Hroub, Al-Hroub, 2024).

Ключова роль у впровадженні соціально-емоційного навчання належить соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на супровід дітей внутрішньо переміщених осіб у процесі їх адаптації до нового освітнього середовища. Соціальні педагоги та фахівці із соціальної роботи виступають організаторами та фасилітаторами програм СЕН, забезпечуючи створення умов для розвитку емоційної компетентності, формування навичок конструктивної взаємодії та подолання соціальної ізоляції. Практичний досвід свідчить, що використання інтерактивних методів, групових форм роботи та тренінгових занять сприяє формуванню відчуття безпеки, довіри та підтримки серед учнів (Frazier et al., 2025). Водночас у вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що соціально-емоційне навчання є важливим інструментом соціальної реабілітації дітей внутрішньо переміщених осіб, оскільки сприяє відновленню їх психоемоційного стану, розвитку адаптаційних ресурсів та інтеграції у нове соціальне середовище (Цюприк, 2024).

Отже, соціально-емоційне навчання виступає дієвим засобом формування і розбудови інклюзивного освітнього середовища для дітей

внутрішньо переміщених осіб. Воно забезпечує комплексний розвиток соціально-емоційних компетентностей, покращення психоемоційного стану та успішну інтеграцію дітей у новий соціокультурний та освітній простір.

Висновки. Аналіз проблеми підтверджує, що соціально-емоційне навчання є важливим соціально-педагогічним інструментом формування інклюзивного освітнього середовища, оскільки забезпечує розвиток ключових соціально-емоційних компетентностей, необхідних для ефективної міжособистісної взаємодії та соціальної інтеграції учнів. Впровадження програм соціально-емоційного навчання (СЕН) формує підґрунтя для створення інклюзивного середовища, яке забезпечує дитині відчуття психологічної безпеки та комфорту, що критично важливо у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб.

Розвиток самосвідомості, саморегуляції, емпатії та соціальних навичок позитивно впливає на психоемоційний стан дітей внутрішньо переміщених осіб, знижує рівень тривожності, запобігає проявам соціальної ізоляції та сприяє формуванню позитивного психологічного клімату в учнівському колективі. Соціально-емоційне навчання виступає ефективним засобом соціальної адаптації та реабілітації дітей внутрішньо переміщених осіб, забезпечуючи їх успішну інтеграцію у нове освітнє середовище.

У реалізації програм соціально-емоційного навчання ключове значення має соціально-педагогічний супровід, який базується на використанні інтерактивних методів та створенні атмосфери глибокої довіри. Саме такий підхід дозволяє забезпечити дієву підтримку дітям із числа внутрішньо переміщених осіб, сприяючи їхній успішній адаптації та психологічній стійкості. Отже, соціально-емоційне навчання є фундаментом для розбудови інклюзивного освітнього простору та потребує системного впровадження у практичну діяльність сучасних закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Цюприк, А. Я. (2024). Роль соціально-емоційного навчання у соціальній реабілітації тимчасово переміщених осіб. *Перспективи та інновації науки* (Серії: «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»).
2. Al-Hroub, A., & Al-Hroub, R. (2024). Empowering the vulnerable: The impact of SEL on traumatized children's academic and social outcomes in crises. *Current Psychiatry Reports*, 26(12), 777–781.
3. Dussault, M., & Thompson, R. B. (2024). Fundamental themes in social–emotional learning: A theoretical framework for inclusivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 506.
4. Frazier, T., et al. (2025). Voices of teachers: A qualitative analysis of the feasibility and perceptions of SEE Learning impact on the well-being of Ukrainian classrooms before and during war. *Conflict and Health*, 19(1), 47.
5. UNESCO. (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261> (режим доступу 20.04.2026).
6. UNHCR. (n.d.). (2024). *An overview of the evidence on the effects of social and emotional learning (SEL) on learning and well-being of forcibly displaced children*. URL: <https://www.unhcr.org/media/overview-evidence-effects-social-and-emotional-learning-sel-learning-and-well-being-forcibly> (режим доступу 21.04.2026).

Шамрай Т. Г., магістрантка I року навчання,
Науковий керівник – Лобода В., кандидат педагогічних наук, доцент
м. Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
факультет педагогічної освіти,
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

СОЦІАЛЬНА РЕІНТЕГРАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ

Повномасштабна збройна агресія російської федерації проти України суттєво вплинула на освітній процес та психічне здоров'я студентської

молоді. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, понад 400 тисяч здобувачів вищої освіти були позбавлені права на освіту, а освітня інфраструктура зазнала значних руйнувань [2, с. 5]. Війна призвела до виникнення психічних розладів, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), депресія, тривога, що ускладнює процеси соціальної реінтеграції молодих людей [1, с. 6].

У цих умовах освіта відіграє вирішальну роль у психологічній реабілітації та соціальній реінтеграції студентів. Дослідження Вайнагій О. М. та Литвака В. В. підкреслюють, що участь в освітньому процесі сприяє формуванню чіткого розпорядку дня, відновленню відчуття мети та розвитку резилієнтності [1, с. 7]. Проте для ефективної реінтеграції необхідно враховувати особливості психологічного стану студентів та застосовувати адаптивні педагогічні підходи.

Актуальність теми зумовлена необхідністю розробки ефективних педагогічних підходів для соціальної реінтеграції студентської молоді в повоєнний період. Війна не лише порушила освітній процес, а й спричинила значні психологічні втрати серед молоді. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), близько 9,6 млн осіб в Україні матимуть проблеми з психічним здоров'ям у найближчі роки [1, с. 6]. Це вимагає комплексного підходу до відновлення психічного здоров'я та соціальної інтеграції студентів.

Дослідження психосоціальної підтримки студентів, які постраждали внаслідок війни [2], акцентує увагу на необхідності врахування індивідуальних потреб студентів та застосуванні інклюзивних і адаптивних методів навчання. Саме ці підходи можуть стати основою для ефективної соціальної реінтеграції.

Війна суттєво вплинула на психічне здоров'я студентської молоді. Згідно з дослідженням Вайнагій О. М. та Литвака В. В., найпоширенішими психічними розладами серед молодих людей, які постраждали від війни, є ПТСР, депресія, тривога та почуття провини [1, с. 6]. Ці розлади

ускладнюють процеси соціальної інтеграції та вимагають комплексного підходу до реабілітації.

Дослідження психосоціальної підтримки студентів [2] підкреслює, що війна призвела до втрати відчуття безпеки, порушення соціальних зв'язків та зниження мотивації до навчання. Це вимагає розробки спеціальних програм підтримки, які б враховували індивідуальні потреби студентів.

Освіта може стати ключовим інструментом для психологічної реабілітації та соціальної реінтеграції студентів. Згідно з дослідженням Вайнагій О. М. та Литвака В. В., участь в освітньому процесі сприяє: формуванню чіткого розпорядку дня, який стабілізує психічний стан; розвитку відчуття мети та мотивації; соціальній взаємодії та формуванню підтримувального середовища; розвитку резилієнтності та когнітивних навичок [1, с. 7]. А дослідження психосоціальної підтримки студентів [2] підкреслює, що освіта може стати формою терапії, допомагаючи студентам пережити травму через творче самовираження та групову роботу.

Адаптивне навчання передбачає індивідуалізацію освітнього процесу з урахуванням особливостей психічного стану та потреб кожного студента. Цей підхід сприяє створенню гнучкого та підтримувального навчального середовища, яке враховує індивідуальні потреби студентів [1, с. 12].

Згідно з дослідженням психосоціальної підтримки студентів [2], існує необхідність у розробці адаптивних навчальних програм, які б включали стратегії подолання стресу, формування резилієнтності та покращення емоційної регуляції.

Інклюзивне навчання передбачає створення підтримувального середовища для всіх студентів, незалежно від їхнього психічного стану чи особливостей. Цей підхід сприяє розвитку емоційного інтелекту, соціальних навичок та покращенню психологічного благополуччя студентів [1, с. 12]. Також інклюзивне навчання може стати основою для формування підтримувального середовища, яке сприяє соціальній реінтеграції студентів [2].

Емоційне навчання орієнтоване на формування навичок емоційного регулювання, що допомагає студентам керувати своїми емоціями та будувати позитивні стосунки. Такий підхід сприяє покращенню психологічного благополуччя та розвитку соціальних навичок [1, с. 12]. Крім того, необхідно включити емоційне навчання до освітнього процесу для розвитку резилієнтності та покращення психічного здоров'я студентів [2].

Арттерапія та методи релаксації (дихальні вправи, візуалізація, м'язова релаксація) можуть стати ефективними інструментами для зниження рівня стресу та тривоги серед студентів. Ці методи сприяють розвитку творчих навичок, покращенню концентрації та формуванню комунікативних навичок [1, с. 12]. Також арттерапія може стати ефективним засобом для вираження емоцій та розвитку самосприйняття у студентів, які постраждали від війни [2].

Горизонтальне навчання передбачає об'єднання студентів з подібним досвідом для обміну думками, емоціями та підтримкою. Воно сприяє створенню підтримувального середовища та розвитку емоційної підтримки серед студентів [1, с. 11]. Дослідження психосоціальної підтримки студентів [2] також акцентує увагу на необхідності формування горизонтальних груп для підтримки студентів, які постраждали від війни.

Цифрові технології можуть стати ефективним інструментом для психологічної підтримки студентів у навчальній аудиторії. До таких технологій належать: мобільні застосунки для психічного здоров'я (напр., Headspace, Calm, MoodMission), які пропонують керовану медитацію, дихальні вправи та індивідуальні поради щодо психічного здоров'я; онлайн-консультації та телетерапія, які забезпечують доступність та анонімність психологічної підтримки; онлайн-групи підтримки, які сприяють горизонтальній роботі та обміну досвідом; терапія з використанням віртуальної реальності, яка забезпечує ефект занурення та підвищення мотивації до реабілітації [1, с. 14]. У своєму дослідженні Г. Котломанітова

[2] підкреслює, що цифрові технології можуть стати ефективним засобом для покращення психічного здоров'я та розвитку підтримувального навчального середовища.

Переваги використання освіти як інструменту соціальної реінтеграції полягають у наступному: формування практичних навичок для керування психічним здоров'ям; участь в освітніх заходах зменшує почуття ізоляції та стигматизацію; стимулювання когнітивних процесів сприяє покращенню психічного стану; соціальна взаємодія допомагає відновити зв'язки та розвинути підтримувальне середовище; розвиток резилієнтності готує студентів до адаптації в професійному середовищі. Натомість слід зазначити і недоліки використання освіти як інструменту соціальної реінтеграції, а саме: психологічна реабілітація вимагає значних зусиль і ресурсів.; навчання може бути недостатнім для студентів з серйозними проблемами психічного здоров'я; ефективність залежить від якості навчальних матеріалів, навичок педагогів та систем підтримки; зміни у фінансуванні чи керівництві можуть ускладнити реалізацію програм [1, с. 15].

Соціальна реінтеграція студентської молоді у повоєнний період вимагає комплексного підходу, який поєднує педагогічні стратегії, психологічну підтримку та використання цифрових технологій. Освіта може стати ключовим інструментом для відновлення психічного здоров'я, розвитку резилієнтності та формування підтримувального навчального середовища.

Ефективними підходами до соціальної реінтеграції студентів є адаптивне навчання, яке враховує індивідуальні потреби студентів; інклюзивне навчання, яке сприяє формуванню підтримувального середовища; емоційне навчання, яке розвиває навички емоційного регулювання; арттерапія та методи релаксації, які знижують рівень стресу та тривоги; горизонтальне навчання, яке сприяє обміну досвідом та підтримці; цифрові технології, які покращують доступність психологічної підтримки.

Для ефективної реінтеграції студентів необхідно враховувати особливості їх психічного стану, розробляти адаптивні навчальні програми та створювати підтримувальне середовище. Майбутні дослідження мають бути спрямовані на вивчення ефективності інноваційних методик психологічної реабілітації та порівняльний аналіз підходів до реінтеграції різних груп студентів.

Список використаних джерел

1. Вайнагій О. М., Литвак В. В. Роль освіти у психологічній реабілітації молоді в післявоєнній Україні: стратегії та методики. *Академічні візії*. 2024. Вип. 30. С. 5–18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11160191>
2. Котломанітова Г. Психосоціальна підтримка студентів, які постраждали внаслідок війни. *Education. Innovation. Practice*, 13(7), 2025. С. 48-55. URL: https://www.researchgate.net/publication/396018385_PSIHOSOCIALNA_PIDT_RIMKA_STUDENTIV_AKI_POSTRAZDALI_VNASLIDOK_VIJNI

Jagoda Dziubek, 1st year student,
Institute of Education,
University of Rzeszów, Poland
Joanna Jurkiewicz, 3rd year student,
Institute of Education,
University of Rzeszów, Poland
Scientific supervisor:
Prof. dr hab. Liliya Morska,
Institute of Education,
University of Rzeszów, Poland

ATTENTION SPAN OF PRIMARY AND PRE-SCHOOL CHILDREN

Relevance of the study. Concentration is a very important skill that enables a person to focus on the task or activity at hand. In practice, it involves the brain effectively filtering out excess information so that only the information most relevant to the task at hand reaches it (Szymańska et al., 2019). The ability to concentrate is a key factor in shaping memory, it supports effective learning and helps to achieve success in life. An increasing number of pre-school children and

early school-age students are struggling to concentrate during lessons. This problem is growing on an ever-larger scale, becoming one of the most serious challenges that modern education has to face. This raises numerous questions regarding this phenomenon: How does attention work for children? What causes their problems with concentration? How can a child's ability to concentrate be improved? (Zaborek, 2016).

The aim of the research: drawing attention to the growing problem of children's lack of concentration.

The main body of the research. K. Zaborek believes that concentration is the ability to focus on the task at hand. It is necessary in everyday situations, when learning, listening to instructions or playing. For young children, attention is primarily involuntary, drawn by stimuli such as sounds or colours; voluntary attention develops gradually up to the age of 3. Thanks to this, a child is able to focus consciously and complete a task. The duration of concentration increases with age: up to 3 years old, approximately 5–15 minutes of play, very short periods for tasks; 3–4 years old, approximately 20 minutes of play, approximately 10 minutes for tasks; 5–6 years old, approximately 40 minutes of play and approximately 20 minutes of concentration on a task.

The inability to sustain attention has its roots in neurology. It is likely linked to slowed or inhibited development of the brain structures responsible for concentration. These are located in the frontal lobe (Onkolmed, 2020).

However, we must remember that every child is different and develops at their own pace, acquiring individual skills at their own rate. The ability to concentrate is linked to a child's personality, temperament, innate predispositions, behavioural control mechanisms and genetic factors. The environment in which the child develops (including the home, nursery and school) is also significant. Differences in the ability to concentrate are also influenced by the child's experiences, the parents' parenting style, the child's age and their capabilities (current stage of development) (Zaborek, 2016).

In certain situations, the cause of these symptoms may be poor nutrition and a diet containing stimulants. These ingredients include, for example, cocoa, preservatives, artificial colourings and sugar. A medical condition that leads to concentration difficulties in children is attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) (Onkolmed, 2020).

Overstimulation may also stem from how children spend their free time. If it is largely limited to using a mobile phone or playing computer games, it is hardly surprising that the brain becomes overloaded. Time after school should include rest, the opportunity for free play, and strike a balance between responsibilities and enjoyment. The number of extracurricular activities, even if they align with the child's interests, should also be limited. A child whose free time is filled to the brim with organised activities has no room left for free play (Polak-Janik, 2023).

Regardless of the causes, difficulties in concentrating have an impact on the process of acquiring knowledge, skills and competences. For a child experiencing such difficulties, the likelihood of completing a task decreases as the time needed to complete it increases, whilst the number of mistakes made rises. "(...) When struggling to identify the most important information, children work with incomplete or even incorrect data, which may result in the instruction being carried out incorrectly, the task being solved incorrectly, or a complete inability to complete it, a failure to prepare the necessary equipment or materials for lessons, and in extreme cases even missing an important event that a child has simply forgotten about. All this means that such children's grades range from satisfactory to very good, and the growing backlog in the curriculum only reinforces their aversion to learning and lack of perseverance in completing tasks" (Pawluk-Skrzypek, 2024).

In a survey that we conducted, in which 97 teachers took part, as many as 98% stated that they often, or even in every lesson, notice that their students struggle to maintain their concentration. The respondents admitted that, particularly in recent years, they have noticed a decline in their pupils'

concentration levels. This proves that most teachers encounter this problem in their professional lives, and the issue raised is undeniably a contemporary challenge for education. Teachers have observed that students struggle with tasks that require a longer wait for results. Most of them quickly become discouraged, which negatively affects their academic performance. This situation presents teachers with an extremely difficult task. To adapt to the new realities, as many as 74% of respondents admitted that in recent years, they have had to simplify the way they convey knowledge to maintain pupils' attention. In response to the difficulties faced by their students, they are introducing a variety of methods and forms of teaching. Teachers suggest that a good solution is to organise lessons in a varied way, incorporating breaks, relaxation exercises, varying the intensity and difficulty of tasks, and movement during lessons. Effective communication is also a key element. Teachers pay particular attention to simplifying the way they give instructions and convey knowledge.

Addressing children directly by name and maintaining constant eye contact helps keep them focused on. A teacher's work should be based on an individual approach to each student, tailored to their abilities and pace of work. The use of positive reinforcement, rewards and the reduction of distractions in the environment directly affects the quality of pupils' work. Another solution to prevent children from becoming overwhelmed is to break down complex and difficult material into smaller, more easily digestible sections. Teachers are currently moving away from passive teaching methods in favour of engaging the individual through games, educational activities and exercises that develop concentration. A good example of an active teaching method is group work, which supports the children's teamwork skills.

The school should also ensure that conditions are in place to help pupils concentrate. When organising the school's outdoor space, moderation should be the guiding principle. In practice, this means keeping clutter to a minimum, which includes decorations in the corridors and extra items in classrooms. Only what is actually needed should remain; all other items should be stored in cupboards. This

principle also applies to children's desks – the fewer, the better. Let us remember that students who struggle with concentration find it very difficult to settle in a place where there is an excess of items, as every unnecessary object serves as an additional distraction. It is also worth ensuring there is a comfortable chair and that desks are arranged appropriately, depending, among other things, on the type of lesson, the activities undertaken by pupils, the number of participants and the teaching methods used. Attention should also be paid to the colours that surround children in their daily lives. School walls should be painted in muted, preferably pastel, colours. Minimalism also applies to lighting – strong, warm light is not conducive to concentration; a cool colour temperature is the best choice. The ambient temperature should be between 20 and 22°C – if it is too high, it has a soporific effect (Polak-Janik, 2023).

Conclusions. Children's concentration difficulties pose a challenge for modern education. Biological factors, but particularly media stimuli and an intensive lifestyle, mean that this problem is growing at an extremely rapid pace. This situation places teachers in a very difficult position, forcing them to seek new ways of working with their students.

References

1. L. Szymańska, I. Brzeska, A. Chodakowska, P. Starnawska & M. Cichosz. (2019) Zaburzenia koncentracji uwagi– jak wspierać dzieci? URL: https://cms-v1-files.superszkolna.pl/sites/1272/cms/szablony/29974/pliki/zaburzenia_koncentracji_uwagi.pdf
2. K. Zaborek. (2016) Koncentracja uwagi małego dziecka URL: https://ppp8.pl/wp-content/uploads/2016/07/Koncentracja_uwagi_malego_dziecka_K._Zaborek.pdf
3. E. Polak-Janik. (2023) Jak pracować z uczniem mającym trudności z koncentracją? URL: <https://www.glospedagogiczny.pl/arttykul/jak-pracowac-z-ucznem-majacym-trudnosci-z-koncentracja>

4. A. Pawluk-Skrzypek. (2024) Zaburzenia koncentracji uwagi i ich wpływ na edukację i rozwój URL: <https://www.nowaera.pl/terapiairozwoj/zaburzenia-koncentracji>

5. Zaburzenia uwagi i koncentracji u dzieci - przyczyny, objawy, leczenie. URL: <https://onkolmed.pl/wpis/541,zaburzenia-uwagi-i-koncentracji-u-dzieci-przyczyny-objawy-leczenie> (accessed 21 September 2020).

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У СВІТЛІ РЕФОРМ ТА ВИКЛИКІВ

Збірник матеріалів П'ятої (V) Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених

Комп'ютерна верстка: *Галюка Ольга*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. Арк. 12,6

Папір офсетний.

Тираж 100 прим.