

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ПРИВАТНА УСТАНОВА «ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ «БЕЙТ-ХАНА»**

ПРИВАТНА УСТАНОВА «УКРАЇНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ДИТИНСТВА»

ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

**ВСЕУКРАЇНСЬКА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «АСОЦІАЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ

**VI Всеукраїнської науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)**

**19 листопада 2025 року
28 хешвана 5786**

**Дніпро
Акцент ПП
2025**

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Приватної установи «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»
(Протокол 4 від 04 грудня 2025)

Організаційний комітет

Стамблер М. Ц. - Голова наглядової ради Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (голова організаційного комітету);

Аронова Р. С. - ректор Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», кандидатка педагогічних наук (співголова організаційного комітету).

Члени організаційного комітету

Найда Руслана Григорівна - доктор педагогічних наук, директорка Приватної установи «Український інституту дитинства»;

Сапожников С. В. - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Теплицька А. О. - кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Іванчук Сабіна Айдинівна - завідував кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Г 94 Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи.

VI Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю)
(19 листопада 2025 р. - 28 хешвана 5786 р.). Дніпро: Акцент ПП. 2025. - 171 с.

ISBN 978-966-291-371-6

Збірник тез VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Гуманітарно-педагогічна освіта: проблеми, здобутки, перспективи» репрезентує результати сучасних наукових досліджень і практичного досвіду у сфері гуманітарно-педагогічної освіти. Представлені матеріали відображають актуальні тенденції розвитку дошкільної, інклюзивної, загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти, окреслюючи методологічні засади, теоретичні концепти та інноваційні технології освітнього процесу. Значну увагу приділено формуванню професійних компетентностей педагогічних працівників, упровадженню цифрових та інтерактивних освітніх інструментів, модернізації змісту навчання в умовах реформування національної освіти та викликів воєнного часу. У межах психологічного блоку розглянуто питання емоційного вигорання, професійно-особистісного розвитку, соціальної відповідальності педагогів і психологічної підтримки дітей та молоді. Матеріали збірника формують цілісне уявлення про сучасний гуманітарний дискурс у сфері освіти та визначають перспективні напрями подальших наукових розвідок, спрямованих на підвищення ефективності освітньої діяльності й забезпечення сталого розвитку української системи освіти.

УДК 37.013(062.552)

ISBN 978-966-921-371-6

©Колектив авторів, 2025

© 1 Приватна установа «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». 2025

ЗМІСТ

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

	СЕКЦІЯ І ДОШКІЛЬНА ОСВІТА	
	тема/автор	стор.
1	НАРОДНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ <i>Іванчук Сабіна Айдинівна</i> , доктор педагогічних наук, доцент., завідувач кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. м. Дніпро, Україна <i>Котівець Світлана</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. м. Дніпро, Україна	10
2	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ НАСТУПНОСТІ РОБОТИ ЗДО ТА ШКОЛИ <i>Бондаренко Наталія Борисівна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна <i>Яндюк Анастасія В'ячеславівна</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності А2 Дошкільна освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	12
3	АРТ- ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ <i>Пенська Наталія Миколаївна</i> , викладач психолого-педагогічних дисциплін дошкільної освіти Дніпровського фахового педагогічного коледжу Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія безперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна <i>Макарова Анастасія Олександрівна</i> , здобувач фахової передвищої освіти Дніпровського фахового педагогічного коледжу Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія безперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна	16
4	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ <i>Березовська Людмила Іванівна</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна	19
5	ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ РАННЬОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В РАМКАХ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ТА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ <i>Ковшар Олена Вікторівна</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна	23
6	ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А2 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ <i>Найда Руслана Григорівна</i> , доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти	25

	«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	
7	ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ <i>Омеляненко Алла Володимирівна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянський державний педагогічний університет, <i>Москальова Богдана-Вікторія Олегівна</i> , здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, Україна	27
8	ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКА: ВЗАЄМОДІЯ ГРИ, МОВЛЕННЯ І СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ <i>Мисик Олеся Станіславівна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна	31
9	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТОУН – ТЕРАПІЇ ЯК ОЗДОРОВЧОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ <i>Страт Олена Георгіївна</i> , здобувач фахової передвищої освіти 4-го курсу спеціальності А2 «Дошкільна освіта» КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж» <i>Охременко Людмила Сергіївна</i> , завідувач відділення «Дошкільна освіта» КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», м. Білгород-Дністровський, Україна	36
	СЕКЦІЯ II ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА	
1	ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ НА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ <i>Моргун Інна Сергіївна</i> , директор Комунальної установи Білопільської міської ради «Інклюзивно-ресурсний центр», м. Білопілья, Україна	38
2	ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА МЕТОДИКИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ІРЦ: КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА ТА ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА В УМОВАХ ПРИФРОНТОВОЇ ЗОНИ <i>Слюсар Олеся Іванівна</i> , в.о. директора Інклюзивно-ресурсного центру по Дніпровському району міста Запоріжжя департаменту освіти і науки Запорізької міської ради, м. Запоріжжя, Україна	41
3	ІНКЛЮЗИВНА КРАЇНА ЯК ПРОСТІР ГІДНОСТІ ТА СОЛІДАРНОСТІ: ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ <i>Старинська Олена Віталіївна</i> , кандидат психологічних наук, завідувач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, доцент, м. Запоріжжя, Україна	48
4	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ <i>Храпач Катерина Олександрівна</i> , викладач кваліфікаційної категорії «спеціаліст другої категорії» педагогічного фахового коледжу Хортицької національної академії, м. Запоріжжя, Україна	50
5	ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНА ІЗ КЛЮЧОВИХ У СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НУШ <i>Черняк Міріам Ігорівна</i> , здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності А3 Початкова освіта Приватної установ «Заклад вищої освіти	53

	«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	
6	ПСИХОТИП УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ ВОЄННОГО ЧАСУ <i>Шевченко Лариса Вадимівна</i> , практичний психолог, вчитель англійської мови, Ірпінський академічний ліцей «Мрія», м. Ірпінь, Київська область, Україна	55
7	ОСНОВНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ <i>Полупанова Яна Миколаївна</i> , доктор філософії, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР, м. Дніпро, Україна	58
СЕКЦІЯ III ПОВНА ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА		
1	ЧАТ-БОТИ MIZOU ЯК ВІРТУАЛЬНІ ПОМІЧНИКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: ОПТИМІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ДО УРОКІВ, ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ТА АВТОМАТИЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ <i>Коржова Олеся Сергіївна</i> , вчитель історії Дніпровської гімназії №133 Дніпровської міської ради, м. Дніпро, Україна	60
2	ВИКЛИКИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ, БОРОТЬБА З ДЕЗІНФОРМАЦІЄЮ <i>Полісюк Оксана Валеріанівна</i> , учитель історії та громадянської освіти гімназії №82, м. Дніпро	62
3	РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДНІПРОВСЬКОГО ЛІЦЕЮ №144 ІМЕНІ ЛЕВІ ІЦХАКА ШНЕЄРСОНА <i>Сироткіна Тетяна Анатоліївна</i> , учитель хімії, заступник директора з навчально-виховної роботи Дніпровського ліцею №144 імені Леві Іцхака Шнеєрсона Дніпровської міської ради, категорія: спеціаліст вищої категорії, педагогічне звання: учитель-методист, м. Дніпро, Україна	63
4	ІНСТРУМЕНТИ ПЛАНУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ <i>Литвиненко Алла Миколаївна</i> , учитель англійської мови Дніпровського ліцею № 144 імені Леві Іцхака Шнеєрсона Дніпровської міської ради, м. Дніпро, Україна	66
5	МОЖЛИВОСТІ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ СЛОВЕСНОСТІ З ЕЛЕМЕНТАМИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ <i>Нюкало Олена Володимирівна</i> , учитель української мови та літератури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, «учитель-методист», Бердянська гімназія №16, м. Бердянськ, Україна <i>Харіна Ольга Іванівна</i> , учитель української мови та літератури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, «учитель-методист», Бердянська гімназія №16, м. Бердянськ, Україна	68
6	ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ Й ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ЛЕГЕНД І ТОПОНІМІКИ СЕЛА КОЧЕРЕЖКИ <i>Парова Світлана Віталіївна</i> , учитель української мови та літератури Кочерезького ліцею Вербківської сільської ради Павлоградського району Дніпропетровської області	71
7	ВИЗНАЧЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ДЕРЖАВНОМУ СТАНДАРТІ	75

	БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ <i>Сніда Євгеній Олегович</i> , кандидат історичних наук, доцент кафедри спеціальних галузей історичного знання та дидактики історії Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна	
8	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я-ЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ <i>Солод Ігор Сергійович</i> , здобувач III освітньо-наукового рівня вищої освіти «Доктор філософії» спеціальність 013 «Початкова освіта» Глухівського НПУ ім. О. Довженка, м. Глухів, Україна	79
9	ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» <i>Авербух Ріна</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» <i>Лук'яник Людмила Василівна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	80
10	ТРАНСФОРМАЦІЙНЕ ЛІДЕРСТВО В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ <i>Сапожников Станіслав Володимирович</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна <i>Теплицька Аліна Олександрівна</i> , кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	85
11	ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ <i>Федоренко Ірина Валентинівна</i> , директорка Приватного закладу «Загальноосвітній навчальний заклад II-III ступеня «Гуманітарний профільний ліцей імені Хаї-Мушки Шнеєрсон», спеціалістка вищої категорії, учитель-методист, м. Дніпро, Україна	87
12	РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНИХ ТРАЄКТОРІЙ (ІОТ) У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД, ВИКЛИКИ ТА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ТЮТОРА В УМОВАХ НУШ <i>Бойко Олена Вікторівна</i> , вчитель початкових класів, вища кваліфікаційна категорія, старший вчитель КЗ «Гейківська гімназія» Лозуватської сільської ради Криворізького району Дніпропетровської області, село Ранній Ранок, Україна	92
	СЕКЦІЯ IV ФАХОВА ПЕРЕДВИЩА ТА ВИЩА ОСВІТА	
1	IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH THE HELP OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES (VR) AND AI (OVERVIEW AND EVALUATION OF FOREIGN AND ISRAELI CASES) <i>Krasnopol'skyi Volodymyr Eduardovych</i> , Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Language Training Dnipro State University of Internal Affairs, Dnipro, Ukraine	95
2	ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЦИФРОВОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	101

	<i>Ліпчевська Інна Леонідівна</i> , доктор філософії з галузі знань «Освіта / Педагогіка», старший науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, викладач кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	
3	ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ <i>Лісневський Данило Олександрович</i> , старший аналітик компанії ТОВ «Ардента», аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна	103
4	РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ <i>Полуденко Наталія Павлівна</i> , учитель початкових класів, першої кваліфікаційної категорії, КЗ «Гейківська гімназія» Лозуватської сільської ради Криворізького району Дніпропетровської області, с. Ранній Ранок, Україна	106
5	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ <i>Сизьон Олександр Олександрович</i> , аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна	110
6	ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. З ДОСВІДУ РОБОТИ ВСП «ІНГУЛЕЦЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ КРИВОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» <i>Горбунова Ірина Анатоліївна</i> , заступник директора з навчальної роботи Відокремленого структурного підрозділу «Інгулецький фаховий коледж Криворізького національного університету» <i>Заремба Вікторія Володимирівна</i> , методист Відокремленого структурного підрозділу «Інгулецький фаховий коледж Криворізького національного університету», м. Кривий Ріг, Україна	112
7	ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>Жеба Євген Олександрович</i> , аспірант 3 курсу навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна	116
8	ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ <i>Сусорова Юдіт</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» зі спеціальності 013 Початкова освіта, м. Дніпро, Україна <i>Лук'яник Людмила Василівна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	117
9	ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ	121

	ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ <i>Михайленко Світлана Іванівна</i> , заступник директора з навчальної роботи Дніпровського фахового педагогічного коледжу комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради	
	СЕКЦІЯ V ПСИХОЛОГІЯ	
1	ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ І СТРЕС У ОПЕРАТОРІВ КОНТАКТ-ЦЕНТРУ В БАНКІВСЬКІЙ УСТАНОВІ <i>Тарасевич Інна Юрійівна</i> , старший викладач кафедри психології, Приватний заклад вищої освіти «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна <i>Дмитрієв Олександр Юрійович</i> , здобувач освітнього ступеня бакалавра психології, кафедра психології, Приватний заклад вищої освіти «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна	125
2	СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА <i>Піковець Наталія Вікторівна</i> , кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»	129
3	ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПОКОЛІНЬ У СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР <i>Тарасевич Інна Юрійівна</i> , старший викладач кафедри психології, Вищий навчальний приватний заклад «Дніпровський гуманітарний університет» м. Дніпро, Україна <i>Холод Катерина Андріївна</i> , здобувач освітнього ступеня бакалавра психології, кафедра психології, Вищий навчальний приватний заклад «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна	133
4	РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У ПОДОЛАННІ НАСЛІДКІВ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ <i>Журба Аліна Олександрівна</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна <i>Перепелюк Тетяна Дмитрівна</i> , кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Приватної установи «ЗВО «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	138
5	АГРЕСІЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІЗРАЇЛІ <i>Пікельний Андрій Олександрович</i> , здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», викладач початкової школи «Шуву Раненім», м. Ноф-а-Галіль, Ізраїль	142
6	ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ЗМІСТУ КУРСУ «ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ» <i>Лебедик Леся Вікторівна</i> , доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна	144
7	ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ <i>Панамаренко Ілона Віталіївна</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний	148

	гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	
8	ВЕРБАЛЬНІ Й НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ <i>Товкач Ірина Євгенівна</i> , кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна <i>Гайдук Рахель</i> , здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна	154
	СЕКЦІЯ VI ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ	
1	ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ <i>Воскобійник Тетяна Олександрівна</i> , спеціаліст першої категорії, викладач історії України та правознавства Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради м. Берестин, Україна	157
2	ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ПЕДАГОГА: СКЛАДНИКИ, ВЕКТОРИ, РІВНІ <i>Стрельников Віктор Юрійович</i> , доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського, м. Полтава, Україна <i>Степанов Володимир Іванович</i> , директор Полтавського фахового коледжу підприємництва і ресторанного бізнесу, м. Полтава, Україна	158

СЕКЦІЯ І ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

**Іванчук С.А.,
Котівець С.**

НАРОДНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Народні ігри як соціокультурний феномен, що зберігає ритуально-обрядові елементи, фольклорні тексти та національні символи, посідають важливе місце у становленні особистості дитини дошкільного віку. Вони є невід'ємною частиною нематеріальної культурної спадщини українського народу, адже містять у собі морально-етичний, соціальний та комунікативний досвід багатьох поколінь. Через народну гру дитина не лише знайомиться з культурними надбаннями свого народу, а й активно проживає їх, засвоюючи смисли, поведінкові моделі та цінності, що становлять основу культурної самобутності.

В умовах сучасної глобалізації тема збереження культурної ідентичності стає надзвичайно актуальною. В умовах потужного інформаційного впливу, активного розвитку масової культури та уніфікації освітнього простору особливо важливо посилювати пропагування національних традицій, звичаїв і мови. Їхнє збереження та популяризація забезпечують культурну тяглість, формують ідентичність та збагачують освітнє середовище унікальними змістами. Саме тому зростає необхідність створення таких педагогічних умов, у яких дитина отримає можливість не лише спостерігати, а й активно включатися у культурне життя свого народу. Особливе місце в цьому процесі посідає дошкільний заклад, адже дошкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння культурних норм, моделей поведінки, мови й традицій.

Культурна ідентичність – це інтегративна характеристика особистості, що відображає її усвідомлення належності до певної культурної спільноти та прийняття її цінностей. У наукових дослідженнях виділяють три основні компоненти культурної ідентичності: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Когнітивний компонент пов'язаний із засвоєнням знань про культуру, символи, традиції, обряди та історію свого народу. Емоційно-ціннісний передбачає формування позитивного ставлення до власної культурної спільноти, почуття гордості, поваги та емоційної причетності. Поведінковий компонент охоплює відтворення засвоєних норм та моделей поведінки у повсякденному житті, включення у традиційні форми культурної активності, участь у святах, обрядах, народних іграх.

Науковці І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Тесленко та інші підкреслюють, що формування культурної ідентичності дітей є не лише основою збереження й продовження національних традицій у глобалізованому світі, але й чинником, який забезпечує розроблення ефективних освітніх підходів до їхнього цілісного розвитку. У результаті цього формується особистість, яка усвідомлює власну культурну приналежність, відкрито та толерантно ставиться до різноманіття культур і поважає традиції інших народів. Такий підхід є надзвичайно важливим у мультикультурному українському середовищі, де діти різних етнічних спільнот вчаться взаєморозумінню, співпраці та гармонійному співіснуванню.

Формування культурної ідентичності дитини неможливе без адекватного соціального середовища. Сім'я є першою і головною ланкою прилучення дитини до культурних надбань свого народу. Саме у родині закладаються початкові уявлення про традиції, свята, сімейні цінності, формується емоційний зв'язок з культурою. Однак роль закладу дошкільної освіти не менш важлива, оскільки він забезпечує розширення культурного досвіду дитини, сприяє осмисленню культурних явищ та включає дитину у різноманітні види діяльності. У цьому контексті гра виступає провідною діяльністю дошкільника, через яку найефективніше відбувається засвоєння соціальних та культурних смислів.

Українські народні ігри мають унікальні можливості для формування культурної ідентичності, оскільки вони поєднують у собі рухові, мовленнєві, музичні, ритмічні та соціальні

елементи. Багато з них мають ритуально-обрядове походження, зберігають архаїчні мотиви, символіку й національну лексику. Завдяки цьому діти засвоюють фольклорні формули, народні звертання, римовані тексти, приказки та прислів'я. Усе це сприяє розвитку мовлення, формує чуття ритму, збагачує словниковий запас та забезпечує природне засвоєння національного мовного середовища.

Народна гра створює особливий соціальний простір, у якому дитина взаємодіє з однолітками та дорослими, вчиться узгоджувати свої дії, дотримуватися правил, проявляти емоційну стриманість, взаємоповагу та кооперацію. Колективний характер більшості народних ігор сприяє розвитку почуття спільності, взаємодопомоги та відповідальності. Дитина, яка бере участь у грі, не просто виконує певні рухи чи слова – вона включається у модель соціальних стосунків, які відображають традиційні культурні цінності народу.

Педагогічний потенціал народних ігор у дошкільній освіті є надзвичайно широким. По-перше, народні ігри сприяють мовленнєвому розвитку: діти опановують нові слова, інтонаційні моделі, знайомляться з фольклорними текстами та формулами ввічливості. По-друге, вони допомагають формувати емоційну стійкість: повторювані рухи, ритм, рими та передбачуваність сюжету гри сприяють зниженню тривожності, створюють атмосферу радості та безпеки. По-третє, народні ігри сприяють розвитку соціальних навичок, умінню домовлятися, співпрацювати, розподіляти ролі й відповідальність. По-четверте, вони стимулюють творчу активність – діти придумують нові рухи, варіанти правил, образи й сюжети.

Важливим компонентом формування культурної ідентичності є залучення дітей до народних свят, традицій та обрядових форм. Народні ігри у поєднанні з календарними святами (Різдво, Великдень, Івана Купала та ін.) створюють цілісний культурний контекст, у якому дитина відчуває цінність традицій і формує емоційний зв'язок з культурою. Саме через такі форми діяльності діти краще розуміють символіку, зміст народних образів, моральних настанов, а також відчувають власну належність до певної спільноти.

Одним із важливих завдань педагога є визначення показників сформованості культурної ідентичності у дітей дошкільного віку. Це завдання стає особливо актуальним, оскільки, як підкреслюють В. Ляпунова та І. Негрій, формування культурної ідентичності дітей старшого дошкільного віку є цілісним, динамічним і багатокомпонентним процесом, у якому взаємодіють мова, культура, історична пам'ять, традиції та мистецькі практики [3].

У цьому контексті чітке визначення ключових показників дозволяє педагогам цілеспрямовано вибудовувати зміст виховної роботи. До таких показників належать: володіння рідною мовою та використання народних висловів; інтерес до традицій, свят та обрядів; уміння розпізнавати й називати культурні символи; позитивне ставлення до фольклорних персонажів, національних героїв та обрядових дій; дотримання моральних норм, властивих українській культурі; прояви поваги до старших, до природи, до національних цінностей; відчуття причетності до свого народу та гордість за нього. Народні ігри сприяють гармонійному розвитку всіх цих показників, оскільки інтегрують знання, емоції та поведінку в єдиний, цілісний культурний досвід.

Формування культурної ідентичності через народні ігри є процесом, що потребує системної роботи педагогів, співпраці з родиною, використання інтегрованих форм діяльності. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки органічно ігри вписані в освітній процес, наскільки педагог сам є носієм культурних цінностей і наскільки цікаво та змістовно організована діяльність для дітей.

Таким чином, цілеспрямоване використання народних ігор у закладі дошкільної освіти є потужним засобом формування культурної ідентичності дітей. Народні ігри забезпечують природне засвоєння мови, традицій, символів, моделей поведінки та духовних цінностей, сприяють гармонійному розвитку, формують національну самосвідомість і позитивне ставлення до культури свого народу. Вони створюють умови для розвитку цілісної, емоційно зрілої, творчої та культурно вкоріненої особистості, здатної з повагою ставитися до власної традиції та відкрито взаємодіяти з іншими культурами.

Література

1. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/1104/konceptsiya-nacionalno-patriotichnogo-vikhovannya.pdf>
2. Кравченко Г. В. Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства. Укладання картотеки ігор Кривий Ріг, 2023. 97 с.
3. Ляпунова В., Негрій І. Національна ідентичність та можливості її формування засобами мистецтва у дітей старшого дошкільного віку. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. 2023. Т. 2. №. 31. С. 61-69.
4. Матвієнко С. І. Специфіка патріотичного виховання у дошкільному дитинстві. Соціально-моральний розвиток і виховання дітей дошкільного віку: кол. моногр. за заг. ред. О.Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 169-198.
5. Силенко Н. І. Особливості застосування народної педагогіки у формуванні національно-культурної ідентичності дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми психології розвитку особистості : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (12-15 травня 2023 року). – Київ : Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 125–127.

Бондаренко Н.Б.,

Яндюк А.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ НАСТУПНОСТІ РОБОТИ ЗДО ТА ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства, тяжкі випробування воєнного стану, необхідність досягнення миру, поставили перед людством головні завдання: охорони життя, фізичного і психічного здоров'я, безпеки життєдіяльності на перше місце. І особливо це стосується дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, при цьому важливим залишається підготовка їх до життя в суспільстві, формування моделі гармонійного світу сприймання на підставі сповідування системи загально людських цінностей, які традиційно передаються із покоління в покоління. Різні соціальні інститути, сучасні дослідники (В. Вугрич, Н. Мойсеюк, І. Підласий) вважають, що необхідно об'єднати всі зусилля для вирішення цієї проблеми на підставі досягнення партнерської взаємодії ЗДО, сім'ї та школи.

Але, найбільш широкі потенційні можливості має музейна педагогіка, яка включає різні пам'ятки культури, історичні реліквії, усну народну творчість, побут, національний костюм, традиції та народні свята тощо. Отже, культурно-історична спадщина свого роду, народу в процесі використання музейної педагогіки сприяє успішному гармонійному розвитку особистості, підготовки її до життя, формуванню духовності підростаючих поколінь.

Значний внесок у вивченні цієї проблеми внесли вітчизняні дослідники: Г. Ващенко, О. Вишневський, В. Вугрич, В. Гнатюк, П. Кононенко, О. Коркішко, А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, Л. Повалій, Р. Петронговський, Ю. Руденко, О. Семенов, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська). Але, маємо засвідчити, що не достатньо ще дослідженні можливості використання музейної педагогіки в умовах організації навчально-виховного процесу шляхом он-лайн спілкування.

Таким чином, метою статті є вивчення і аналіз особливостей використання елементів музейної педагогіки в навчально-виховному процесі в сучасних освітніх закладів в партнерській взаємодії з батьками вихованців, враховуючи змішаний формат організації навчання і виховання. При цьому, ми маємо враховувати позицію сучасних науковців про інтегральний підхід до вивчення проблеми, врахування основних умов, шляхів організації освітнього процесу, показників досягнення результативності через використання оточуючого предметного середовища. Відомо, що враховуючи сензитивність періоду старшого дошкільного

та молодшого шкільного віку, необхідно скласти траєкторію виховного впливу, маючи на увазі, що в цей час діти накопичують, знання, вміння, навички, а дорослі (батьки та вчителі) ще мають значний авторитет, у дітей достатньо розвинена уява та гарне сприйняття нової інформації.

Відомий педагог минулого К. Ушинський завжди звертав увагу на те, що дитина постійно потребує діяльності, нових уявлень, цікавих відкриттів оточуючого світу і дуже швидко може втомитися, якщо їй не цікаво, інформація однобічна і не викликає зацікавленість. Використання елементів музейної педагогіки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей дозволяє активізувати діяльність особистості для досягнення вирішення завдань: «...посилення національно-патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей» [3].

Отже, як вважають вчені (І. Бех, В. Гаврилюк, Ю. Руденко, М. Стельмахович) саме використання музею дозволяє познайомити дітей із шедеврами національної культури, надбаннями історії української етнопедагогіки і такий підхід дозволяє надалі сформувати ціннісне ставлення до роду, народу, нації, Батьківщини. Саме такі завдання окреслені в державній національній програмі «Освіта», Концепції нової української школи та Концепції національно-патріотичного виховання, Базовому компоненті ЗДО та всіх варіативних програмах. Наприклад, Базовий компонент дошкільної освіти окреслює зміст важливих компетентностей формування яких, починаються в ЗДО та продовжується в молодших класах школи. Таким чином, підкреслено актуальність соціально-громадянської компетентності, інтелектуальної компетентності, природничо-економічної, мистецько-творчої, логічної, мовленнєвої компетентності та інші.

Напрямок «Дитина в соціумі» виділяє важливість партнерської взаємодії педагогів дошкільного закладу з батьками, що створює передумову формування всіх ціннісних основ особистості (в тому числі, ставлення до себе, батьків, однолітків, дорослих). Тут є важливим використання різних сторінок історії сім'ї, роду, повага до духовної спадщини народу України. Наукові дані психолого-педагогічних досліджень (Л. Артемова, Г. Беленька, І. Бех, А. Богуш, Т. Поніманська, О. Сухомлинська) свідчать, що саме в старшому дошкільному віці, спираючись на емоційно-почуттєву, пізнавальну, творчо-діяльнісну основу можливо результативне використання в освітньому використанні музейної педагогіки. Такий підхід дозволяє в подальшому краще сприяти моральному, естетичному, етичному та інтелектуальному розвитку і готувати дошкільників до навчання у молодшій школі.

Сьогодні у зв'язку з організацією навчання у змішаному та дистанційному форматі, діти отримують освіту вдома опосередковано за допомогою батьків. Тож особливо зростає відповідальність сім'ї за якісну підготовку підростаючого покоління не тільки до навчання в школі, а й до життя в сучасному соціумі, тобто необхідно: «...активне залучення сім'ї до процесу національно-патріотичного виховання, долучення батьківської громадськості до популяризації кращого досвіду національно-патріотичного виховання» [6]. Маємо підкреслити, що музейна педагогіка сприяє не тільки вирішення важливих задач формування патріотизму, громадянськості у старших дошкільників і у молодших школярів, а й через ознайомлення з особливостями культури, побуту, ментальності українського народу, вирішує проблему першооснов розвитку духовності (О. Кульчицький, В. Храмова, Н. Хіміч, Б. Цимбалистий).

Про важливе інтегральне значення використання різних засобів виховання дітей та молоді, ми знаходимо в статтях В. Сухомлинського, який підкреслював необхідність використання різних сторінок історії України, досвіду сімейної педагогіки та рідного слова. Звертаючись до дорослих, підкреслюючи їх важливу виховну місію, автор теж звертав увагу на необхідність починати підготовку громадянину з молодшого віку життя людини, тому, що процес пізнання розумом і серцем дуже тривалий. Його підхід підтверджує низку психолого-педагогічних досліджень сучасних вчених (П. Ігнатенко, О. Коркішко, Л. Крицька, Т. Піроженко, Г. Пустовіт, Л. Чорна). Вони підкреслюють значення різних видів діяльності: навчальної, самостійної, пізнавальної, різних видів праці, краєзнавчої, етнографічної, експериментально-пошукової діяльності. Крім того, в даний складний та небезпечний період

часу особливо актуальною є функція психологічної реабілітації, яку виконують різні види музеїв через використання засобів арт-терапії.

Дотримуючись вимог до наукового дослідження вважаємо за необхідне розглянути сутність наукових понять: «музей», «музейна педагогіка». Є багато різних точок зору, наукових дискусій з визначення поняття «музей» та спроби класифікувати види музеїв, наприклад: «...Музей – це історичне обумовлений багатофункціональний інститут соціальної пам'яті з якого реалізується потреба у відборі, збереженні, репрезентації спеціальної групи природних і культурних об'єктів, усвідомлених суспільством, як цінність, яка має вилучати з середовища побуту для поколінь музейні експонати» [8, с.15].

Але, нам більше опонує інша точка зору стосовно визначення цього поняття, зроблена Міжнародною радою музею, а саме «...музей – це постійна некомерційна установа покликана служити суспільству і сприяти його розвитку, доступна широкому загалу, що займається придбанням, зберіганням досліджуванням, популяризацією і експонуванням матеріальних свідчень про людину та її середовище проживання з метою вивчення, освіти та навіть задоволення духовних потреб» [7, с.12]. Ми вважаємо, що це визначення більш глибоке та розкриває основні функції музею.

Вперше поняття «музейна педагогіка», «музейний керівник» ввів у виховну практику роботи з учнями А. Ліхтварк. Він на практичному досвіді розкрив можливості виховання, формування особистості через ознайомлення з творами мистецтва, історичними пам'ятками, реліквіями різних епох в процесі екскурсій до музею. Маємо згадати вчених, які надалі досліджували можливості музейної педагогіки та пропонували власні підходи до її використання:

- К. Фрізен вважав важливою умовою поєднання між дисциплінарного та полікультурного підходу в організації педагогічного процесу;
- Г. Керштейнер наполягав на необхідності використання принципів наочності, творчої активної діяльності дітей в процесі екскурсій;
- А. Ліхтварк розкрив неоціненну ідею, яка є важливою і сьогодні – культурний діалог та обмін думками в процесі екскурсій з екскурсоводом;
- А. Рейхвейн вніс цікаву пропозицію, що треба в процесі відвідування музею створювати умови для творчої діяльності самих дітей, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей [1].

Вперше також було підкреслено можливість музейної педагогіки не тільки надавати дітям цікаві знання, формувати досвід життя в різних ситуаціях, поповнювати особистісну культуру через сприйняття системи загальнолюдських цінностей, а й випробувати себе в ролях: відвідувача, екскурсовода, археолога, майстра. Вивчення історичної, науково-педагогічної літератури свідчить, що в Україні виокремлення музейної педагогіки в спеціальну галузь та активно її використання в освітньо-виховному процесі ЗДО та школи відбувається з 1970 року.

Створені різні види музеїв: «...краєзнавчі, історичні, археологічні, природничі, літературні, мистецькі, етнографічні, технічні, галузеві. На основі історичних комплексів, пам'яток та окремих пам'яток природи, історії, культури та територій, що становлять особливу історичну, наукову та культурну цінність, можуть створюватися історико-культурні заповідники, музеї просто неба, меморіальні музеї-садиби» [4, с.4].

Крім того, музеї можуть бути класифіковані за адміністративно-територіальною ознакою, за призначенням (історія, культура, мистецтвознавство). В сучасних дошкільних закладах та в школах створюються різні види музеїв, до участі запрошуються, як педагоги, батьки вихованців, так і самі діти. Наприклад, музей народознавства дошкільного закладу, музей історії школи, музей історії побуту народу, можуть бути сімейні музеї. Отже, сучасна музейна педагогіка, як свідчать вчені (М. Білашов, П. Бірюкова, Т. Белофастова), через поєднання різних важливих напрямів (дозвілля, педагогіка, соціальна педагогіка, історія, музейна справа) досягається міждисциплінарне з'єднання засобів, форм та методів освіти і виховання дітей та молоді. Таким чином, ми підтримуємо точку зору стосовно поняття, що музейна педагогіка «...це галузь педагогічної науки, яка побудована на основі науково-

практичної діяльності і орієнтована на передачу культурно-освітнього досвіду в умовах музейного середовища» [1, с. 18]

Маємо зауважити, що науковець Т. Белофастова називає завдання, які стоять перед можливостями використання музейної педагогіки в освітніх закладах:

- врахування особливостей, принципів та закономірностей поєднання навчання, виховання та екскурсій до музею;
- використання різноманітних форм організації дітей в процесі екскурсій до музею з урахуванням культурного потенціалу історичної спадщини в процесі вивчення експозицій [1, с. 18].

Сучасні наковці (П. Бурдитний, Л. Гайда, Н. Ганусенко, М. Костриця) підкреслювали, що необхідно враховувати не тільки вік і рівень розвитку дітей, а й коло їх інтересів, актуальних пізнавальних потреб дітей та можливість обстежувати, досліджувати, порівнювати, аналізувати, робити висновки і, загалом, сприймати різні музейні експонати. Науковці та практики свідчать, що особливості дітей дошкільного віку та врахування воєнного стану в країні, зайнятість батьків та певна віддаленість дошкільних закладів від музеїв, не сприяють систематичності екскурсій, тому діти не є постійними відвідувачами музеїв. Обмежена можливість запрошувати і до дошкільних закладів тематичні виїзні презентації музейних експонатів і самі музейні працівники не завжди готові працювати з маленькими дітьми.

Тож, можливо шукати різні варіанти прилучення дітей до духовного залучення у вивченні культурно-історичної спадщини свого народу. Сьогодні актуальним є проведення онлайн подорожей різними музеями рідного краю, України, світу за допомогою участі батьків у проведенні віртуальних подорожей, пам'ятними місцями, створення родинного дерева, домашніх міні музеїв. Цікавим є зібрання різного роду колекцій разом із старшими в умовах сім'ї, проведення змагань на найкращі знання історії роду, народу, разом з педагогом ЗДО, можливо проведення он-лайн посиденьок, вікторин, презентація родинних альбомів.

Ми звернули увагу, яке виховне значення використання традицій родинної педагогіки у поєднанні з народним фольклором (легенди, билини, казки, перекази, думи, прислів'я, пісні). Дітей можна в процесі інтегрованих занять та уроків познайомити із славними сторінками минулого та сьогодення України, залучити до цього сім'ю (проведення музичних свят, вікторин, святкування народного календаря, ознайомлення з історичними подіями, залучення до вивчення народних ремесл, ткацтво, вишивання, плетіння, оздоблення національного одягу, живопис). Для таких зустрічей педагоги використовують різні платформи та сайт ЗДО і школи.

Дуже буде в нагоді використання сайту ЗДО та початкової школи, який має бути періодично оновлений, мати яскравий, доступний ілюстрований матеріал і актуальні інформативні посилання. Пропонуємо, беручи до уваги сучасні методичні рекомендації, провести проектну діяльність через організацію віртуальних спільних подорожей дітей дошкільного віку із запрошенням батьків, де частково екскурсоводами можуть бути діти, або їх батьки. Цікаво проходять майстер-класи з виготовлення ляльки-мотанки та інших оберегів з природного матеріалу, ознайомлення з історією виникнення іграшок різних регіонів України, розпису посуду, ознайомлення із символами призначення національного одягу, історією українських віночків.

Маємо підкреслити, що для виконання означених завдань дуже результативною є співпраці різних освітніх закладів (ЗДО, школа, центри розвитку, гуртки, співпраця з різними музеями). Тому, що «...музейно-педагогічні дослідження мають інтердисциплінарний характер» [2, с.8]. Обмежені рамками науковою роботою, ми окреслили лише деякі теоретичні викладки проблеми використання елементів музейної педагогіки в освітньо-виховному процесі дошкільного закладу та школи. Вважаємо, що такий підхід дозволяє долучити підростаючі покоління до духовних надбань українського народу, створює умови для контакту дітей із своїм корінням, формує пізнавальний інтерес до історії та моральне ставлення до історичних пам'яток та реліквій. Важливим є в період організації освітнього процесу в змішаному форматі регіональний підхід до використання до культурно-історичної спадщини, враховуючи вікові особливості та принцип наступності і партнерської взаємодії всіх соціальних інститутів. Але,

зрозуміло, проведене нами дослідження не вичерпує всі напрямки даної проблеми, детального вивчення потребує дослідження розробки нових технологій використання музейної педагогіки в руслі наступності ЗДО та школи.

Література

1. Белофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею, як соціально-культурного центру: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ. 2003. 18 с.
2. Вайдахер Ф. Загальна музеологія. Львів: Вид-во «Літопис» 2005. 532 с.
3. Гайда Л.А. До проблеми методичної роботи з керівниками музеїв при навчальних закладах. Історія України. № 21. 2010. С. 12-16
4. Закон України «Про музеї та музейну справу» 29.06.1995. Стаття 191
5. Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України <https://mon.gov.ua/news/sistema-osviti-zatverdzheno-zakhodi-shchodo-natsionalno-patriotichnogo-vikhovannya-ditey-ta-molodi>
6. Коркішко О. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі: автореф. дис. кан. пед. наук 13.00.07 Теорія і методика виховання. Луганськ. 2004. 20 с.
7. Олексенко Т.Д. Підготовка студентів до впровадження музейної педагогіки в початковій школі. *Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 6-7 травня 2010 р. Київ. 2010. С. 212
8. Фасоля А.Н. Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури: автор. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ. 2000. 23 с.
9. Яцук Н.І. У музеї. *Дошкільне виховання*. № 4. 2021. С. 18-20.

**Пенська Н.М.,
Макарова А.О.**

АРТ- ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Система дошкільної освіти має відігравати особливу роль у формуванні педагога нової формації, здатного самовдосконалюватися упродовж усього життя, відкритого інноваціям з високою професійною культурою.

З урахуванням реалій сьогодення та введенням в Україні дії режиму воєнного стану, постає питання щодо створення безпечного, комфортного середовища для всіх учасників освітнього процесу. Особливих змін зазнає освітня галузь, зокрема дошкільна. У стані війни діти дошкільного віку належать до найвразливішої категорії населення. Перебуваючи в небезпеці, в тривалому стресовому стані, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку та освіти.

Через відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюється процес повноцінної соціалізації дитини.

Сьогодні, в умовах війни, педагогам необхідно володіти елементарними навичками подолання тривожності, нападу панічної атаки, вміти переспрямувати увагу конкретної дитини на позитивні явища, зацікавити їх, знайти способи піднесення їх настрою, знати елементарні способи розслаблення дитини у стані нервового напруження.

Зараз, в умовах воєнного стану багато дітей переносять не лише фізичні загрози, але й емоційні потрясіння, які особливо сильно відображаються на них. У ці важкі часи арт-терапія стає важливим інструментом для допомоги дітям розслабитися, переключитися на щось позитивне і відчувати себе у відносній безпеці. І в цьому нам допоможе образотворча діяльність. Це не просто малювання чи ліплення, а процес, що дозволяє дітям висловлювати свої емоції, позбавлятися стресу і знайти внутрішній баланс.

Головна мета арт-терапії – не створення художніх шедеврів, а зміцнення та розвиток особистості через творчий процес.

Оскільки арт-терапія не має обмежень, то практично кожній людині вона доступна. Це надзвичайно цікава робота, яка не вимагає спеціальних здібностей і художніх навичок, мобілізує творчий потенціал людини, запускає механізм психічного імунітету до самолікування і відновлює процеси саморегуляції та здатна через позитивне наповнення змінювати світогляд людини. У процесі творчої роботи підсвідоме через створювані художні образи взаємодіє із свідомістю, а сам процес приносить задоволення, навчає більш довільно і спонтанно виражати свої переживання.

Арт-терапію, як метод зміцнення за допомогою творчості, досліджували такі відомі вчені, як: Уелсбі Кероул, Едіт Крамер, Маргарет Наум, Адріан Хілл, Карл Юнг. Саме терапія мистецтвом є відносно новим методом психотерапії. І вперше цей термін ужито Адріаном Хіллом. Дослідження психологічних і педагогічних аспектів арт-терапії представлені у роботах М. Лібман, М. Наумбург, О.Тараріної. Теоретико-методичні аспекти арт-терапії аналізували також українські вчені, серед яких О. Вознесенська, Л. Калініна, О. Смілянець, О. Сорока та інші.

Також арт-терапія широко застосовується в психодіагностичній, психокорекційній та психотерапевтичній роботі, оскільки є найбільш м'яким методом роботи з різними психологічними проблемами та сприяє творчому розвитку пізнавальних та творчих здібностей дитини, налагодженню гармонійних відносин з оточуючим середовищем. Дитячий вік є важливим періодом розвитку дитини, саме в цей період починають стрімко розвиватися пізнавальні психічні процеси та творча діяльність дитини. Бо для маленьких дітей будь-яке заняття творчістю – це завжди весело, приємно та корисно для розвитку як дрібної моторики, так і вищих психічних функцій.

Використання арт-терапевтичних методів в роботі з дітьми стали особливо актуальними в період ведення активних бойових дій на території України. Саме арт-терапія є простим та ефективним способом психологічної допомоги, заснованої на творчості та грі, що має широкий діапазон вікового застосування.

Показники для проведення дитячої арт-терапії: упертість, агресивність, страхи, тіки, заїкуватість, часта зміна настрою, труднощі спілкування з однолітками, збудливість, невпевненість у собі, гіперактивність.

Вибір арт-терапевтичної техніки залежить від індивідуальних та вікових особливостей дитини.

Методи арт-терапії допоможуть вирішити багато психологічних проблем дошкільника: знизити рівень тривожності, агресивності, імпульсивності, допоможуть гармонізувати психічний стан, зняти психосоматичну напругу, підняти рівень самооцінки, подолати дитячі страхи та інші труднощі. Ці методи часто застосовують в корекції міжособистісних стосунків у дитячому колективі, сім'ї і ін. В процесі арт-терапії відбувається зміцнення психіки і паралельно дитина знайомиться з навколишнім світом, формує позитивне ставлення до нього.

Серед різноманіття напрямків арт-терапії в роботі з дітьми широко застосовують: ізотерапію (використання образотворчого мистецтва, а саме малювання, сприяє розвитку емоційної сфери та творчих здібностей дитини), казкотерапію (використання казки в терапевтичних цілях, сприяє розвитку фантазії та творчого мислення дитини), лялькотерапію (використання ляльки в терапевтичній роботі з дітьми, сприяє розвитку пізнавальних процесів та покращує соціальну адаптацію дитини), пісочну терапію (використання піску в терапевтичних цілях для гармонізації внутрішнього стану дитини та покращенню її соціальних навичок). Застосування арт-терапії є дієвим способом роботи з дітьми, що сприяє всебічному розвитку та самовираженню дитини.

Використання образотворчої діяльності у свою чергу виступає засобом зближення, своєрідним "мостом" між дорослим і дитиною. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при труднощах в налагодженні контактів, в спілкуванні з приводу складних і делікатних питань, при роботі з агресивними, замкненими в собі дітьми. І саме образотворча

діяльність є надзвичайно ефективним і екологічним методом роботи з дітьми, які пережили травматичний досвід війни.

Кожна дитина, незалежно від свого віку, культурного досвіду, може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає здібностей до художньо образотворчої діяльності.

Які переваги цієї діяльності для дітей, особливо в умовах війни?

1. Висловлення емоцій через творчість:

Діти не завжди можуть словами пояснити свої страхи, тривоги чи переживання. За допомогою малюнків, аплікацій або ліплення вони можуть виразити те, що відчувають всередині. Це дозволяє їм “вивільнити” свої емоції, не тримаючи їх у собі.

2. Перемикання уваги на позитив:

Під час творчого процесу діти можуть відволіктися від тривожних подій навколо. Вони концентруються на тому, що роблять своїми руками, чи це малювання природи, створення фігурок із глини чи вирізання паперових виробів. Це допомагає їм зосередитися на позитивних емоціях і знизити рівень стресу.

3. Відчуття контролю та безпеки:

У процесі творчості діти мають можливість створювати щось власне, що дає їм відчуття контролю над своїм оточенням. У часи війни, коли контроль над подіями зовні майже відсутній, це дуже важливо для формування відчуття безпеки.

4. Розвиток навичок самоусвідомлення:

Це допомагає дітям краще усвідомлювати свої емоції та навчитися з ними працювати. Діти починають розуміти, що можна не лише боятися чи хвилюватися, але й створювати щось прекрасне навіть у складні моменти.

5. Створення спільного простору для спілкування:

Групові арт-терапевтичні заняття сприяють комунікації між дітьми. Вони можуть обмінюватися ідеями, обговорювати свої роботи, підтримувати одне одного. Це формує відчуття спільноти, що є важливим під час стресових періодів.

Арт-терапевтична робота у ЗДО може включати в себе такі технології:

- Створення колажів із малюнків, фотографій, природних матеріалів, навчає дитину «спілкуватися» з навколишнім середовищем. Це перемикає увагу з травми на конструктивні плани;
- нетрадиційні напрямки з образотворчої діяльності направлені на корекцію мотиваційної сфери дитини та передбачає психологічний супровід сюжетних ліній, створених дитиною;
- нетрадиційні форми роботи з папером мають на меті психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини, сюди може входити: орігамі, торцювання, паперопластика, квілінг.
- робота з тістом (тістопластика) передбачає корекцію рухових, пізнавальних, та творчих можливостей дитини. Саме через ліплення дитина може вивільнити накопичені емоції, “виліпити” свої тривоги, страхи або ж радісні моменти, що сприяє психоемоційному розвантаженню;
- розфарбовування або створення власних мандал (кругових візерунків). Кругові візерунки (коло) символізує цілісність, захищеність і порядок, допомагає заспокоїтися, сконцентруватися дитині та знайти внутрішню гармонію. Це символічна подорож до центру свого “Я”;
- малювання губкою, пальцем та долонями, використовуючи різну основу (папір, картон, тканина), підвищує потреби в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей дитини;
- техніка, заснована на створенні унікального відбитка. Дитина наносить фарбу на одну поверхню, а потім притискає її до іншої, отримуючи неповторний візерунок.

Цей метод допомагає працювати з непередбачуваністю та прийняттям результату.

Особливо необхідним є арт-терапевтичний вплив для тих дітей, які мають певні труднощі у вербалізації своїх переживань, наприклад через мовні порушення, малоконтактність, особливості поведінки тощо. На початку арт-терапевтичних занять дитині

пояснюють, у чому саме буде полягати виконання завдання, що дитина може і чого не може робити. Як підкреслюється, ця робота не вимагає спеціальних художніх здібностей чи навичок, та наголошується на вільному самовираженні за допомогою будь-яких матеріалів і засобів, що є в наявності.

Отже, важливо пам'ятати, що арт-терапія – це не лише інструмент розваги, але й серйозний метод емоційної підтримки. У наш час, коли діти стикаються з такими викликами, як війна, ця методика дозволяє їм розвиватися емоційно, залишаючись вільними від страхів та негативу.

Ми – педагоги, повинні давати дитині можливість прожити історію, яку вона самостійно творить. А ми будемо поряд та підтримаємо її у цьому.

Література

1. Арт-терапія та тісто: від простого до складного. Практикум керівництва з тістопластики / Діденко К. Електронна версія книги українською. Братислава 2023. – 168 с.
2. Атаманчук Н.М. Арт-техніки – засіб психокорекційної роботи зі студентською молоддю. Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: Матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Переяслав-Хмельницький, 18 лютого 2019).
3. Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навчально-методичний посібник. Ч.1. / Львів: ЛьвДУВС., 2020. – 232 с
4. Кошель А.П., Кульбако Н.П. Навчально-методичний посібник: Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти. Національний університет «Чернігівський колегіум» ім.Тараса Шевченка. м. Чернігів, 2020. 250 с.
5. Сорочинська О. Навчальний посібник: Арт-технології в роботі з дітьми. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. м. Житомир, 2025. – 140 с.
6. Топрак В. А. Арт – терапевтичний метод у роботі з емоційною та особистісною сферами дітей дошкільного віку. Видавництво ВНУ імені Лесі Українки. м. Луцьк, 2024. – 92 с.

Березовська Л.І.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ-МЕТОДИСТА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасного реформування освітньої системи істотно трансформувалися вимоги до професійного статусу педагога-вихователя, учителя чи викладача. Змінилися його функції, роль у освітньому процесі, а відповідно – і вимоги до рівня компетентності, професіоналізму та педагогічної майстерності. На сьогодні, педагог має не лише володіти знаннями, здобутими під час навчання у закладі вищої освіти, а й бути здатним адаптуватися до нових викликів ринку праці, опановувати сучасну інформацію, використовувати інноваційні форми та методи роботи, бути активним і готовим до самонавчання протягом життя. Саме це забезпечує його конкурентоспроможність і здатність інтегруватися у глобальний освітній простір.

Згідно з чинними законодавчо-нормативними документами у сфері освіти, особлива увага приділяється забезпеченню якості дошкільної, загальної середньої, фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти, що досягається шляхом безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. У Законі України «Про освіту» зазначено, що безперервний професійний розвиток – це постійний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей після здобуття вищої або післядипломної освіти, який дозволяє педагогові підтримувати та підвищувати рівень своєї професійної діяльності протягом усього періоду трудової кар'єри [2]. Отже, якість освітнього процесу залежить від рівня професійної компетентності педагогічних кадрів, їхнього прагнення до самовдосконалення.

У сучасній психолого-педагогічній літературі питання професійної компетентності педагога посідає важливе місце у наукових дослідженнях Л. Алексеєнко-Лемовської, А. Богуш, Л. Васильченко, О. Козловської, В. Марченко, О. Овчарук, І. Пальшкової, Т. Поніманської, Т. Спіріної та ін.

Особливий інтерес становлять наукові праці, у яких розкрито зміст, структуру та специфіку професійної компетентності вихователя-методиста. Ці питання висвітлено у працях Г. Беленької, А. Богуш, О. Корнєєвої, Р. Найди, Ю. Присяжнюк, Ю. Рібцун та інших. Наукові напрацювання А. Богуш, Н. Скрипник присвячені визначенню професійного портрета вихователя сучасного закладу дошкільної освіти.

Метою статті є висвітлення змісту й структури професійної компетентності вихователя-методиста у закладі дошкільної освіти.

В умовах реформування освітньої системи актуальним є забезпечення готовності педагогів до організації методичної роботи як невід'ємної складової освітньої діяльності в ЗДО. Значущість методичної роботи та, відповідно, потреба у формуванні методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена сучасними тенденціями інформаційного суспільства. Це пов'язано з постійним зростанням обсягів наукових і методичних знань, необхідністю пошуку ефективних способів їх впровадження, швидкою трансформацією дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу як у закладах вищої освіти, так і в закладах дошкільної освіти. За таких умов вихователі-методисти повинні володіти високим рівнем методичної компетентності, що передбачає здатність аналізувати педагогічну практику, інтегрувати новітні освітні технології, коригувати освітні програми відповідно до індивідуальних потреб дітей і підтримувати професійний розвиток колег.

Зауважимо, що вихователь-методист є педагогічним фахівцем, який поєднує практичні навички організації освітнього процесу з глибокими теоретичними знаннями у сфері дошкільної педагогіки. Він забезпечує методичний супровід роботи колективу, координує впровадження сучасних освітніх технологій, сприяє підвищенню професійного рівня педагогів і підтримує розвиток інноваційних форм навчання та виховання дітей дошкільного віку. Вихователь-методист виступає посередником між педагогічною теорією та практикою, забезпечуючи адаптацію наукових знань до конкретних умов роботи закладу дошкільної освіти. Його діяльність охоплює організацію та методичне керівництво освітнім процесом, впровадження сучасних психолого-педагогічних знань і технологій для всебічного розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Як зазначає А. Богуш, вихователь-методист є висококваліфікованим, методологічно та методично компетентним фахівцем, який виступає фасилітатором освітньо-виховного процесу, забезпечуючи професійний супровід педагогічного колективу [1].

Посада «вихователь-методист ЗДО» визначена як професійна, для реалізації якої Міністерством освіти і науки України розроблено професійний стандарт [4]. Він включає загальні компетентності, до яких належать громадянська, соціальна, культурна, цифрова, підприємницька та етична, що забезпечують здатність педагога до самореалізації та ефективної професійної взаємодії; професійних компетентностей, серед яких виділяють проєктувальну, правову, планово-прогностичну, оцінювально-аналітичну, комунікативну, регулятивно-корекційну, здатність до міжвідомчої взаємодії, організацію психолого-педагогічного просвітництва батьків, професійну співпрацю в межах закладу та його підрозділів, забезпечення безперервного професійного розвитку, володіння інформаційно-комунікаційними (цифровими) технологіями; трудових функцій, що передбачають методичний супровід освітнього процесу ЗДО, координацію діяльності педагогів та надання їм методичної допомоги, організацію партнерської взаємодії всередині закладу та за його межами, самовдосконалення й професійний розвиток; знань, умінь та практичних навичок, необхідних для ефективного виконання зазначених компетентностей і функцій [4].

Отже, професійний стандарт вихователя-методиста визначає загальні та професійні компетентності вихователя-методиста, підкреслюючи його значущу роль у забезпеченні якісного функціонування закладу дошкільної освіти та розвитку педагогічного колективу.

До спеціальних компетентностей вихователя-методиста належать: уміння організовувати освітній процес відповідно до освітніх програм та інноваційних методик; здатність аналізувати педагогічну діяльність колег і надавати методичну підтримку; володіння сучасними формами і методами навчання та виховання дітей дошкільного віку; уміння впроваджувати інноваційні технології та інтегрувати їх у практику роботи ЗДО; здатність оцінювати рівень розвитку дітей та корегувати освітні програми відповідно до їхніх потреб; розвиток власного професійного потенціалу та мотивація до безперервного професійного вдосконалення.

Професійна компетентність вихователя-методиста поєднує в собі як загальні, так і спеціальні компетентності, що створюють основу для ефективного методичного керівництва, підвищення якості освітнього процесу та розвитку професійного потенціалу педагогічного колективу. Вона передбачає здатність аналізувати та оптимізувати освітню діяльність, впроваджувати інноваційні методи навчання, забезпечувати психолого-педагогічну підтримку колег і батьків, організовувати безперервний професійний розвиток. Така компетентність дозволяє вихователю-методисту формувати сприятливе освітнє середовище для всебічного розвитку дітей дошкільного віку, створює умови для підвищення ефективності і результативності роботи закладу дошкільної освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває методична діяльність вихователя-методиста, яка спрямована на підтримку та розвиток професійної компетентності педагогів.

Т. Шанскова зазначає, що вихователь-методист ЗДО здійснює методичний супровід педагогів у процесі виконання ними завдань професійної діяльності, що передбачає комплексну підтримку їхнього професійного розвитку. У цьому контексті авторка виділяє низку ключових функцій діяльності методиста, які сприяють ефективній організації професійного зростання педагогів. Спонукальна функція полягає в актуалізації потреби педагогів ЗДО у професійному самовдосконаленні та самореалізації, корегуюча функція спрямована на виявлення труднощів у професійній діяльності та надання рекомендацій щодо їх усунення, а стимулююча функція передбачає заохочення педагогів до реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Стабілізаційна функція забезпечує своєчасну підтримку впевненості педагога у здатності досягати професійних цілей і адекватно оцінювати позитивні зміни в діяльності, розвивальна функція створює умови для безперервного професійного зростання, прогностична функція надає орієнтири для проєктування та моделювання оптимальних умов професійного розвитку, а евристично-емпірична функція реалізує науково-методичне забезпечення для практичної апробації та впровадження творчих здобутків педагогів ЗДО [5].

Розглядаючи діяльність вихователя-методиста, Н. Мачинська підкреслює, що до його ключових завдань належать аналіз професійних потреб і можливостей педагогів щодо самореалізації, вивчення напрямів їхньої діяльності безпосередньо в освітньому процесі ЗДО, проєктування та підтримка індивідуальної траєкторії професійного розвитку кожного вихователя, організація ефективного використання ресурсів методичного кабінету, а також стимулювання педагогів до самоосвіти та професійного самовдосконалення [3].

Отже, методична робота вихователя-методиста є важливим інструментом не лише для підвищення рівня професійної підготовки педагогів, але й для забезпечення якісного освітнього процесу, реалізації інноваційних підходів у вихованні дітей та формування ефективного педагогічного колективу, здатного до взаємодії та професійного розвитку.

Учені (А. Богуш, О. Корнєвої, Ю. Присяжнюк, Н. Скрипник) визначили критерії та показники формування професійної компетентності вихователя-методиста. До них належать професіоналізм, який проявляється через володіння педагогічною діяльністю, знання державних нормативних документів у сфері дошкільної освіти, наявність програмної спрямованості особистості (інтереси, схильності, ціннісні орієнтації, переконання, індивідуальна картина світу), знання програмно-методичного забезпечення ЗДО, педагогічні вміння та творче ставлення до професійної діяльності. Методична грамотність та зрілість виявляються у мотивації до системної методичної роботи, обізнаності щодо функціональних обов'язків методиста ЗДО, активній участі у методичній діяльності та впровадженні

інноваційних підходів. Рефлексійна компетентність проявляється через системну самоосвіту, самооцінку та взаємооцінку ефективності методичної роботи

Завдання формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідно реалізовувати в процесі їхньої професійної підготовки, забезпечуючи системне поєднання теоретичних знань із практичними вміннями та навичками методичної діяльності. У цьому контексті особливу роль відіграє практична підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта. Управління закладом дошкільної освіти» та опановують освітню компоненту «Методична робота в закладах дошкільної освіти різного типу». Метою навчальної дисципліни є ознайомлення здобувачів освіти з теоретичними та практичними основами організації методичної роботи в закладах дошкільної освіти різного типу, розкриття ролі та функцій методичної діяльності як важливої складової забезпечення якості освітнього процесу, а також формування готовності до планування, реалізації та аналізу методичної роботи з урахуванням вимог сучасних освітніх і професійних стандартів. Навчальна програма освітньої компоненти передбачає поєднання лекційних занять, практичних і семінарських занять, тренінгів та моделювання педагогічних ситуацій, що дає змогу здобувачам освіти не лише засвоїти теоретичний матеріал, а й закріпити його через практичне застосування у методичній діяльності. Особливу значущість має формування у студентів умінь самостійного планування та реалізації методичної роботи, аналізу власного професійного досвіду та рефлексії результатів діяльності, що забезпечує системний розвиток методичної компетентності та готовність до професійної самореалізації у закладах дошкільної освіти.

Окрім навчальної дисципліни «Методична робота в закладах дошкільної освіти різного типу», здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти проходять виробничу (методичну)

практику у ЗДО, яка є обов'язковим компонентом фахової підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти, важливим етапом професійного зростання, вдосконалення фахової компетентності. У процесі практичної підготовки відбувається реальна професійна діяльність, у якій майбутні фахівці мають можливість проявити набуті теоретичні знання і практичні вміння.

У межах виробничої (методичної) практики здобувачі мають можливість ознайомитися з організаційно-методичною роботою вихователя-методиста, структурувати та проаналізувати матеріали методичного кабінету, освоїти порядок ведення документації та використання наявного обладнання. Практика передбачає також знайомство з функціонуванням закладу дошкільної освіти в цілому, зокрема з діяльністю директора, його посадовими обов'язками та річним планом роботи ЗДО, а також із формами підвищення кваліфікації педагогів, які реалізуються за планом роботи методиста.

Особлива увага приділяється взаємодії між вихователем-методистом та керівництвом закладу, що дозволяє студентам усвідомити організаційно-методичні та управлінські аспекти діяльності ЗДО та розвинути навички планування, координації та аналізу професійної роботи педагогів. Крім того, практика надає можливість здобувачам активно апробувати набуті знання і вміння, застосовуючи їх у реальних умовах, а також підготувати матеріали для презентації результатів своєї діяльності під час підсумкової конференції.

Такий комплексний підхід до організації методичної практики забезпечує формування системної методичної компетентності майбутніх вихователів, сприяє розвитку їхньої професійної самостійності, ініціативності та готовності до впровадження інноваційних підходів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Література

1. Богуш А. Методична робота в закладах дошкільної освіти : навч. посіб. Одеса : Букаєв В. В., 2022. 312 с.
2. Закон України «Про освіту» : Закон України від 05 верес. 2017 р. №2145-VIII : ред. від 22 верес. 2025 р. / Верховна Рада України. Офіц. вид. Київ: Верховна Рада України, 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

3. Мачинська Н. Організаційні засади методичної роботи в закладі дошкільної освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2023. Вип. 38. С. 171–180.
4. МОН України. Наказ № 15, Проект професійного стандарту за професією «Вихователь-методист ЗДО» / Міністерство освіти і науки України, 10 січ. 2023.
5. Шанскова Т. І. Професійний розвиток педагогічних працівників закладів дошкільної освіти у процесі методичної роботи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах*. Запоріжжя, 2020. Вип. 70. Т. 4. С. 45–50.

Ковшар О.В.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ РАННЬОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В РАМКАХ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ТА НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.

Дослідження сучасних підходів до ознайомлення дітей дошкільного віку з професіями дорослих зумовлені потребою визначення сучасного стану розвитку дошкільної освіти та пошуку напрямів для подальшої роботи.

Дослідження науковців, результати напрацювань педагогів-практиків свідчать, що робота з профорієнтації дітей повинна починатися ще в дошкільному віці.

Одним із напрямків роботи на цьому віковому етапі є раннє виявлення зацікавленості, інтересів дітей до тієї чи іншої професії, видом трудової діяльності людей із метою подальшої професійної орієнтації.

Професійна орієнтація дітей дошкільного віку є важливою складовою змісту виховання особистості. Професійна освіта передбачає забезпечення дітей певною сукупністю знань про професії, усвідомлення дітьми соціальної значущості праці; розвинену потребу в трудовій активності; ініціативності; схильності до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства та засобів їх розв'язання; готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації за умов ринкових відносин; сформованість працелюбності як базової якості особистості. Під час накопичення цих знань необхідно створювати певні умови для кожної дитини щодо вибору однієї з них. [2, с. 255].

Ознайомлення з працею та професіями дорослих є одним із дієвих засобів формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку, що обумовлює актуальність проблеми профорієнтації на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

Професійній орієнтації дошкільників присвячені дослідження Г. Беленької, О. Величко, О. Гнізділової, І. Грузинської, І. Єршової, О. Самсонової, В. Тернопільської, О. Чігіріної та ін. Ними розкрито питання ранньої профорієнтації, її міста в системі освітнього процесу закладу дошкільної освіти, вплив на психологічне зростання дошкільників та подальшу соціалізацію.

Рання профорієнтація – напрям достатньо новий в психолого-педагогічній науці. Починається ця робота з дошкільного віку, коли в дитини виникає інтерес до різних видів діяльності. Метою ранньої профорієнтації є формування у дітей емоційного відношення до світу професій, надання їм можливості спробувати себе у різних видах діяльності, виховання поважного ставлення до людини праці, працелюбності.

Вивчення історії проблеми засвідчує, що професійну орієнтацію підростаючого покоління як суспільну потребу та як педагогічну проблему розглядали на різних етапах й у різних соціально-економічних формаціях такі автори: Ф. Гальтон, А. Макаренко, Т. Мор, Т. Кампанелла, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталотці, Р. Оуен. Зарубіжні педагоги-теоретики розглядали профорієнтацію з позиції придатності людини до тієї чи іншої професії.

Профорієнтація, або консультування з питань кар'єри (Career counseling), має свою історію, початок якої датується XIX і XX ст. та пов'язується з діяльністю «батька профорієнтації» F. Parsons, автора книжки «Вибір професії: практичний посібник для вибору кар'єри» (Choosing a Vocation: A Practical Guide to Self-Analysis and Career Planning), опублікованою в 1908 р. Також певні аспекти консультування з питань кар'єри були

предметом дослідження Ed. L. Thorndike, засновника педагогічної психології, який, серед іншого, проводив дослідження про зв'язок між здібностями та професією, розробив ранні тести IQ. Учений був переконаний, що будь-яке навчання має переслідувати певні, суспільно корисні цілі. Із сучасних досліджень актуальними є ідеї J. L. Holland, зокрема його теорія професійного вибору (the theory of vocational choice), яка є однією з найбільш широко досліджених і застосовуваних теорій розвитку кар'єри.

Кар'єрні теорії систематизовані V. Patton та M. McMahon у роботі «Кар'єрний розвиток і теорія систем: поєднання теорії та практики» (Career development and systems theory: Connecting theory and practice)[5].

Найбільший внесок у «професійне самовизначення» людини як суб'єкта праці здійснив Е. Клімов, запропонувавши періодизацію розвитку дитини як суб'єкта праці. Відповідно до цієї теорії, гра у віці від 3 до 6-8 років розглядається як спосіб оволодіння «основними смислами» людської діяльності, а також як перше знайомство з конкретними професіями (ігри у водія, лікаря, продавчині, вчителя тощо) [3].

Дошкільний вік особливо сприятливий для формування позитивного ставлення до праці. Цьому сприяють такі вікові особливості, як підвищений інтерес до явищ суспільного життя та бажання брати участь у праці дорослих. Тому, на думку Т. Поніманської, розкривати дітям зміст праці дорослих необхідно не лише задля виконання завдань дошкільного виховання, а й для повноцінної підготовки до трудового навчання і профорієнтації у школі. За визнанням психологів і педагогів раціональною є така послідовність ознайомлення з працею дорослих:

- накопичення фактів про процес праці, перетворення предмета праці, результати праці, створення уявлення про її значущість;
- формування уявлень про людину праці, її ставлення до праці;
- формування уявлень про колективний характер трудової діяльності [1, с.28].

Здійснюючи елементарний аналіз професій, дошкільники повинні вміти виділяти три основні компоненти: назва професії, її основний зміст, користь професії для суспільства.

Зміст освітньо-виховного процесу повинен містити організовані форми роботи (заняття) та неорганізовані форми (ігрова, трудова, творча, індивідуальна діяльність) [4, с.32]. Доцільно використовувати в освітньо-виховній роботі багатокомпонентний підхід до ознайомлення з професіями: дидактичні, рухові, рухово-творчі ігри; ігрові вправи; бесіди; читання художньої літератури; екскурсії; художня діяльність (ліплення, малювання, аплікація, конструювання); моделювання ситуацій; експериментальну діяльність; зустрічі з фахівцями; перегляд слайд-презентацій, мультиплікаційних фільмів, анімаційних відеороликів про професії дорослих. Такий багатогранний підхід до ознайомлення з професіями відкриває дітям світ, який вони поки що не помічають [4].

Ефективними є технічні засоби навчання (ігрові слайд-шоу, пізнавальні фільми та мультфільми, комп'ютерні навчальні ігри) .

В роботі з профорієнтації дітей дошкільного віку застосовуються різні форми роботи: бесіда, розповідь, екскурсія, спостереження, сюжетнорольова гра, читання й драматизація казок, перегляд і обговорення фільмів, телепередач профорієнтаційного змісту, профорієнтаційні заняття й свята, тематичні розваги. Форми роботи, в залежності від мети, можуть бути фронтальні, групові, індивідуальні [6].

Видатний педагог В. Сухомлинський писав, що саме у грі перед дітьми розкривається світ, розкриваються їх творчі можливості. Він вважав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. «Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [3].

Отже, головна мета ранньої профорієнтації дітей – розвинути емоційне ставлення дитини до професійного світу, дати можливість проявити свої сили та можливості у різних видах діяльності та професій. Завдання знайомства дітей з професіями має на увазі підготовку дитини до того, щоб вона свого часу змогла сміливо вступити в самостійне життя і конкретно обрати свій шлях професійної діяльності, тобто йдеться про професійне самовизначення.

Література

1. Беленька Г. В. Трудове виховання дітей дошкільного віку: реалії XXI сторіччя. Збірник наукових праць *Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2019. Вип.2. С. 26-37.
2. Величко О. М. Профорієнтаційна робота з дітьми дошкільного віку. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Вип. № 1. 2020. С. 251-256.
3. Дубовик Ю. Педагогічні умови поглиблення уявлень дошкільників про професійну діяльність дорослих. *Педагогічні науки*. 2021. № 78. С. 53–56.
4. Єршова І. В. Організація роботи з ранньої профорієнтації дошкільників. Нива знань. Дніпро: ДОППО, 2013. № 1. С. 32-33.
5. Самсонова О. О., Чорна Г. В. Формування уявлень про професії у дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка. Серія «Дошкільна педагогіка»*. Вип. 47. 2022. С. 281-286.
6. Тернопільська В. І., Новиченко А. В. Особливості формування уявлень про професії у дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 2.

Найда Р.Г.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ А2 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ГАЛУЗІ

Вступ.

Реформування системи дошкільної освіти в Україні визначено пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти, що відображено у проєкті **нового Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.)**, Стратегії розвитку освіти України на 2021–2031 роки та інших нормативних документах. Ці зміни зумовлюють потребу у переосмисленні підготовки педагогічних кадрів, здатних працювати в оновленому освітньому середовищі, впроваджувати інноваційні підходи та відповідати сучасним викликам.

Фахівець дошкільної освіти XXI століття має не лише володіти традиційними педагогічними компетентностями, а й демонструвати здатність до креативного мислення, цифрової грамотності, психологічної стійкості та етичної відповідальності. Тому модернізація освітніх програм підготовки вихователів, методистів, керівників закладів дошкільної освіти є важливою складовою загальної реформи.

1. Змістові та структурні оновлення у підготовці фахівців дошкільної освіти

Оновлення змісту підготовки здобувачів освіти зі спеціальності А2 Дошкільна освіта передбачає **інтеграцію теоретичної і практичної підготовки**. У сучасних освітніх програмах зростає роль **практикоорієнтованих компонентів**, що реалізуються через бінарні заняття, навчальні практики, педагогічні експерименти, участь студентів у дослідницьких і соціальних проєктах.

Кафедра педагогіки та психології ПУ «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» активно впроваджує **модель синергії науки, освіти та практики**, що забезпечує реальне партнерство між закладом вищої освіти та роботодавцями. Студенти мають можливість здійснювати спостереження, стажування й апробацію методик у базових закладах дошкільної освіти, що є ефективним інструментом формування їхньої професійної компетентності.

2. Сучасні наукові дослідження у галузі дошкільної педагогіки та психології

Вітчизняна наукова думка у сфері дошкільної освіти зосереджується на проблемах розвитку **емоційного інтелекту, соціальної адаптації, формування життєвої компетентності, медіаграмотності та цифрової культури** дітей. Розширюється спектр досліджень, присвячених психологічному благополуччю дитини, партнерській взаємодії педагога з батьками, використанню цифрових освітніх платформ у роботі з дітьми раннього віку.

Ці наукові результати безпосередньо впроваджуються в освітній процес підготовки здобувачів, зокрема у курси **«Психологія занальна», «Педагогіка дошкільна»**, фахові методики, що забезпечує актуальність і наукову обґрунтованість змісту підготовки майбутніх педагогів.

3. Роль державно-приватного партнерства у забезпеченні якості підготовки

Важливим ресурсом підвищення ефективності підготовки фахівців є розвиток **державно-приватного партнерства (ДПП)** у сфері дошкільної освіти. Така взаємодія дозволяє поєднати потенціал університетської науки та практичний досвід приватних і комунальних закладів освіти.

У межах цього партнерства реалізуються спільні освітні заходи, науково-практичні семінари, бінарні лекції, стажування студентів і викладачів, а також апробація авторських освітніх програм. Практика свідчить, що залучення роботодавців до процесу підготовки фахівців сприяє підвищенню їх мотивації, адаптації до професійного середовища та забезпеченню якості освіти відповідно до **державних стандартів і потреб ринку праці**.

4. Присвоєння професійних кваліфікацій: виклики і перспективи

Реформа освіти вимагає узгодження процесу підготовки та **присвоєння професійних кваліфікацій** із вимогами **Національної рамки кваліфікацій (НРК)**. Система оцінювання результатів навчання поступово переходить від знаннєвої до **компетентнісної моделі**, у якій головним показником є здатність випускника ефективно виконувати професійні функції.

Інститут впроваджує **інституційні системи забезпечення якості освіти**, які передбачають моніторинг сформованості компетентностей, самооцінювання, участь роботодавців у кваліфікаційній атестації, сертифікацію педагогічних практик. Такий підхід відповідає принципам Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) і сприяє підвищенню міжнародної мобільності випускників.

Висновки.

Підготовка фахівців дошкільної освіти в умовах реформування галузі має спиратися на такі основні засади:

- інтеграцію академічної підготовки, педагогічної практики та науково-дослідницької діяльності;
- активне впровадження результатів сучасних досліджень у галузі дошкільної педагогіки та психології;
- розвиток державно-приватного партнерства як чинника забезпечення якості освіти;
- системне оновлення процедур присвоєння професійних кваліфікацій відповідно до вимог НРК і європейських стандартів.

Реалізація цих підходів забезпечить формування **компетентного, інноваційно мислячого, відповідального фахівця**, здатного забезпечувати розвиток і виховання дитини в умовах нової української школи та сучасного дошкільця.

Література

1. Закон України «Про дошкільну освіту» (2024).
2. Стратегія розвитку освіти України на 2021–2031 роки. – Київ: МОН України, 2021.
3. Національна рамка кваліфікацій України. – Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011 (із змінами).

4. Найда Р. Г. Професійна підготовка майбутніх вихователів у контексті реформування дошкільної освіти // Педагогічні науки. – 2023. – №2. – С. 45–52.
5. Potapovych L., Naida R. Partnership models in early childhood education: European experience and Ukrainian practice // Pedagogical Innovations. – 2024. – №1. – P. 88–95.

**Омеляненко А.В.,
Москальова Б.В.**

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку впродовж останніх років значно зросла. Як стверджують психологи Р. Павелків, О. Цигипало, в дітей дошкільного віку до початку шкільного навчання відбувається виокремлення мовлення від безпосереднього практичного досвіду, воно набуває нових функцій [2, с. 34].

Розвиток мовлення спирається на чотири процеси: увага, сприйняття різної модальності, пам'ять та мислення. Сформованість цих процесів є первинним ґрунтом у розвитку мовлення, тоді як, навпаки, їхня несформованість призводить до мовленнєвих порушень.

Аналіз науково-методичних досліджень показав, що тільки за умови своєчасно вжитих заходів: комплексної діагностики, адекватної методики з використанням інтегрованого, диференційованого підходу до проблем мовленнєвого розвитку, що надасть дитині-дошкільнику можливість успішно розвиватися, навчатися та адаптуватися у суспільстві однолітків та дорослих (Г. Балл, І. Бех, Г. Ващенко, Л. Долинська, В. Котирло, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Ладивір, С. Максименко, Т. Піроженко, Т. Поніманська).

На думку Н. Гавриш, К. Крутій, О. Рейпольської, дитина, яка вступає до школи, повинна мати певні базові якості школяра: бути зрілою в інтелектуальному, емоційному та соціальному аспекті. До інтелектуальної готовності авторки відносять здатність дитини до диференційованого сприйняття, довільної уваги, аналітичного мислення [1, с. 131]. Однак у розв'язанні проблем мовленнєвого розвитку недостатньо уваги приділяється психічним процесам, хоча відомо, що діти дошкільного віку відрізняються один від одного за рівнем розвитку центральної нервової системи. Все це вказує на необхідність прискіпливої об'єктивізації педагогічного відбору, для якого необхідний пошук високоінформативних критеріїв оцінки психофізіологічного статусу дітей. Критерії оцінки повинні ґрунтуватися на комплексних показниках розумової активності. У науковій літературі представлена інформація про фізіологічні механізми головного мозку та мовленнєвого акту в нормі та патології (Д. Баєв, І. Синиця, В. Бехтерєв, О. Лурія), про розвиток вищих психічних функцій (О. Запорожець, П. Зінченко, П. Блонський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв), про теорію єдності діагностики та диференціації (І. Бех, Т. Титаренко, П. Чамата, Д. Ніколенко, Л. Зайцева).

Найбільш яскраво в науці висвітлено теоретичний аспект педагогічної діагностики (Г. Григоренко, Л. Венгер, Л. Соловйова, О. Хартман, К. Щербакова), менше приділяється увага діагностиці дітей дошкільного віку. Дослідниці О. Саприкіна, Л. Зайцева, А. Омеляненко підкреслюють значення ранньої діагностики дошкільників та ефективність індивідуально-розвивальної діяльності, вибудованої з урахуванням отриманих і осмислених у процесі аналізу діагностичних результатів, з урахуванням потенційних можливостей кожної дитини [3, 4, 5].

З теорії функціональних систем випливає принципово важливе положення про необхідність диференційованого підходу до об'єктів, що досліджуються, проте в практиці закладів дошкільної освіти подібна диференціація, зазвичай, відсутня. Традиційно педагоги у своїй роботі приділяють увагу розвитку дитини, методиці формування різних видів діяльності, проте не враховують психофізичні особливості дитини, у тому числі найважливіший показник, що визначає розвиток, який розуміється як розумова активність, як сформованість базових розумових процесів: уваги, сприйняття, пам'яті, мислення.

Існуючі методики з мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку не враховують проблему попередження мовленнєвих порушень різного рівня розумової активності дитини, оскільки в методичній літературі недостатньо ґрунтовно висвітлений аспект диференціації освітнього процесу.

Вихователі закладів дошкільної освіти часом не можуть пояснити, що вкладається в поняття «рівень мовленнєвого розвитку дитини», формально відносяться до обробки моніторингових даних, не використовують їх у плануванні освітнього процесу, у комплектуванні підгруп, створенні предметно-розвивального середовища, хоча очевидно є необхідність створення оптимальних умов для виховання дітей старшого дошкільного віку, зокрема їхнього мовленнєвого розвитку.

Розроблена нами експериментальна програма диференційованого підходу до мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку включає комплексне формування правильної вимови, вироблення дикції, роботу над правильним наголосом, роботу над граматичною правильністю мовлення, формування темпу мовлення та якості голосу, виховання виразності мовлення, виховання культури мовленнєвого спілкування. Різні види діяльності були інтегровані до мовленнєвої діяльності на кожному занятті з розвитку мовлення. Наведемо приклад за темою «Ознайомлення з історією запорізьких козаків».

Заняття №1 «Як жили козаки. Знайомство з побутом козаків за допомогою ілюстрацій Запорізької Січі»

З'являються кіт Івась і кіт Богдась, тримаючи в лапках згорнутий аркушик паперу. Починають між собою вести діалог.

- Няв-няв, Івасю ти тут не бачиш нашого хазяїна?
- Мур-мур, ні, Богдасю, не бачу... Інші хлопчики і дівчатка є, а Січеслава немає.
- Івасю, давайте у дітей запитаємо, можливо вони бачили нашого хлопчика?

Потім герої звертаються до дітей:

- Діти, ви не бачили нашого хазяїна, хлопчика Січеслава?

Діти відповідають, що не бачили.

Котики звертають увагу дітей на згорток, який вони принесли з собою. Розгортають, спочатку придивляються самі, викликаючи зацікавлення у дітей, а потім показують групі та запитують:

- Діти ви знаєте, що це таке? (зображення карти Запорізької Січі з сайту <https://mandrivochka.com.ua/>)

Вислуховують всі варіанти і кажуть:

- Так, це карта. Як же нам туди потрапити? Зображення карти заблоковано, щоб його розблокувати нам треба затанцювати і нам це вдасться? Діти, давайте спробуємо?!

Звучить музика <https://www.youtube.com/watch?v=bwiGBQRpEjU> Запорізький марш (бандура)

Після того, як закінчилася музика до дітей виходить хлопчик Січеслав та вітається:

- Добрий день, хлопці і дівчата! Добрий день, Івасику і Богдасику. Вам вдалося знайти мене за допомогою карти! Ви справжні шукачі пригод! Вітаю вас всіх на Запорізькій Січі. А чи знаєте ви хто тут жив багато років тому?

Діти знов роблять свої припущення. Після цього хлопчик Січеслав продовжує:

- Тут жили славетні і мужні козаки.

За допомогою проєктора виводиться перше зображення в'їзної вежі (зображення з сайту <https://mandrivochka.com.ua/>)

Січеслав продовжує:

- Потрапити на Запорізьку Січ можна було тільки через в'їзну вежу.

Івасик підхоплює:

- Ви тільки подивіться, яка вона висока! (і показує рухами, піднімаючи руки догори) З неї можна дивитися дуже далеко, щоб першим побачити ворога і здолати його та перемогти! (і також показує рухами як дивитися вдалечінь).

Богдасик каже:

– А давайте всі разом покажемо! Вежа висока (всі підіймають руки високо до гори), дивимося далеко-далеко (трохи нахиляються вперед та підставляють руку до чола)

Виводиться на екран наступне зображення куреня (зображення з сайту <https://1news.zp.ua/>)

Січеслав каже:

– Дивіться, це – курінь. Уявляєте, саме тут жили козаки. А як можна по-іншому назвати курінь?

Діти пропонують варіанти, коти їм допомагають і хвалять дітей за правильні відповіді. (Хатка, хата, будинок, домівка, намет).

Січеслав продовжує:

– Таких будиночків на Січі було багато. У Січового отамана, найголовнішого козака, був свій окремих будинок. А ще в одному з таких будинків знаходилася Січова запорізька школа.

Кіт Івась:

– І там навчалися справжні маленькі козачата, їх називали джура, уявляєте! Вони носили справжні шаблі, якими воювали дорослі козаки. (*Розумні і сильні*)

Наступне зображення майдану виводиться на екран (зображення з сайту <https://mandrivochka.com.ua/>)

Січеслав каже:

– Це торгово-ремісницький майдан. Тут козаки їли в корчмі, а також тут вони виробляли багато речей, які їм були необхідні для життя. Тут також відбувалися ярмарки. Ми з вами також опинилися на чарівному ярмарку, на якому продають керамічний посуд не за гроші, а за вміння описати предмет. Диференційований підхід застосовувався у прийомах навчання: для дітей з низьким рівнем мовленнєвого розвитку – зразок опису вихователя, для дітей з високим рівнем мовленнєвого розвитку – структурно-синтаксична схема.

Кіт Богдась каже:

– Діти, тепер трішки пограймося. Я вам буду казати різні предмети, а ви будете плескати в долоні, коли я називаю, те що потрібно було козакам, а коли ні, то тупотіти ніжками.

Починається гра «Що потрібно козакам?»: шабля, пірамідка, комп'ютер, тарілка, чашка, телефон, човен.

Січеслав продовжує:

– А чи знаєте ви, як в козаків називався їхній човен? А як називається білий птах, який літає над Дніпром? І птах, і човен мають однакову назву – це чайка.

Кіт Івась:

– Давайте з вами політаємо як чайки! Як вони махають крилами, давайте і ми спробуємо.

Діти бігають і махають руками, наче крилами.

Рухлива гра «Найспритніший».

Кіт Богдась:

– Нас з вами вже мабуть зачекалися у садочку... А як же нам туди повернутися???

Січеслав пропонує:

– Давайте ми з вами зробимо свій козацький човен – Чайку і повернемося до садочку.

Виводиться зображення Чайки, (зображення з Вікіпедії)

Дітям роздають аркуш паперу і кольорові олівці. Кожен малює чайку під музику <https://www.youtube.com/watch?v=bwiGBQRpEjU> Запорізький марш (бандура)

Герої прощаються з дітьми:

– От ми вже і повернулися в садочок, до нових зустрічей!!!

Заняття 2 «Художній музей».

Дітям пропонували переміститися до художнього музею під класичну музику.

Разом з котями Івасем та Богдасем діти згадували правила поведінки в художньому музеї.

Далі вихователь пропонує розглянути картину та проводить бесіду за змістом картини. Також у

бесіди діти згадують які види картин (живопис, портрет) вони знають. Проводили дидактичну гру «Опиши картину трьома прикметниками». Диференційований підхід застосовували в тому, що пропонували дітям перетворитися на екскурсоводів у художньому музеї та провести екскурсію за обраною картиною. Об'єкт опису був диференційованим. Закінчувалося заняття грою «Знайди рамку для картини» та рухливою грою «Відтвори картини у рухах».

Заняття 3 «Як козаки сіль купували».

Хлопчик Січеслав та коти Івасик та Богдасик запрошують дітей до перегляду мультфільма. Після кожної сцени обговорення побаченого. Вихователь пропонує вибрати героя та скласти про нього опис. Диференційований підхід передбачав використання різних прийомів навчання складати опис: для дітей з низьким рівнем мовленнєвого розвитку використовували план опису, для дітей з високим рівнем мовленнєвого розвитку – загальну установку на опис. Проведення бесіди про те як відбувалося озвучення мультфільму (автор, козаки, чумаки, розбійники). Далі наскрізні герої пропонували пограти в рухливу гру. Закінчувалося заняття виготовленням оберегу з різнокольорової солі.

Запропонована програма, заснована на диференційованому підході, знань, умінь, включених до фронтальних занять, забезпечувала їхнє засвоєння.

З урахуванням розумової активності завдання для дітей поступово включали та ускладнювали: ігри – в прави щодо розвитку артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, загальної та дрібної моторики, зорово-слухової уваги, словника та граматичного ладу мовлення, зв'язного мовлення.

Вихователі у роботі з дітьми старшого дошкільного віку враховували особливості особистості кожної дитини, здійснювали знайомство з новим матеріалом при неодноразовому повторенні набутого на попередніх заняттях, закріплювали отримані знання на інших заняттях та в інших видах діяльності (на прогулянці, екскурсії), чергували різноманітні прийоми навчання (пояснення, вказівки, діяльність дитини, яка формує рухову та мовленнєворухову пам'ять, забезпечує емоційну мотивацію на майбутнє заняття, активізує у роботі з дітьми різні аналізатори: слухові, зорові, тактильні. Для закріплення отриманих знань використовували ігрові форми роботи із забезпечення у дошкільників інтересу до пізнання, потреби у спілкуванні, що у своє чергу сприяло розвитку мовленнєвог наслідування та забезпечувало мовленнєвий розвиток.

На заняттях використовували привабливий та різноманітний демонстраційний матеріал.

Ігри-вправи щодо розвитку моторної сфери «Що вміє запорізький козак?» передбачали імітацію рухів: іздити верхи, прибирати посуд, читати, співати, пірнати у воду, стріляти з лука, тримати одяг в чистоті, гарно їсти, ловити рибу.

Дані вправи застосовувалися на фронтальних заняттях, інших заняттях (ознайомлення з художньою літературою, природою, образотворча діяльність, фізкультура).

Активізація та оновлення словника здійснювалося одночасно із закріпленням правильної вимови на матеріалі слів різної складової структури з усвідомленням значення слів з різною складовою структурою, з усвідомленням значення слова (які свійські тварини були у козаків – кінь, корова, поросля, вівця).

Дані значення засвоювалися у грі «Великі і маленькі» (кішка – кошенята, корова – телята). Одночасно дітей вчили розуміти узагальнене значення слова (кішка, корова, кінь, поросля – це хто? – тварини).

Розвиток зв'язного мовлення також забезпечувався диференційовано.

На індивідуальних заняттях пропонували завдання: «Продовжи речення», потім – «Склади розповідь за серією картинок» і, як результат «Розкажи чим тобі подобаються запорізькі козаки».

Робота з мовленнєвого розвитку диференційовано проводилася і інших заняттях. Так, під час ліплення вихователь спонукає дитину до промовляння своїх дій: «Що ти тримаєш у руках? Як ти ліпитимеш?», у роботі з конструктором запитує: «Які деталі візьмеш для виготовлення козацького куреня?» На заняттях з ліплення, малювання проводилася робота над лексичним значенням слова, збагаченням словника, розвитком граматичної будови мовлення та зв'язного висловлювання.

До змісту фізкультурних занять включалися ігрові ритмічні елементи з промовлянням.

У дітей старшого дошкільного віку розвиток мовлення взагалі і зв'язного, зокрема, досягає досить високого рівня, якщо їх навчати за індивідуально-диференційованою програмою.

Залучення батьків відбувалося під час проведення свята до дня українського козацтва, а також розваги «Подорож на Запорізьку Січ».

Активна зацікавленість батьків у розвитку мовлення дитини старшого дошкільного віку у спільній роботі з вихователем відіграє важливу роль у вихованні та становленні дошкільника як мовної особистості.

Література

1. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник /за ред. Н. Гавриш; авт. кол.: Н.В. Гавриш, О. О. Лінник Н. В. Губанова. Луганськ: Альма-матер, 2021. 467 с.
2. Дитяча психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл.. /заг.ред. Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. Київ: Академвидав, 2015. 399 с.
3. Зайцева Л.І. Методика організації індивідуальної роботи в процесі формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2021. 98 с.
4. Омеляненко А.В. Система вправ як засіб формування в дітей старшого дошкільного віку вміння складати розповіді-роздуми. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янськ, 2020. №1 (99). С.265-277.
5. Саприкіна О. В. Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2007. 218 с.

Мисик О.С.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДОШКІЛЬНИКА: ВЗАЄМОДІЯ ГРИ, МОВЛЕННЯ І СЕНСОРНОГО ДОСВІДУ

У статті розкрито психолого-педагогічні основи формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку з позицій інтегративного підходу. Обґрунтовано значення взаємодії трьох ключових сфер дитячого розвитку – гри, мовлення та сенсорного досвіду – як провідних механізмів становлення емоційної компетентності. Представлено модель інтегрованого впливу на емоційний інтелект дошкільника та описано практичні форми роботи вихователя. Проаналізовано умови ефективної реалізації інтегративного підходу в закладі дошкільної освіти.

Сучасна дошкільна освіта спрямована на формування емоційно зрілої та соціально компетентної особистості, здатної регулювати власні емоційні стани та конструктивно взаємодіяти з іншими. Важливість розвитку емоційного інтелекту підкреслюється у працях Д. Гоулмана [3], Г. Гарднера [1], П. Саловея та Дж. Мейєра [2]. Для дошкільного віку емоційний інтелект є фундаментальною умовою соціальної адаптації, становлення моральної поведінки та розвитку комунікативних навичок.

Психологи доводять, що становлення емоційної сфери можливе лише у діяльності, яка є природною для дитини: грі, спілкуванні, сенсорному пізнанні. У зв'язку з цим набуває актуальності інтегративний підхід, який забезпечує цілісність розвитку дошкільника та поєднує різні види активності в єдиному освітньому процесі [8, с. 142].

Емоційний інтелект у науковій літературі розглядається як здатність розпізнавати власні емоції, розуміти стан інших, управляти почуттями та будувати ефективну міжособистісну взаємодію [8, с. 48]. У дошкільному віці ці вміння формуються у тісному зв'язку з розвитком мовлення, ігрової діяльності, довільної поведінки, сенсорного та соціального досвіду дитини. Українські дослідники О. Кононко, Н. Лисенко, Г. Пономарьова, Т. Шульга наголошують, що

емоційний інтелект є інтегрованим утворенням, яке розвивається передусім у взаємодії з дорослими та однолітками, у контексті емоційно значущих ситуацій та ігрових взаємодій [5; 6; 10; 11]. У своїх роботах О. Кононко підкреслює, що соціально-емоційний розвиток дитини охоплює усвідомлення власних переживань, здатність виражати почуття прийнятними способами, здатність до співпереживання та формування моральних якостей [5, с. 132]. Н. Лисенко акцентує увагу на тому, що емоційний розвиток дошкільника нерозривно пов'язаний із розвитком мовленнєвої діяльності, оскільки вербалізація переживань є механізмом їх усвідомлення та регуляції [6, с. 63]. Г. Пономарьова обґрунтовує значення сенсорного досвіду як основи для розпізнавання емоційних станів: через дотик, рух і сприйняття кольору дитина навчається диференціювати емоції та адекватно реагувати на подразники [10, с. 57]. Т. Шульга доводить ефективність ігрових технологій у формуванні емоційної стійкості, емпатії та навичок емоційної взаємодії [11, с. 230]. Таким чином, інтеграція мовленнєвого, ігрового та сенсорного досвіду створює природні умови для становлення емоційної компетентності, оскільки об'єднує когнітивні, діяльнісні та чуттєві компоненти розвитку, забезпечуючи цілісність і системність емоційного становлення дошкільника.

Інтегративний підхід ґрунтується на цілісності світосприйняття дошкільника, який не поділяє пізнання, гру, рухову чи мовленнєву активність на окремі, ізольовані сфери. Дитина діє у комплексному середовищі, де сенсорні враження, емоційні переживання, мовленнєві висловлювання та ігрові дії взаємопроникають і формують єдиний досвід. Як підкреслюють сучасні українські науковці Л. Гринько, О. Кононко, Н. Лисенко, Г. Пономарьова, інтеграція дає змогу природно поєднати різні види діяльності у цілісні освітні ситуації, у яких дитина може досліджувати світ у взаємозв'язку явищ, а не у вигляді розрізнених знань [4; 5; 6; 10]. Таке поєднання, на думку дослідників, сприяє не лише підвищенню пізнавальної активності, а й створює середовище, сприятливе для емоційного розвитку дошкільника.

Психолого-педагогічні передумови інтеграції докладно обґрунтовують українські фахівці у галузі дошкільної освіти. Зокрема, О. Кононко наголошує, що емоційний і соціальний розвиток дитини передбачає цілісність впливів: поєднання сенсорних вражень, мовленнєвого досвіду, спільної діяльності з однолітками та ігрової практики [5, с. 28]. Н. Лисенко підкреслює значення емоційно насичених ситуацій у різних видах діяльності, адже саме інтегровані форми роботи забезпечують можливість дитини проявляти і регулювати емоції в природному середовищі [6, с. 37]. Г. Пономарьова акцентує увагу на сенсорній основі розвитку емоційної сфери, доводячи, що тактильні, зорові й слухові враження є необхідною базою для формування емоційної диференціації та саморегуляції [10, с. 94]. Л. Гринько, аналізуючи сенсорний розвиток дошкільника, також підкреслює його провідну роль у становленні емоційної чутливості та здатності відгукуватися на переживання інших [4, с. 122].

Таким чином, інтегративний підхід створює педагогічні умови, у яких емоційні переживання стають не лише супутнім явищем, а змістом діяльності, а накопичений емоційний досвід – інструментом пізнання, спілкування та саморегуляції. У таких умовах дитина не просто засвоює нову інформацію, а проживає її емоційно, тілесно, сенсорно й особистісно, що є ключовою передумовою формування емоційної компетентності.

Гра є провідною діяльністю дошкільника, у межах якої відбувається формування довільності, розвиток емоційної чутливості, уміння співпереживати та розуміти емоційні стани інших. Вона виступає природним середовищем, у якому дитина може вільно експериментувати з почуттями, взаємодіяти у соціально значущих ситуаціях та опановувати базові соціально-емоційні навички. Українські дослідники підкреслюють, що саме ігрова діяльність, особливо сюжетно-рольова, створює умови, максимально наближені до реальних життєвих взаємодій, у яких дитина навчається будувати стосунки, домовлятися, враховувати позицію інших і проявляти емпатію [2, с. 191].

У процесі гри дошкільник моделює різноманітні емоційні стани, проживає як позитивні емоції (радість, інтерес, здивування), так і складні (розчарування, сором, невдоволення). Граючи різні ролі, дитина вчиться передавати почуття мімікою, жестами, інтонацією, рухами, що сприяє розвитку емоційної експресії та здатності до розуміння невербальних сигналів. Через ігрові правила формується емоційна саморегуляція – уміння чекати своєї черги, стримувати

імпульсивні дії, дотримуватися домовленостей, адекватно реагувати на успіхи чи поразки, що є основою емоційної стійкості.

Дослідження Т. Шульги підтверджують, що використання ігрових технологій у роботі з дошкільниками є ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту, оскільки саме гра забезпечує активність, природну мотивацію, свободу самовираження та позитивний емоційний фон [11, с. 231]. Ігрові вправи, драматизації, рольові діалоги та елементи театралізації сприяють розвитку емпатії, формують навички емоційного відгуку та вміння розпізнавати емоційні стани інших, що є невід'ємною складовою цілісного емоційного розвитку. Таким чином, гра виступає не лише провідною діяльністю дошкільного віку, а й ключовим інструментом становлення емоційної компетентності дитини.

Мовлення відіграє ключову роль у перетворенні емоцій на усвідомлені психічні стани, оскільки саме завдяки слову дитина отримує можливість осмислювати власні переживання, розрізняти їх за інтенсивністю та змістом, а також виражати їх соціально прийнятним способом. Чим багатший словниковий запас емоційної лексики, тим легше дошкільнику вербалізувати свій стан, домовлятися з однолітками, вирішувати конфлікти та будувати ефективну взаємодію. Розвиток емоційно забарвленого мовлення є важливою умовою формування емоційної культури, адже словесне позначення емоцій допомагає дитині дистанціюватися від імпульсивної реакції й перейти до усвідомленої регуляції поведінки.

Як підкреслює Г. Пономарьова, формування емоційного словника є центральним механізмом становлення емоційної регуляції, оскільки дитина, яка вміє назвати власний емоційний стан, легше знаходить спосіб його подолання або вираження у прийнятній формі [10, с. 95]. Через діалог – з вихователем, однолітками або дорослими – дитина вчиться не лише називати власні почуття, а й розуміти емоції інших, ставити уточнювальні запитання, давати пояснення причин переживань. Діалогічне мовлення формує здатність до децентрації, тобто вміння бачити ситуацію з позиції іншого, що є фундаментом емпатії та соціальної компетентності. Відкриті запитання, прийоми «я-повідомлень», обговорення казкових ситуацій чи реальних подій сприяють розвитку рефлексивного мислення, яке тісно пов'язане з емоційним інтелектом.

Окреме значення має казкотерапія, яка, за даними О. Медведєвої, забезпечує інтеграцію емоційного й мовленнєвого досвіду дитини, створюючи безпечний простір для опрацювання тривоги, страху, радісних і сумних переживань через символічні образи та казкові сюжети [7, с. 137]. Казкові персонажі допомагають дитині проектувати власні емоційні стани, шукати способи їх подолання, розпізнавати внутрішні конфлікти та знаходити прийнятні моделі емоційної поведінки. Окрім того, обговорення казкових ситуацій сприяє розвитку лексико-граматичної будови мовлення, уміння аргументувати, описувати емоції та робити висновки. Таким чином, мовлення стає не лише засобом комунікації, а й важливим регулятором емоційних процесів, забезпечуючи усвідомлення, вираження та трансформацію емоцій у конструктивну поведінку.

Тілесні та сенсорні відчуття становлять фундамент емоційного розвитку дошкільника, адже на ранніх етапах саме через тіло, дотик, рух та сприймання сенсорних якостей світу дитина осмислює власні емоційні стани та навчається їх регулювати. Як зазначають О. Німець та О. Мозгова, сенсорний досвід є первинною основою емоційної диференціації: через взаємодію з фактурами, простором, ритмом і кольором дитина формує здатність розрізняти ступені напруження, спокою, радості чи дискомфорту та поступово оволодіває навичками саморегуляції [9, с. 48]. Сенсорні враження сприяють розвитку внутрішньої чутливості, усвідомлення тілесних сигналів і здатності розуміти, як емоція проявляється у тілесному стані – наприклад, стиснуті кулачки при гніві, розслаблені плечі при спокої, активні рухи при радості.

Сенсорні ігри з природними та штучними матеріалами (пісок, вода, тісто, глина, кінетичний пісок) виступають ефективними засобами емоційної стабілізації, оскільки забезпечують м'яке тілесно-орієнтоване розвантаження, сприяють зниженню рівня тривожності, формуванню емоційної стійкості та розвитку довільності уваги й поведінки. Під час таких ігор дитина вчиться розслаблятися, зосереджуватися, тримати ритм, знаходити

внутрішній баланс. Маніпулювання фактурами дозволяє проживати емоційне напруження у безпечній формі та відновлювати емоційний тонус.

Важливе значення мають також колір і музика, які виконують роль емоційних маркерів у дитячому досвіді. Дослідження сенсорного розвитку доводять, що різні кольори асоціюються у дітей з певними емоційними станами: жовтий та оранжевий – із радістю, синій – зі спокоєм, червоний – із сильним збудженням або гнівом. Музика, у свою чергу, завдяки темпу, ритму, динаміці та мелодії сприяє усвідомленню та класифікації емоційних переживань. Спокійні мелодії допомагають дитині врівноважитися, тоді як швидкі й активні композиції сприяють вивільненню емоційної енергії. У поєднанні з невербальними сенсорними стимулами музика та колір сприяють формуванню емоційної грамотності, навичок ідентифікації та контролю власних станів, що є необхідною складовою розвитку емоційного інтелекту дошкільника.

На основі аналізу наукових праць та емпіричних досліджень можна виокремити три ключові та взаємопов'язані компоненти інтегрованої моделі розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Перший компонент – гра, яка виступає простором емоційного моделювання, соціального експериментування і проживання різноманітних емоційних станів. Саме у грі формуються первинні навички емпатії, здатність розуміти наміри й переживання інших людей, а також уміння регулювати поведінку відповідно до правил і рольових очікувань. Дитина вчиться «читати» емоції інших, реагувати на них, ставати на позицію партнера по грі, що є основою соціально-емоційної компетентності.

Другий компонент – мовлення, яке забезпечує можливість вербалізації емоцій, їх аналізу, осмислення та узгодження у міжособистісних взаємодіях. Мовлення виконує функцію внутрішнього інструмента впорядкування емоційних переживань і водночас виступає засобом соціальної комунікації, що дає дитині змогу домовлятися, висловлювати власний емоційний стан, описувати причини почуттів та реагувати на переживання інших. Через діалог, мовленнєві ситуації та казкотерапевтичні практики у дітей формується емоційний словник, здатність до рефлексії та усвідомлення власних переживань.

Третій компонент – сенсорний досвід, який забезпечує тілесно-чуттєву основу емоційного розвитку. Сенсорні відчуття – дотикові, рухові, зорові, слухові – допомагають дитині розпізнавати інтенсивність емоцій, виявляти емоційне напруження, регулювати стан збудження або спокою, а також формувати внутрішні механізми саморегуляції. Сенсорна взаємодія з матеріалами (пісок, вода, глина), фактурами, кольорами та музикою сприяє емоційній стабілізації й розвитку емоційної чутливості.

Взаємодія цих трьох компонентів забезпечує цілісність емоційного розвитку, оскільки поєднує тілесно-чуттєві, комунікативні та діяльнісні механізми емоційного становлення. Таке поєднання сприяє гармонійному розвитку особистості дошкільника, формуванню його емоційної грамотності, соціальної компетентності, довільності та здатності до конструктивної взаємодії у різних життєвих ситуаціях.

У практиці роботи вихователя ефективними є різноманітні форми організації діяльності, спрямовані на цілісний розвиток емоційного інтелекту дошкільника. Передусім це інтегровані заняття, у межах яких органічно поєднуються сенсорні вправи, мовленнєві завдання, елементи рольової гри та творчі дії. Такі заняття сприяють одночасній активації кількох сфер розвитку – емоційної, когнітивної, комунікативної та сенсомоторної – що формує у дітей здатність розуміти та виражати емоції різними каналами. Особливої ефективності набувають заняття, де емоційний зміст пов'язаний із реальними ситуаціями життя дитини або сюжетами, що мають для неї високу особистісну значущість.

Рухово-сенсорні вправи відіграють важливу роль у становленні навичок саморегуляції, оскільки дозволяють дитині навчитися розпізнавати напруження в тілі, відновлювати стан спокою та знаходити баланс між емоційною активністю і розслабленням. Елементарні вправи на дихання, ритмічні рухи, сенсорні доріжки чи масажні м'ячики сприяють зниженню тривожності, стабілізації емоційного стану та розвитку усвідомленості щодо власних тілесних відчуттів.

Театралізовані ігри та драматизації активізують емпатію, оскільки допомагають дітям ідентифікуватися з персонажами, відтворювати різні емоційні стани й аналізувати поведінку

героїв у різних ситуаціях. Через інтонацію, міміку, пантоміміку дитина вчиться співчувати, розуміти мотиви поведінки інших та знаходити способи вираження власних почуттів у безпечному середовищі. Театралізовані міні-сцени, «живі картинки» чи казкові діалоги розширюють емоційний досвід дітей і сприяють формуванню емоційної гнучкості.

Важливим елементом емоційного розвитку є сенсорні куточки, створені як простір емоційного розвантаження та зниження психоемоційного напруження. Такі куточки оснащуються матеріалами різної фактури (пісок, крупи, глина, вода, текстиль), м'якими подушками, світловими елементами, спокійною музикою. Вони забезпечують дитині можливість побути наодинці, нормалізувати дихання, стабілізувати емоційний фон та відновити внутрішню рівновагу. Сенсорний куточок також формує навички самопомоги – уміння звертатися до ресурсних сенсорних відчуттів у стані збудження або емоційного перевантаження.

Ефективною формою роботи є й мовленнєві хвилинки емоцій – короткі практики щоденного діалогу, які дозволяють дитині називати власні переживання, пояснювати їх причини та чути думки інших. Такі вправи, як «Мій настрій сьогодні», «Кольорові емоції», «Що я відчуваю?», розвивають емоційний словник, формують навички усвідомлення та вербалізації почуттів, а також поглиблюють довіру між дитиною і вихователем. Завдяки регулярності мовленнєвих хвилинки діти поступово оволодівають умінням відкрито говорити про себе, розуміти емоційні стани однолітків та співпрацювати у соціальних ситуаціях.

У сукупності ці форми роботи створюють умови для багатовимірного розвитку емоційної компетентності, забезпечуючи гармонійне поєднання тілесного, сенсорного, мовленнєвого та соціального досвіду дошкільника.

Інтегративний підхід до розвитку емоційного інтелекту дошкільника, що поєднує гру, мовлення та сенсорний досвід, є ефективним засобом формування емоційної компетентності. Послідовна взаємодія цих компонентів забезпечує розвиток здатності розпізнавати, вербалізувати та регулювати емоції, сприяє формуванню емпатії та соціальної адаптації. Опрацьовані теоретичні підходи підтверджують доцільність застосування інтегрованих методів у практиці закладів дошкільної освіти та необхідність подальшого дослідження цього напрямку у практичній діяльності з дошкільниками.

Література

1. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. 528 p.
2. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185-211.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ : Видавнича група КМ-БУКС, 2020. 512 с.
4. Гринько Л. А. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку. Київ : Слово, 2014. 144 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку : теорія і практика. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 248 с.
6. Лисенко Н. В. Соціально-емоційний розвиток дошкільників : метод. Рекомендації. Київ : ЛЕНД ЛТД, 2016. 120 с.
7. Медведєва О. В. Казкотерапія як засіб розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2020. № 87. С. 135-141.
8. Москаленко В. С. Психологія емоцій : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 256 с.
9. Німець О. М., Мозгова О. С. Сенсорний досвід як чинник емоційного розвитку дитини. *Психологічний журнал*. 2021. № 3. С. 44-52.
10. Пономарьова Г. Ф. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2015. 128 с.
11. Шульга Т. І. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку засобами гри. *Педагогічний альманах*. 2020. № 45. С. 228-233.

**Страт О.Г.,
Охременко Л.В.**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТОУН – ТЕРАПІЇ ЯК ОЗДОРОВЧОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах стрімкого розвитку технологій і зниження рухової активності дітей особливої ваги набуває фізичне виховання. Аналіз роботи закладів дошкільної освіти показує, що традиційні методи фізичного виховання не завжди забезпечують достатню активність і зацікавленість дітей. Тому виникає потреба у впровадженні інноваційних підходів, які підвищують ефективність занять, урізноманітнюють рухову діяльність і роблять її більш привабливою та орієнтованою на індивідуальні потреби дітей [2, с. 48; 3, с. 45].

Дослідники розглядають інновації у фізичному вихованні як результат творчого пошуку педагогів, що передбачає нестандартні рішення актуальних освітніх проблем. На їхню думку, саме оригінальні педагогічні ініціативи та нововведення здатні позитивно впливати на розвиток особистості дитини й підвищувати ефективність інноваційної освітньої діяльності, які дозволяють підвищити мотивацію дітей, урізноманітнити заняття та забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини [1, с. 19–21].

Такі інновації роблять заняття більш цікавими та допомагають дітям швидше включитися у активну діяльність. Ігрові методики залишаються основою фізичного виховання, проте сучасні технології значно розширюють їхні можливості. Використовуються сенсорні килимки та інтерактивні ігрові поля [5, с. 48]:

- Світлові та звукові панелі: спортивні поля можуть бути обладнані спеціальними панелями, що реагують на дотики або удари, створюючи різні світлові та звукові ефекти [6, с. 43].

- Інтерактивні екрани: замість звичайних стін на ігрових полях можуть бути встановлені великі екрани, які транслюють віртуальні змагання або пропонують різні інтерактивні ігри [7, с. 53].

VR/AR-ігри для розвитку координації та просторового мислення:

- Beat Saber (VR) – ритмічна гра, де діти здійснюють точні рухи, що розвиває координацію.
- Creed: Rise to Glory (VR) – боксерський симулятор, який тренує реакцію та швидкість.
- Fancy Skiing 2 – віртуальний симулятор катання на лижах, що розвиває баланс і орієнтацію.
- NeuroWorm (VR/AR) – українська гра, що тренує просторову уяву.

Комбіновані модульні програми, що поєднують рухові вправи з логічними завданнями:

- Модуль «Математика в русі».
- Модуль «Логічні доріжки».

Інноваційні технології дозволяють організовувати інтерактивні спортивні квести, естафети з мультимедійним супроводом та тематичні свята з фізичною активністю. Це стимулює дітей до колективної роботи, розвитку витривалості та гнучкості, а також підвищує їхній інтерес до здорового способу життя [12, с. 127–128].

Для підтримки фізичної активності дітей поза заняттями використовуються мобільні додатки для вправ, відеоуроки та дистанційні ігри.

У сучасних умовах, коли діти часто мають низький рівень рухової активності та підвищену емоційну напругу, важливого значення набуває пошук нових ефективних методів фізкультурно-оздоровчої роботи. Одним із таких методів є стоун-терапія – використання природного камення для відновлення фізичного та емоційного стану організму.

Стоун-терапія бере свій початок у давніх культурах, таких як китайська, індійська, а також у племенах корінних американців та майя. Ці цивілізації використовували нагріті камені для лікування, зняття болю та покращення кровообігу [16].

Основний вплив стоун-терапії включає:

- покращення кровообігу та обміну речовин – нагріті камені розширюють судини;
- зняття м'язової напруги – тепло глибоко проникає у тканини;

- нормалізацію нервової системи – вплив температурних контрастів заспокоює нервові закінчення;

- підвищення тону організму.

Стоун-терапія позитивно впливає на фізичне та психологічне здоров'я завдяки поєднанню масажних технік, температурного впливу та розслаблюючої атмосфери.

Психологічний вплив стоун-терапії:

- релаксація та зняття стресу;
- покращення сну;
- психоемоційне відновлення;
- відчуття задоволення;
- енергетична гармонізація [12, с. 129–132].

Фізичний вплив стоун-терапії:

- зняття м'язової напруги;
- покращення кровообігу та лімфодренажу;
- омолодження та тонус шкіри;
- зменшення болю;
- зміцнення імунітету [14, с. 176–201].

У закладах дошкільної освіти стоун-терапія використовується не як лікувальний засіб, а як вид ігрової діяльності з елементами самомасажу. Діти виконують рухи камінцями на долонях, обличчі та стопах: здавлювання, перекочування, притискання тощо. Такі дії знімають психічне напруження та сприяють комунікативному розвитку.

Для посилення ефекту використовують фольклорні елементи (примовки, потішки), що робить процес більш емоційно насиченим.

Приклади ігор:

- «Кам'яні долоньки»;
- «Сонячні промінчики»;
- «Тепло і прохолода»;
- «Кам'яна доріжка».

Стоун-терапія ефективна також у корекційній роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби [9, с. 113–114].

Каміння повинно бути гладеньким, чистим і комфортної температури. Тривалість процедур – 5–10 хвилин. Заняття проводяться у спокійній атмосфері та під наглядом педагога.

Таким чином, впровадження стоун-терапії у фізкультурно-оздоровчу роботу з дітьми старшого дошкільного віку є ефективним засобом для поєднання фізичного розвитку, сенсорного стимулювання та релаксації, що сприяє формуванню здорових звичок та гармонійному розвитку дошкільників.

Література

1. Андрющенко Т. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей : дис д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т. Андрющенко. – Умань, 2015. – 350 с. – С. 19–127.
2. Базима Л. Використання сучасних технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку / Л. Базима // Вісник педагогічної науки. – 2021. – № 4. – С. 48–52.
3. Білан О. Інноваційні технології у фізичному вихованні дітей дошкільного віку / О. Білан // Дошкільна освіта: теорія і практика. – 2021. – Вип. 18. – С. 45–52.
4. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання / С. Воробйова // Рідна школа. – 2010. – № 10. – С. 48.
6. Громик Є. Гра – найсерйозніша справа / Є. Громик // Початкова школа. – 2010. – № 7. – С. 43.

7. Гуцан Л. Гра як засіб пропедевтичної профорієнтаційної роботи / Л. Гуцан // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 53.
8. Діти раннього віку в дошкільній установі // Бібліотека вихователя. – 2008. – № 2. – С. 14–18.
9. Любчак Л. В., Колеснік К. А. Методика організації ігрової діяльності : практикум / Л. В. Любчак, К. А. Колеснік. – Вінниця : Документ Принт, 2017. – 196 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта України. – 2010. – № 33. – С. 23.
11. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання / В. І. Рижук // Початкове навчання та виховання. – 2010. – № 16. – С. 25.
12. Світлична С. П. Особливості розвитку особистості та образу «Я» у дошкільників / С. П. Світлична // Педагогіка та психологія. – 2002. – Вип. 20. – С. 127–134.
13. Стольникова С. Дитяча гра під кутом зору психолога / С. Стольникова // Початкова освіта. – 2010. – № 38. – С. 7.
14. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2010. – 528 с.
15. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 240 с.
16. Стоун-терапія [Електронний ресурс] // Uzhgorod.net.ua. – Режим доступу : <https://uzhgorod.net.ua/news/150712>

СЕКЦІЯ II ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Моргун І.С.

ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ НА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі, як ніколи, стає актуальним використання творчості письменників для дітей з особливими освітніми потребами. Проблема навчити дитину чути, сприймати, розуміти твір, пізнавати його красу та, насамкінець, ставати його частиною, тісно пов'язана з новою парадигмою освіти, в основі якої лежить перехід до нових освітніх технологій. Опанування світу через творчість О. Олеся, поета і педагога, є одним із способів до всебічного розвитку дитини. Читаючи твори письменника-земляка про дітей і дитинство, учасники освітнього процесу мають можливість не тільки поповнювати словниковий запас, але ще й розвивати емоційний інтелект, вміння комунікувати, формувати громадянські компетентності.

Мета статті – розглянути роль і потенціал творів О. Олеся про світ дитинства на розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Важливу роль у вихованні підростаючої особистості відіграє дитяча література, особливо твори письменників рідного краю, які є органічною і невід'ємною складовою загальноукраїнського літературного канону. Дитині, що тільки починає пізнавати довкілля, дуже потрібні книги, які готують її до активного життя в суспільстві. У розвитку дитини з особливими освітніми потребами така потреба зростає у декілька разів. Твори Олександра Олеся, написані саме для дітей, проходячи крізь уяву і серце юного читача, пробуджують у ньому співчуття до доброго і прекрасного, розширюють загальний кругозір, вчать любові й відданості, стійкості й незламності, чесності й наполегливості.

Вірші, казки, поеми білопільця О. Олеся мають ряд суттєвих переваг для вихованців Комунальної установи Білопільської міської ради “Інклюзивно-ресурсний центр”. По-перше, ця перевага в тому, що поет відтворив рідні йому і нам природу, мову, звичаї, побут, свята і працю Білопільщини. По-друге, перевага виявляється в можливості активно впливати на почуття і розум дитини з наймолодшого віку, розвивати її словниковий запас, пам'ять,

емпатійність, емоційність, емоційний інтелект тощо. Недостатній розвиток цих якостей призводить до штучного обмеження можливостей дитини з особливими освітніми потребами, вихованню людини, яка не відчуває, не розуміє, не співпереживає.

Варто також наголосити, що протягом майже чотирьох десятиліть О. Олесь був тісно пов'язаний із школою, навчанням і вихованням.

1. Вірші про «світ, який довкола зеленіє» О. Олесь почав писати для свого сина Олега, який вивчив віршовану азбуку, складену батьком, і вже в 4 роки почав сам складати римовані твори.

2. У 1910-х роках О. Олесь працював вихователем у дитячому притулку в Пуща-Водиці.

3. За пропозицією освітянина і громадського діяча Антона Крушельницького О. Олесь у 1920 році написав підручник з української історії віршами «Княжа Україна».

4. Для українських шкіл закордоном у 1920-1940-х рр. поет склав віршовані п'єси за українськими казками «Івасик Телесик», «Солом'яний бичок», «Микита Кожум'яка» та інші.

5. Українську літературну скарбницю О. Олесь збагатив перекладами казок Г. Гауфа, арабських казок про Синдбада-мореплавця, книжку класика американської літератури Г. Лонгфелло «Пісня про Гайавату».

В умовах ІРЦ завдяки індивідуальному підходу до кожної дитини з особливими освітніми потребами вплив творів художньої літератури збільшується, що визначається також віковими і психологічними особливостями вихованців: підвищено чутливість до зовнішніх впливів, безпосередність сприйняття довколишнього світу, високий рівень наслідування та емоційності. Сприймаючи твори Олександра Олеся, дитина вчиться оцінювати вчинки і поведінку персонажів, а розуміння виявляється в судженнях та поглядах.

Виховання художнім словом Олександра Олеся призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, словниковому запасі, що сприяє появі живого відгуку на різні життєві події, змінює його ставлення до речей, впливає на формування його особистісного світогляду, готує дитину з особливими освітніми потребами до «нового в житті». Під час читання/слухання твори для дитини з особливими освітніми потребами підкріплюються зображеннями, певними картинками, конкретними ситуаціями, образами, що дає удосконаленню словникового запасу, можливість пізнавати і вивчати українське слово, рідну літературу і культуру, наповнює значимістю та переживаннями описаних подій. І чим сильніше переживання, тим багатше почуття і уявлення про дійсність, тим більше стає любов до рідного слова.

Твори Олександра Олеся полегшують шлях до пізнання величного світу природи, оволодіння азбукою (алфавіт у віршах). Кожна літера в абетці означає то квітку, то звірятко, то рибино, то пташину. Всі вони легко запам'ятовуються, розширюють кругозір та уяву дитини. І ці живі та неживі творці Алфавіту природи розквітають, один одного доганяють, граються між собою, виказують свій норов, вдачу, спонукають до дії [4, С. 6]. Дитина ніби входить усередину подій, ніби стає їх учасником. Моральні норми та правила в творах набувають живого змісту, стають доступними і зрозумілими та легко приймаються дитиною як один із варіантів поведінки. Твори Олександра Олеся, у виконанні відомих людей Білопільщини, поетів, педагогів, журналістів, митців, мають особливий вплив на емоції дітей (відеокартотека поповнюється) та слугують стимулом для наслідування – вчимося декламуватим поетичні твори.

Коли мова заходить про розвиток ціннісної свідомості дітей, виховання гуманних почуттів, необхідно ставити питання, які викликають у дітей інтерес до вчинків, мотивів поведінки персонажа, їх внутрішнього світу, переживань. Ці питання мають допомогти дитині розібратися в художньому образі, висловити своє ставлення до нього. Вони (ці питання) повинні допомогти педагогам ІРЦ зрозуміти стан дитини під час виконання творів; виявити здатність дітей порівнювати, узагальнювати, запам'ятовувати прослухане/прочитане, користуватись словниковим запасом. Поступово діти вчаться порівнювати дії, вчинки не тільки в творах, але і свої, а також однолітків, висловлювати свої думки та припущення, починаючи з одного слова, поступово змінюючи його на фразу, речення. Важливо бачити, як свої міркування діти доповнюють емоційними переживаннями та враженнями, невербальними засобами

комунікації. Уявлення, отримані дітьми з особливими освітніми потребами із творів Олександра Олеся, переносяться в їхній життєвий досвід поступово, систематично.

Емоційне ставлення дітей до навколишнього є непрямым показником становлення їх почуттів, їх всебічного розвитку. Твори Олександра Олеся сприяють виникненню у дітей з особливими освітніми потребами саме емоційного ставлення до описаних подій, природи, персонажів творів, до оточуючих їх людей, до дійсності.

Урок, який діти винесуть з цих творів, допоможе їм отримати чіткі орієнтири у системі цінностей, закласти підвалини відповідних моральних переконань.

Зміст творів захоплює дітей, уводить у вир цікавих подій, отримує глибокий емоційний відгук, змушує хвилюватися за дійових осіб. Саме переживання за персонажів викликає у дітей співчуття, милосердя, доброзичливість, гуманність, почуття радості від перемоги добра над злом. Такі емоції допомагають розвитку емоційного інтелекту, що є важливим фактором у розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Це ще одна сходинка до оволодіння навчанням у подальшому та подоланню проблем. Діти з високим емоційним інтелектом краще вчаться в школі, добре взаємодіють з батьками, більш здорові та щасливі. Вони заводять дружбу з такими ж дітьми, які перебувають у довірливих стосунках зі своїми батьками й не схильні до ризикованих вчинків. У більш дорослому віці емоційний інтелект допомагає їм будувати якісні взаємини у всіх життєвих сферах, досягати успіхів у професії та ставати хорошими батьками

Висновки

К. Д. Ушинський заклав фундамент сучасної методики організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей. Український педагог, наш земляк із Шосткинщини, приділяв значну увагу читанню, розповіді, вивченню з дітьми поетичних творів. Науковець розглядав художній твір як вікно, крізь яке дитина може побачити життя народу в різних його проявах. Водночас К. Ушинський застерігав педагогів, що в дітей недостатній ще життєвий досвід, і тому в них специфічне сприймання змісту художніх оповідань. Відтак, дитину, що має специфічні прояви розвитку, потрібно вчити сприймати художній твір в єдності форми і змісту, обговорювати всі сюжетні моменти. Методичні нотатки, як працювати з художніми текстами, ми знаходимо в низці статей педагога [3, С. 115].

Ми розуміємо що саме твори Олександра Олеся сприяють розвитку мовлення, дають зразки української літературної мови. За віршами і віршованими оповідками поета-земляка дітям легше опанувати мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина. Засобами художнього слова ще до школи, до засвоєння граматичних правил маленька дитина на практиці засвоює граматичні норми мови в єдності з його лексикою.

В казках, поемах та оповіданнях О. Олеся діти пізнають лаконізм і точність мови; в віршах – мелодійність мови, вислову, пісенність, ритмічність української мови; в казках – влучність, виразність, афористичність.

З книги «Все довкола зеленіє» О. Олеся дитина дізнається багато нових слів, образних виразів, його мова збагачується емоційної і маркованою лексикою. Літературні тексти допомагають дітям викладати своє ставлення до прослуханого, використовуючи порівняння, метафори, епітети та інші засоби образної виразності.

Виховання художнім словом Олександра Олеся призводить до великих змін в емоційній сфері дитини, словниковому запасі, що сприяє появі живого відгуку на різні життєві події, змінює його ставлення до речей, впливає на формування його особистісного світогляду, готує дитину з особливими освітніми потребами до "нового в житті".

Література

1. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. К.: Вища школа, 1974. – 356 с.
2. Олександр Олесь Все довкола зеленіє: Вірші, поеми, казки / Упоряд., передмова Р. Радишевський. – К.: Веселка, 1990-318 с.
3. Олександр Олесь – дітям / Упоряд. О.Волоскевич. – Львів: Апріорі, 2017. – 88 с.

4. Ткаченко О.Г, Власенко В.М., Садівничий В.О., Чубур В.В. «Я ще вернусь...» Олександр Олесь і Білопільщина: Науково-популярне видання. * Суми: Вид-во Сум ДУ, 2008. – 2016 с.

Слюсар О.І.

ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ ТА МЕТОДИКИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ІРЦ: КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА ТА ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА В УМОВАХ ПРИФРОНТОВОЇ ЗОНИ

1. Вступ та контекстуалізація кризової роботи ІРЦ

Ефективне надання послуг фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) у регіонах, близьких до лінії фронту, вимагає фундаментальної переоцінки традиційних корекційно-розвиткових підходів. Робота в умовах частих повітряних тривог, що вимагають переривання діяльності та негайного переходу в укриття, перетворює робоче середовище на зону високого гострого та хронічного травматичного стресу. Цей контекст ускладнює надання послідовних послуг дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Традиційні методики мають бути гнучко скориговані відповідно до реалій сьогодення.

1.1. Виклики функціонування ІРЦ в умовах непередбачуваності

Ключовим викликом є момент неочікуваності, складності у передбаченні можливого розвитку подій. Він вимагає впровадження чіткої структури заняття поділеного на окремі частини, кожна з яких має бути самостійною, мати початок і закінчення, конкретну мету та способи її досягнення. Часові рамки корекційно-розвиткових занять, які зазвичай становлять 15-20 хвилин для дошкільного віку або 20-30 хвилин для молодшого шкільного віку, повинні бути використані найбільш ефективно, з огляду на невизначену тривалість “тривоги”.

Крім того, фахівці ІРЦ у прифронтових зонах працюють із контингентом, який має високий ризик травматичної експозиції. Згідно з клінічним визначенням, травма є результатом **сильного зовнішнього впливу**, який порушує відчуття безпеки та цілісності психіки людини. Це вимагає, щоб усі корекційні та розвиткові послуги надавалися з урахуванням цих особливостей.

Укриття, хоча й забезпечує фізичну безпеку, часто створює сенсорно перевантажене середовище: обмежений простір, сторонні люди, неприродне або недостатнє освітлення та погана вентиляція. Для дітей з ООП, особливо тих, хто має розлади аутистичного спектру, чи високу сенсорну чутливість, ці фактори можуть стати вторинними стресорами. Для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату, швидке переміщення є досить проблематичним.

1.2. Травма-інформований підхід (ТІП) як операційна база у роботі фахівців (консультантів) ІРЦ

Фахівці (консультанти) ІРЦ діють із опорою на фундаментальний протокол безпеки та життєстійкості. У своїй роботі ми спираємося на травма-інформований підхід. Перш за все це прагнення відновити відчуття безпеки, впевненості в собі, зв'язку, турботи та розширення можливостей для осіб з ООП та дотичних до них осіб. Це включає створення фізично й емоційно безпечних та зручних просторів, визнання почуттів, допомогу у налагодженні відносин з іншими, а також надання інформації про доступні послуги.

Застосування травма-інформованого підходу є не просто однією з методик, а системним ядром, яке визначає порядок і пріоритетність усіх дій та рішень, особливо під час екстреного переходу в укриття.

Операційна система безпеки: ТІП слугує не набором вправ, а фільтром безпеки для будь-якої взаємодії. Це філософська та операційна база, що керує всіма діями фахівця в кризових умовах, забезпечуючи надійність і співпрацю. Кожна інструкція, кожна зміна активності чи переміщення мусить бути спрямована на забезпечення відчуття фізичної та психологічної безпеки для дитини та батьків.

Пріоритет життєстійкості: основна мета нашої роботи в укритті зміщується із засвоєння освітніх понять, умінь та навичок, коригування мовлення чи розвиток опорно-рухового апарату на формування здатності до відновлення. Тобто, замість наполягати на виконанні складного завдання, ми ставимо у пріоритет навички емоційної регуляції та заземлення.

Структурний якір в хаосі: ключова вимога ТПІ у кризових умовах – це організація зрозумілого та чітко визначеного середовища. Навіть в умовах укриття (обмежений простір, шум) ми створюємо передбачуваний мікросвіт, що допомагає дитині з ООП відновити відчуття контролю.

Таким чином, ТПІ – це наш обов'язковий алгоритм поведінки, що гарантує, що стресовий досвід не перетвориться на повторну травматизацію, а сам процес корекції продовжується, фокусуючись на стабілізації та регуляції.

Таким чином, ці правила поєднують клінічні визначення травми та життєстійкості з практичною необхідністю організації безпечного та передбачуваного простору для дітей з ООП.

1.3. Юридично-організаційні аспекти роботи ІРЦ під час тривоги

Фахівці поінформовані про свій правовий статус. Важливо, що час, витрачений на переміщення до захисних споруд, перебування в них під час сигналу «Повітряна тривога» та повернення до робочого місця після сигналу «Відбій повітряної тривоги», не вважається порушенням правил внутрішнього трудового розпорядку [6]. Це знімає з персоналу відповідальність за "втрачений" час. Крім того, заради дотримання безпеки всіх учасників освітнього процесу, фахівець (консультант) не має права відпустити дитину до завершення повітряної тривоги на прохання батьків [9].

2. Готовність ІРЦ: логістика та безпека

2.1. Алгоритм швидкої евакуації та реагування

Наше укриття розміщене у тому ж приміщенні де знаходиться ІРЦ. Фахівцям разом з дітьми та батьками достатньо спуститися сходами на один поверх вниз, щоб опинитися у безпеці.

Для дітей з ООП, які часто чинять опір змінам або мають порушення опорно-рухового апарату, швидкість евакуації є певною проблемою. Фахівець (консультант), який у момент сповіщення про “повітряну тривогу” проводив заняття/комплексну оцінку, повідомляє дитині, що тепер вони продовжать заняття у іншому місці. Його задача таким чином повідомити дитину про це, аби викликати інтерес, а не страх чи спантеличення. У залежності від віку та особливостей психічного розвитку ця інформація буде подаватися по-різному. (Наприклад: для малюків від 2 до 5 років (або для дітей зі зниженим інтелектом) це буде так: “У нас з тобою зараз буде справжня пригода, бо ми продовжимо заняття у іншому, таємничому місці, але щоб туди потрапити потрібно швидко зібратися і негайно вирушити. Звичайно, що і мамі захочеться подивитися, тому вона піде з нами.”)

Для дітей з розладами аутистичного спектру використовуються схеми та картки PECS, візуальні інструкції. Це дозволяє забезпечити швидкість евакуаційного потоку, не ігноруючи індивідуальні потреби дитини.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату спускаються із додатковою допомогою батьків.

2.2. Взаємодія та комунікація з батьками

Комунікація з батьками повинна бути превентивною, чіткою та підтримуючою [4]. Батьки, коли приходять до ІРЦ одразу знайомляться з усіма безпековими правилами, маршрутами евакуації, всі їхні дані та контакти заздалегідь зібрані, ще до початку надання послуг, при первинному. Варто зазначити, батьки не залишають своїх дітей у нашому ІРЦ, вони завжди знаходяться у приміщенні, у місці для очікування. На жаль такі вимоги сьогодення.

Фахівець ІРЦ під час тривоги має бути зразком стабільної поведінки, оскільки він моделює спокій для дітей та батьків. Це вимагає від фахівця регулярної практики самодопомоги.

2.3. Організація фізичного середовища укриття

Навіть в обмеженому просторі укриття, варто провести зонування для підтримки стабільності. Таким чином, організація роботи в укритті, має обов'язково включати засоби для мінімізації сенсорного перевантаження та регуляції, такі як беруші, м'які тканини, можливе

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи

використання заздалегідь підготовлених та випробуваних ароматичних речовин (запах шоколаду, кави, мандарину, лаванди чи м'яти).

Рекомендуємо виділити:

Зону активної корекційної роботи: тут стоять столи, стільці, підготовлені набори олівців, аркуші паперу, тощо.

Зону сенсорного розвантаження: тиха зона з мінімальним освітленням, де дитина може усамітнитися, використовуючи беруші, розміщені пуфи для сидіння, м'які іграшки, дитячі палатки, будиночки.

Зону очікування для батьків: стільці, кулери з водою.

Якщо можливо, слід використовувати автономні джерела м'якого світла та забезпечити наявність берушів для дітей із підвищеною чутливістю до шуму.

3. Комплект "Тривожна дидактична валіза ІРЦ": компактні матеріали

Головний принцип формування "Тривожної дидактичної валізи" (або рюкзака) фахівця ІРЦ – це портативність (легкість і зручність) та мультифункціональність. Фахівець ІРЦ повинен мати власний професійно адаптований "Тривожний рюкзак" [11].

3.1. Критерії відбору та зміст

Професійно-логістичний мінімум фахівця повинен включати не лише звичайні матеріали для виживання, але й засоби для безперебійної роботи: мінімальний запас загальних та особистих ліків на шість місяців, готівку, а також компактні засоби гігієни (наприклад, сухий шампунь або дезінфектор) [11]. Забезпечення фахівця власними ресурсами зменшує його фонову тривогу і дозволяє сконцентруватися на дітях та їх батьках.

Для дітей з ООП, особливо тих, хто має харчові особливості або сенсорну потребу у певних продуктах, фахівці ІРЦ мають заохочувати батьків включати в рюкзак дитини 1-2 невеликі "комфортні" продукти, що не псується. Це доповнює загальні рекомендації МОЗ, щодо води (1-2 літри) та консервів/хлібців [6], виступаючи як елемент сенсорної підтримки під час стресу.

3.2. Сенсорна підтримка

Першочерговими в укритті є матеріали для сенсорної регуляції та заземлення. Їхнє використання допомагає швидко повернути дитину до відчуття "Тут і зараз". До них належать еспандери (для ізометричного зняття напруги), м'ячі-антистрес, а також візуальні засоби, як-от кольорові стікери чи кишенькові картки емоцій.

Варіант комплектації "Тривожної дидактичної валізи" фахівця ІРЦ

Категорія	Приклади компактних матеріалів	Корекційна Мета в Укритті
Сенсорна/кінестетична регуляція	Еластичні стрічки (еспандери), м'ячі-антистрес, "поп-іти" (тихі моделі), арома-олівці або міні-спреї.	Швидке заземлення, зняття м'язового напруження, контроль над дрібною моторикою.
Візуальна/Когнітивна	Міні-лабіринти (роздруковки), кольорові стікери, кишенькові картки емоцій, фотографії ресурсних місць/родичів.	Переключення уваги, відновлення логічного мислення, символізація емоцій.
Арт-терапія	Воскова крейда/кольорові олівці (унікати фарб), невеличкі скетчбуки (А5), пластилін або кінетичний	Вираження травматичного досвіду, створення "арт-блокноту"

	пісок у герметичних пакетах.	ресурсу, розвиток дрібної моторики.
Логістичні документи	Скани висновка, скорочені візуальні інструкції для дітей з ООП, контакти батьків (надруковані), копії документів фахівця, готівка.	Безперервність процесу, чітка комунікація, особиста безпека.

4. Методи екстреної психологічної підтримки (фаза стабілізації)

Пріоритетом під час тривоги є негайна стабілізація емоційного та фізіологічного стану дитини та батьків. Це досягається через дихання, заземлення та фокусування.

4.1. Перша психологічна допомога та дихальна регуляція

У момент гострого стресу або панічної атаки першочергова дія фахівця – це концентрація на повільному та глибокому диханні. Фахівець має дихати синхронно з дитиною, використовуючи ритмічне (наприклад, квадратне) дихання, що допомагає вирівняти дихання, позбутися задишки та наситити організм киснем (для стабілізації дихання, можна використовувати мильні бульбашки, повітряні кульки тощо). Навіть просте усвідомлене розслаблення куточків рота та плечей може зменшити фізіологічні симптоми стресу.

4.2. Техніки соматичної регуляції та заземлення

Практики заземлення критично важливі для подолання відчуття дисоціації або "Застигання" при гострому стресі. Ці техніки, запозичені з роботи з військовослужбовцями [5], дозволяють швидко вирівняти емоційний фон:

Техніка 5-4-3-2-1: універсальна техніка, що не вимагає додаткових матеріалів. Вона полягає в усвідомленому аналізі навколишнього середовища: "Я бачу 5 предметів", "Я чую 4 звуки", "Я тактильно відчуваю ...", "Я відчуваю 2 аромати" тощо. Це відновлює зв'язок з реальністю [5].

"Коріння": техніка, яка допомагає зняти м'язове напруження та відновити відчуття опори. Дітям пропонується уявити, що вони проростають корінням у землю, міцно поставивши ноги на плоску поверхню. Цю вправу можна робити навіть сидячи [6].

"Обійми себе": проста соматична підтримка, коли людина поміщає праву руку під лівий пах, а ліву – нижче плеча, і міцно стискає себе на кілька секунд [5]. Ця тактильна підтримка забезпечує відчуття безпеки і є доступною як для фахівця, так і для дитини.

Використання цих технік як обов'язкового ритуалу при вході в укриття перетворює цей простір із місця вимушеного очікування на місце активної саморегуляції.

4.3. Соціальні ігри для відновлення групової динаміки

Прості, структуровані ігри допомагають відновити відчуття спільноти та контролю, порушене страхом:

Гра "Я тут!" / "Сейф для страхів": малюк може вербалізувати свою присутність ("Я тут!") і символічно заховати свої страхи у формі зім'ятих папірців або малюнків, створюючи "Сейф" [3]. Це дозволяє символічно дистанціюватися від тривоги. Однак, оскільки страх у прифронтовій зоні є реальним, після "видалення" страху необхідно негайно перейти до створення ресурсних малюнків або "карток сили", щоб заповнити простір, що звільнився, позитивним контентом та позитивними активностями [1].

"Рукостискання": вправа на відновлення соціальних контактів, де діти вітаються за руку, не відпускаючи її, доки не знайдуть нову людину для вітання іншою рукою [5].

Портативні техніки стабілізації та заземлення для дітей

Назва техніки/вправа	Вікова група	Корекційний ефект	Використані ресурси	Тривалість (орієнтовно)

Глибоке дихання (по квадрату)	Всі вікові групи	Вирівнювання дихання, зняття паніки, концентрація.	Жодних.	1-3 хвилини.
"Я помічаю кольори навколо" (5-4-3-2-1)	Молодший шкільний вік, підлітки	Фокусування уваги, відновлення зв'язку з реальністю.	Середовище укриття.	3-5 хвилин.
"Коріння"	Дошкільний, молодший шкільний вік	Зняття м'язового напруження, відчуття опори та стабільності.	Пласка підошва або босоніж.	2-4 хвилини.
Гра "Сейф для страхів"	Дошкільний, молодший шкільний вік	Символічне дистанціювання від тривоги, вербалізація почуттів.	Клаптики паперу, міні-коробка.	5-10 хвилин.
"Рукописання"	Молодший, підлітковий вік	Відновлення соціальних контактів, відчуття групи, позитивна активність.	Група дітей (соціальна взаємодія).	5-7 хвилин.

5. Корекційно-розвивальна робота в обмеженому просторі

5.1. Принципи адаптації корекційно-розвиткового заняття

Хоча фахівці ІРЦ працюють за певними корекційно-розвитковими програмами, їх реалізація в укритті вимагає правильної пріоритизації цілей. Завдання повинні бути структуровані та чітко визначені, а сам процес має бути розділеним на логічні частини, щоб дозволити дитині можливість "релаксації та перезавантаження" для подальшого сприйняття інформації.

Пріоритет в укритті — навички життєстійкості, здатність до емоційної саморегуляції, навички розв'язання проблем та позитивні активності. Корекційні заняття повинні бути інтенсивними та короткими.

Адаптація корекційних цілей в умовах укриття (вибір пріоритетів)

Сфера розвитку	Пріоритет у стандартних умовах	Пріоритет в умовах укриття (адапована мета)
Емоційно-вольова	Розвиток самоконтролю, розпізнавання складних емоцій.	Стабілізація емоційного стану, відчуття опори, впевненості, безпеки. Здатність застосовувати 1-2 техніки саморегуляції (дихання, "Коріння") протягом 5 хвилин.

Комунікативна	Розширення словникового запасу, побудова складних речень.	Відновлення соціальних контактів. Здатність до короткої, позитивної взаємодії та використання невербальної комунікації (картки емоцій, PECS).
Когнітивна	Розвиток пам'яті, уваги, логічних операцій.	Переключення уваги. Здатність концентруватися на структурованому, короткочасному завданні (міні-лабіринт, сортування) протягом 10-15 хвилин.
Фізична/моторна	Розвиток великої моторики.	Дрібна Моторика та Зняття Напруги. Виконання цілеспрямованих маніпуляцій (пластилін, антистреси) для зменшення м'язового затиску.

5.2. Арт-терапевтичні стратегії: формування життєстійкості

Арт-терапія є високоефективним інструментом для роботи в обмеженому просторі, оскільки не вимагає вербалізації. Фахівці можуть використовувати міні-матеріали (пластилін для зняття напруги, воскова крейда) та техніки, спрямовані на визначення ресурсу:

Метод "Арт-блокнот сили": підліткам можна запропонувати створити арт-блокнот, де вони щодня фіксують те, що "допомогло вижити, що дає сили", використовуючи цитати, малюнки або образи [1, с. 7].

Символізація втрати: Якщо фахівець працює з дітьми, які пережили втрату, він може застосовувати техніки символічної роботи, такі як написання листів померлому або створення "Книги пам'яті" [1]. Це допомагає в інтеграції травматичного досвіду та є важливим етапом корекційної роботи.

6. Підтримка батьків та сімей у стресових умовах

Стрес батьків є прямим чинником, що посилює тривогу дитини. Тому стабілізація батьків є частиною професійних обов'язків фахівця ІРЦ в укритті.

6.1. Інструктаж батьків та правила поведінки

Батьки повинні бути ознайомлені з правилами, поведінки під час сигналу "повітряна тривога". Фахівець має чітко пояснити, що перебування батьків в укритті має бути мінімально інвазивним, щоб не заважати корекційній роботі з дитиною. Для проактивної підтримки фахівець може використовувати загальний канал комунікації, щоб надавати роз'яснення та підтримувати атмосферу взаємоповаги.

6.2. Робота з панікою та тривогою батьків

Коли батьки присутні в укритті, фахівець ІРЦ повинен застосовувати техніки моделювання спокою. Виконуючи практики самодопомоги, такі як "Заземлення" чи "Техніка 5-4-3-2-1", фахівець демонструє батькам стратегії регуляції.

Крім того, надання батькам чіткої, структурованої ролі в укритті підвищує їхнє відчуття контролю. Замість того, щоб бути пасивними спостерігачами, батьки можуть бути залучені до коротких, структурованих вправ (наприклад, "Спільна ігрова хвилина"), спрямованих на відновлення соціального зв'язку з дитиною. Це перетворює стресовий час очікування на якісну взаємодію, що є цінним ресурсом для корекційної роботи.

7. Життєстійкість фахівця ІРЦ: самодопомога та ресурс

Фахівці ІРЦ, які працюють поблизу фронту, наражаються на високий ризик вторинної травматизації. Самодопомога є не привілеєм, а професійною вимогою для забезпечення стабільності та безпеки клієнтів.

7.1. Превентивні заходи та підготовка до стресу

Основною превентивною стратегією є готовність. Фахівець повинен забезпечити, щоб його особистий рюкзак був укомплектований на випадок тривалої роботи в кризових умовах [11]. Контроль над цими базовими логістичними елементами допомагає фахівцю зберегти психологічний ресурс.

Для вирівнювання емоційного фону перед початком роботи або в стресові моменти рекомендується використовувати практики заземлення, контролю дихання. Техніки, як-от "Коріння" або "5-4-3-2-1", виконані перед зустрічами або після сигналу тривоги, допомагають відновити зв'язок з реальністю та підготуватися до надання допомоги.

7.2. Екстрена самодопомога під час тривоги

У момент оголошення тривоги фахівець повинен негайно застосувати техніки екстреної самодопомоги, щоб зберегти спокій. Повільне і глибоке дихання є першим якорем. У ситуаціях, коли немає можливості або часу для розгорнутих вправ, використання "Обіймів себе" забезпечує швидку тактильну підтримку та відчуття безпеки. Стійкість фахівця ірц у критичний момент є прямим інструментом безпеки для дітей з ООП.

8. Висновки та рекомендації

Надання корекційно-розвиткових послуг у прифронтовій зоні вимагає повної інтеграції травма-інформованого підходу в усі аспекти діяльності ІРЦ, від логістики до методів роботи. Ефективність роботи в укритті залежить від трьох ключових факторів: чітких протоколів безпеки, компактної та мультифункціональної дидактичної підтримки та володіння фахівцем навичками екстреної психологічної стабілізації.

8.1. Системні рекомендації для адміністрації ІРЦ

Формалізація екстрених процедур: техніки стабілізації та заземлення (наприклад, 5-4-3-2-1 та "Коріння") повинні бути включені як обов'язковий елемент вступного інструктажу для фахівців та батьків.

Централізоване комплектування: Адміністрація повинна забезпечити централізоване комплектування "Тривожних дидактичних валіз" Для кожного фахівця, з пріоритетом на засоби сенсорної регуляції.

8.2. Рекомендації для фахівців (корекційна практика)

Адаптація корекційно-розвиткових програм: в укритті слід пріоритезувати цілі ІРЦ, що стосуються життєстійкості, емоційної регуляції та відновлення соціальних контактів, мінімізуючи складні академічні завдання.

Дисциплінарна стійкість: запровадження ритуалу заземлення (дихальні вправи, "Коріння") відразу після прибуття до укриття, що перетворює це місце на зону активної саморегуляції.

Робота з документацією: слід мати при собі ламіновані скорочені "Пам'ятки" з ключовими індивідуальними стратегіями заспокоєння, щоб забезпечити безперервність підтримки дітей з ООП у найкритичніші моменти.

Література

1. Арт-терапія при ПТСР у дітей. Вправи за віком та поради фахівців.
URL: <https://vtkosnova.com/uk/art-terapiya-pri-ptsr-u-ditej-vpravi-ta-nyuansi/>
2. Безпечний простір. Електронний ресурс, Lib.iitta.gov.ua. URL: lib.iitta.gov.ua.
3. Добірка корисних ігор для дітей під час військового стану. Хмельницький ДНЗ.
URL: hmlnyk3.dytsadok.org.ua.
4. ІНСТРУКЦІЯ ТАТАМ І МАМАМ, ЯК ПОВОДИТИСЯ ПІД ЧАС ПОВІТРЯНОЇ ТРИВОГИ В ІРЦ. Інклюзивно-ресурсний центр (Конотоп).
URL: <https://irc.osvita-konotop.gov.ua/instrukciya-tatam-i-mamam-yak-povoditisya-pid-chas-povitryano%D1%97-trivogi-v-irc.html>.
5. "Я відчуваю сильний стрес та втому": 5 найефективніших порад для самодопомоги. Голосіївський Інклюзивно-ресурсний центр.
URL: <https://golosiiv.irc.org.ua/news/15-21-36-23-10-2023/>.
6. Як організувати укриття працівників під час повітряної тривоги. Kadroland (Кадроланд).
URL: <https://kadroland.com/news/799-yak-organizuvati-ukrittya-pracivnikiv-pid-cas-povitryanoj-trivogi?page=6>.
7. Як підтримати учнів з ООП. Адаптації середовища, стратегій, завдань і оцінювання. Нова українська школа (НУШ).

URL: <https://nus.org.ua/2020/11/27/yak-pidtrymaty-uchniv-z-oop-adaptatsiyi-seredovyshha-strategij-zavdan-i-otsinyuvannya/> .

8. Новини – Способи самодопомоги при стресі: техніки та вправи. Комунальна установа "Пулинський інклюзивно-ресурсний центр".
URL: <https://pulyny.irc.org.ua/news/> .
9. Особливості навчання дітей з ООП в закладах освіти в умовах воєнного стану. На Урок.
URL: <https://naurok.com.ua/post/osoblivosti-navchannya-ditey-z-oop-v-zakladah-osviti-v-umovah-voennogo-stanu>.
10. Рурик Г. Здатність до відновлення у особистості, яка пережила трагічні події. *Простір арт-терапії: Збірник наукових статей*. 2022. Вип. 31(1).
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733793/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2022-Issue%2031%281%29.pdf>.
11. Тривожний рюкзак для медійників. Інститут масової інформації (ІМІ). URL: <https://old.imi.org.ua/advices/tryvozhnij-ryukzak-dlya-medijnykiv-i43426>.
12. Тривожний рюкзак дитини: які продукти покласти? Нова українська школа (НУШ).
URL: <https://nus.org.ua/2022/12/01/tryvozhnij-ryukzak-dytyny-yaki-produkty-poklasty/>

Старинська О.І.

ІНКЛЮЗИВНА КРАЇНА ЯК ПРОСТІР ГІДНОСТІ ТА СОЛІДАРНОСТІ: ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Сучасні гуманітарні трансформації українського суспільства, спричинені повномасштабною війною, актуалізували питання переосмислення інклюзії як базового принципу розвитку держави, освіти і громадянського простору. Інклюзія сьогодні перестає бути виключно категорією спеціальної освіти чи соціальної політики: вона перетворюється на фундамент етики людяності, соціальної солідарності й національної стійкості.

У контексті війни інклюзивна держава розглядається як простір, який не тільки забезпечує доступність та рівність можливостей, а й гарантує підтримку, захищеність, повагу до гідності людини та врахування різних життєвих обставин і досвіду. Україна формує модель суспільства, здатного приймати й підтримувати людей, які пережили втрати, поранення, вимушене переміщення, травматичний досвід та зміну життєвої ідентичності [4].

Актуальність проблеми. Війна значно розширила категорію осіб, які потребують інклюзивної підтримки. Сюди входять: діти та дорослі з інвалідністю, зокрема бойового походження; ветерани та їхні родини; внутрішньо переміщені особи; сім'ї загиблих та зниклих безвісти; діти з травматичним досвідом; особи, які повернулися з полону; люди з посттравматичними стресовими розладами та іншими психічними наслідками війни.

Інклюзивна політика сьогодні – це, передусім, політика гідності, яка ґрунтується на принципах справедливості, прав людини і рівності доступу до освіти та соціальних послуг. Івлева О. наголошує: інклюзія стає показником зрілості держави, її здатності зберігати людяність навіть у кризових історичних умовах [1].

Інклюзія в сучасній українській науці розглядається не лише як технологія інтеграції осіб з особливими освітніми потребами, а як ціннісна основа розвитку освіти, громади та держави. Її сутність полягає у визнанні унікальності кожної особистості та розумінні, що кожна людина має право на освіту, участь і самореалізацію незалежно від життєвих умов. Як зазначають автори А. Колупаєва, Таранченко О., інклюзивна освіта в Україні еволюціонує від медико-дефектологічної до гуманістично-особистісної моделі, що орієнтується на розвиток потенціалу дитини й створення сприятливого середовища для навчання [2]. У цьому контексті педагог виступає посередником між дитиною і суспільством, який формує культуру прийняття, поваги та підтримки. Розроблення філософських засад інклюзії відбувається в процесі співпраці з міжнародними інституціями, які розглядають освіту як духовно-моральну систему, що має утверджувати людську гідність, свободу і співпричетність [7]. Гуманітарна освіта покликана

забезпечити розвиток людини, здатної до діалогу й солідарності навіть у кризові часи. В українській науковій думці останніх років активно розвивається ідея інклюзивного громадянства, що поєднує педагогічні, соціальні й правові виміри. Ця концепція акцентує на тому, що інклюзія – це не лише право дитини на освіту, а й відповідальність суспільства за створення умов для реалізації цього права [3]. Важливим теоретичним орієнтиром є також психологічні дослідження наслідків війни, що визначають нові виклики для системи освіти. Науковці наголошують, що в умовах воєнної травми школа стає місцем не лише навчання, а й відновлення базової довіри до світу [6]. Тому сучасна інклюзивна педагогіка повинна спиратися на принципи травма-інформованого підходу, що враховує емоційний стан дитини, педагогів та батьків. Усі ці концепти інтегруються в український контекст, де інклюзія набуває додаткового змісту – подолання наслідків війни та формування культури взаємної підтримки й солідарності. Інклюзивний вимір воєнного досвіду є визначним в подальшому розвитку інклюзії в Україні. В умовах війни ключовими стають такі принципи інклюзії:

- емпатія та безбар'єрність комунікації: розуміння емоційних станів дітей і дорослих з досвідом травми, толерування індивідуальних реакцій;
- повага до різних шляхів відновлення: кожна людина переживає війну по-своєму, і держава має забезпечувати різні форми підтримки: психологічні, освітні, соціальні, медичні;
- громадянська участь та солідарність: інклюзія – це не лише інституційна, а й культурна категорія. Вона проявляється у взаємодопомозі, волонтерстві, солідарності громад.

Інклюзивну державу можна визначити як таку, де кожна людина має життєвий простір, голос і право на майбутнє, навіть якщо її здатність функціонувати змінена обставинами війни. Освіта є ключовим механізмом формування інклюзивної культури. Згідно із Законом України «Про освіту», школа зобов'язана забезпечити рівні можливості всім учасникам освітнього процесу [5]. Українська освіта потребує зміни акцентів в постановці освітніх завдань в умовах війни, а саме: створення психологічно безпечного середовища, зокрема для дітей ВПО та дітей військовослужбовців; впровадження інклюзивних освітніх траєкторій для дітей з особливими освітніми потребами; травма-інформовані практики викладання; підтримка педагогів, які самі переживають втрати й стрес; розвиток соціально-емоційної компетентності учнів; формування культури пам'яті й гідності.

Як підкреслює О. Ляшенко, педагог у сучасній Україні є не лише транслятором знань, а й модератором досвіду, провідником цінностей і носієм гуманістичної місії. Інклюзивна освіта та гуманітарна політика мають стати основою повоєнного розвитку України. Серед ключових напрямів створення Національної стратегії інклюзивного відновлення, яка поєднує педагогічні, соціальні та психологічні підходи; формування готовності педагогів і психологів до роботи з людьми, що пережили травматичний досвід; розвиток партнерства між освітою, громадськими ініціативами та медіа у формуванні культури прийняття; гуманітарна політика пам'яті та гідності, а саме збереження історій, підтримка сімей загиблих, формування культури вдячності та поваги; інтеграція принципів безбар'єрності в усі державні політики.

Ці кроки сформують не лише інклюзивну систему освіти, а й суспільство гідності, у якому кожен має місце, голос і право на повноцінне життя. Інклюзивність у сучасній Україні – це не лише формат соціальної політики чи освітньої практики, а ціннісна модель державності, що ґрунтується на гідності, людяності та взаємній підтримці. Війна зробила інклюзію не просто необхідністю, а умовою виживання й розвитку суспільства. Інклюзивна країна – це країна, яка не залишає своїх. Така модель є основою стійкості, демократичної зрілості та гуманістичного майбутнього України.

Література

1. Івлєва О. Інклюзія в сучасній Україні // *Суспільні й політичні аспекти економічних відносин*. – 2021. – Вип. 5. – С. 5–16. – Режим доступу: https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/26108/1/Івлєва_О._стаття.pdf (дата звернення: 10.11.2025).
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навчально-

- методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). – Київ : НАПН України, 2023. – 232 с. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739317/1/Kolupaeva.Taranchenko.Inclusia.Pokrokov.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).
3. Котигоренко В. О., Неліпа Д. В., Перегуда Є. В. та ін. Суспільно-політична солідарність в Україні в умовах війни : монографія / за ред. акад. НАН України О. О. Рафальського, чл.-кор. НАН України О. М. Майбороди. – Київ : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2024. – 400 с. – Режим доступу: <https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/SOCIO-POLITICAL-SOLIDARITY-IN-UKRAINE-IN-THE-CONDITIONS-OF-WAR.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).
 4. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/366-2021-p> (дата звернення: 10.11.2025).
 5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 10.11.2025).
 6. Пророк Н. В. (ред.). Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. – 155 с. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733352/2/...pdf> (дата звернення: 10.11.2025).
 7. Jean Monnet Centre of Excellence ESSIE. *Матеріали Міжнародної Весняної школи 2025 «Інклюзія, соціальна відповідальність та підприємництво. Соціальні інновації для розвитку громад та залучення молоді»*. – Київ : Jean Monnet Centre of Excellence ESSIE, 2025. – С. 535. – Режим доступу: https://cessie.eu/wp-content/uploads/2025/06/FIN_MATEPIALI-VECHNANO-SKOOLI_2025.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

Храпач К.О.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освітньої системи України характеризується орієнтацією на реалізацію принципів рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від індивідуальних можливостей, стану здоров'я чи особливостей розвитку. У зв'язку з цим впровадження інклюзивної освіти стає не лише педагогічним, а й соціокультурним викликом, що потребує підготовки нового покоління педагогів, здатних ефективно працювати в умовах різноманіття. Саме початкова школа є першим і надзвичайно важливим етапом освітнього шляху дитини, де формується її самооцінка, навички спілкування, пізнавальна активність і довіра до навчального процесу. Відтак професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами набуває стратегічного значення для реалізації державної політики в галузі інклюзивної освіти [1; 2].

Питання підготовки педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі відображено у низці нормативних документів, зокрема Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції розвитку інклюзивної освіти (2020). У них визначено, що освітній процес має забезпечувати можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з однолітками, створюючи для цього відповідні умови, ресурси й кадрові забезпечення [3; 4]. Успішність впровадження інклюзивної моделі залежить від професійної компетентності вчителя, його психологічної готовності до прийняття різноманітності та здатності організувати ефективну співпрацю з асистентами вчителя, психологами, батьками й іншими учасниками освітнього процесу.

Проблема професійної підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є предметом активного наукового обговорення в українській і зарубіжній педагогічній думці. Дослідження А. Колупаєвої, І. Демченко, О. Таранченко, С. Миронової, Т. Ліфар [5; 6; 7] розкривають сутність інклюзивної компетентності педагога як інтегративного утворення, що поєднує спеціальні знання про розвиток дітей з ООП, уміння адаптувати навчальні програми, навички командної взаємодії та гуманістичні установки особистості. У зарубіжних працях М. Florian, С. Boyle, Т. Loreman та інших [8; 9] підкреслюється необхідність підготовки вчителів, здатних до диференційованого викладання, рефлексії власної педагогічної діяльності та створення навчального середовища, яке сприяє успіху кожної дитини.

Аналіз літератури свідчить, що науковці розглядають готовність педагога до інклюзивного навчання як системну характеристику, яка охоплює когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти. Вона формується у процесі цілеспрямованої професійної підготовки, де особлива увага приділяється розвитку педагогічної емпатії, толерантності, гнучкості мислення та здатності до міжособистісного діалогу.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивного навчання є складним процесом, який вимагає інтеграції знань із педагогіки, психології, корекційної освіти, соціальної роботи та права. Майбутній педагог має не лише володіти теоретичними знаннями про особливості психофізичного розвитку дітей з різними нозологіями, а й уміти реалізовувати принципи індивідуалізації та диференціації навчання на практиці. Особливого значення набуває формування переконання, що кожна дитина має потенціал до розвитку, а завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти його розкрити.

Ефективна система підготовки передбачає органічне поєднання аудиторної роботи зі студентами, самостійного вивчення теоретичного матеріалу, практичної діяльності у школах з інклюзивними класами та рефлексії власного досвіду. Саме через безпосереднє спостереження за освітнім процесом, участь у складанні індивідуальних програм розвитку, спілкування з дітьми та батьками формується усвідомлення специфіки професійних завдань педагога інклюзивного середовища.

Важливим чинником професійного становлення є розвиток рефлексивної культури. Рефлексія дозволяє майбутньому вчителю усвідомлювати власні ціннісні орієнтації, аналізувати педагогічні ситуації, виявляти проблеми взаємодії та шукати оптимальні шляхи їх розв'язання. У процесі підготовки необхідно створювати умови, за яких студенти не просто засвоюють навчальний матеріал, а й осмислюють його через призму власних емоцій, ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, здатності до співпереживання й прийняття. Така робота сприяє формуванню емпатійного ставлення, що є основою гуманістичного стилю педагогічної взаємодії.

Не менш значущим компонентом професійної підготовки є формування міждисциплінарної компетентності. Майбутній учитель має розуміти принципи роботи команди психолого-педагогічного супроводу, володіти навичками ефективного спілкування з асистентом учителя, логопедом, психологом, соціальним педагогом. Злагоджена співпраця всіх учасників освітнього процесу забезпечує створення цілісного підтримувального середовища для дитини.

Зміст професійної підготовки має бути спрямований на формування таких якостей, як педагогічна гнучкість, толерантність, відповідальність, готовність до інновацій. Це досягається через використання інтерактивних форм навчання – моделювання педагогічних ситуацій, аналіз кейсів, участь у тренінгах з інклюзивної педагогіки, майстер-класах від практикуючих учителів. Важливо, щоб студенти не лише засвоювали інформацію, а й бачили реальні приклади ефективної інклюзивної практики, що підвищує мотивацію до професії та формує позитивне ставлення до дітей з ООП.

Особливої уваги заслуговує компетентнісний підхід, який нині визначає основну парадигму модернізації вищої педагогічної освіти. У межах цього підходу результатом професійної підготовки майбутнього педагога є не лише засвоєння знань, а й сформованість здатності їх творчо застосовувати у складних, нестандартних умовах інклюзивного освітнього

процесу. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами охоплює когнітивну, діяльнісну, емоційно-ціннісну та соціально-комунікативну складові. Вона проявляється у готовності педагога ефективно планувати, реалізовувати й оцінювати освітній процес, ураховуючи індивідуальні освітні маршрути дітей, їхні потреби й потенціал розвитку [8].

Компетентнісний підхід вимагає переосмислення ролі самого студента у процесі навчання: він має бути не пасивним реципієнтом знань, а активним учасником освітнього процесу, здатним до самонавчання, саморегуляції та самооцінювання. Викладач у такій системі виступає не лише джерелом інформації, а насамперед фасилітатором і наставником, який створює умови для розвитку особистісного потенціалу студента, його критичного мислення та педагогічної рефлексії. Саме такі умови сприяють появі у майбутніх учителів внутрішньої мотивації працювати з дітьми з ООП, усвідомленню гуманістичних цінностей освіти, розумінню соціальної місії педагога у забезпеченні права кожної дитини на якісне навчання.

Не менш важливою складовою фахової підготовки є впровадження особистісно орієнтованого підходу, який передбачає визнання унікальності кожної дитини та врахування її освітніх і психологічних потреб. Майбутній учитель має бути готовим до реалізації принципів індивідуалізації, адаптації навчального матеріалу, створення комфортного психологічного клімату у класі. Це потребує не лише професійних знань, а й високого рівня емоційного інтелекту, здатності до співпереживання, толерантності й педагогічної інтуїції. Такі риси не можна сформувати лише через лекційно-семінарську підготовку – вони потребують тривалого особистісного становлення, практичного досвіду, спілкування з дітьми, участі у спільних проєктах, волонтерських програмах, тренінгах тощо.

Варто наголосити, що сучасна педагогічна освіта повинна розвиватися у руслі європейських тенденцій, де пріоритетами є забезпечення інклюзивності, доступності, міжкультурного діалогу й соціальної інтеграції. Україна, ратифікувавши Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, взяла на себе зобов'язання створити умови для підготовки педагогічних кадрів, здатних забезпечувати рівні можливості для всіх учнів. Тому модернізація змісту освіти майбутніх учителів має включати міжнародний компонент: ознайомлення з найкращими практиками інклюзивної освіти, участь у програмах академічної мобільності, стажування у школах з інклюзивним досвідом. Усе це сприяє розширенню світогляду студента, формуванню глобальної педагогічної свідомості та підвищенню якості підготовки.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами вимагає системного підходу, що поєднує теоретичну, практичну й особистісну складові. Вона передбачає не лише оволодіння спеціальними знаннями, але й формування гуманістичної позиції педагога, здатного сприймати кожну дитину як унікальну особистість. Ефективність підготовки забезпечується інтеграцією навчального процесу з практичним досвідом, розвитком рефлексії, емпатії, готовності до співпраці й постійного самовдосконалення.

Подальших досліджень потребує розроблення цілісних моделей формування професійної компетентності вчителя інклюзивного типу, а також удосконалення освітніх програм педагогічних університетів відповідно до сучасних вимог інклюзивної політики України.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні технології в системі професійної підготовки вчителя. Київ: Либідь, 2019. 240 с.
2. Даниленко Л. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в інклюзивному середовищі. *Педагогічний дискурс*, 2021. Вип. 30. С. 45-53.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: «А.С.К.», 2018. 272 с.
4. Крамаренко С. М. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 47. С. 85-92.
5. Кузьміна Н. В. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті: теоретико-методологічний аспект. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 4. С. 23-28.

6. Савченко О. Я. Професійна підготовка вчителя початкових класів у контексті Нової української школи. Київ: Педагогічна думка, 2020. 198 с.
7. Таран О. В. Сучасні підходи до формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя*. 2020. Вип. 38. С. 110-118.
8. Яценко Т. С. Психологічні основи підготовки педагога до роботи з дітьми з особливими потребами. Київ: Освіта, 2021. 156 с.

Черняк М.І.

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНА ІЗ КЛЮЧОВИХ У СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НУШ

Особистість засвоює культуру протягом всього свого життя, формуючи унікальний власний культурний світ. У цьому контексті, загальнокультурна компетентність є фундаментом, який уніфікує всі грані людського єства, незалежно від соціальних чи національних відмінностей, що робить її корисним та цікавим у межах наукових дискусій.

Потреба у глибокому осмисленні основних засад формування загальнокультурної компетентності здобувачів початкової освіти обумовлює необхідність розгляду поглядів дослідників на дану категорію з метою більш змістового уявлення про неї. Тому нами здійснено спробу аналізу, узагальнення та систематизації наявних наукових публікацій у цьому напрямі.

Розглядаючи культуру як інтегративну сукупність матеріальних, духовних та регулятивних цінностей, і компетентність як системну, діяльнісно-орієнтовану здатність особистості ефективно застосовувати знання, уміння та ціннісні якості, логічно перейти до синтезу цих двох категорій. Саме їх поєднання формує поняття «загальнокультурна компетентність», яке виникає на перетині:

- об'єкта (культури) – універсального ціннісно-нормативного простору, що охоплює різні аспекти соціокультурного існування особистості (культурний простір);
- суб'єктної якості (компетентності) – інтегративної здатності особистості адекватно, творчо та ефективно функціонувати у цьому культурному просторі.

Вітчизняна професорка Н. Бібік характеризує загальнокультурну компетентність учнів як комплексну компетентність, що заснована на прояві інформаційного, операційно-діяльнісного, аксіологічного та креативного аспектів засвоєння учнями знань про культуру. На її думку, формувати цю компетентність у здобувачів початкової освіти допомагають інтерактивні технології навчання, сприяючи формуванню цілісної картини світу [1, с. 52].

С. Зубчевська розглядає загальнокультурну компетентність як «інтегративну якість особистості, що характеризується знаннями щодо національної та світової культурної спадщини, вміннями їх аналізувати та оцінювати; володіє культурою міжособистісних відносин та дотримується принципів толерантності у взаємодії з іншими людьми» [2, с. 43].

Т. Мороз – як «систему, в якій можна виділити універсальні (загальні), домінуючі (ціннісні), національні (особистісно-значущі) та доповнювальні (мовні) смисли» [4, с. 35].

А. Пащенко під даною компетентністю розуміє «специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності учня, його можливої взаємодії з навколишнім світом та собою і включає систему знань, умінь, навичок, а також моральних, етичних, духовних норм та цінностей» [6, с. 23].

С. Паршук та А. Тарасюк – як «здатність суб'єкта навчання аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [5, с. 75].

Як влучно вказує Н. Мойсеюк, загальнокультурна компетентність передбачає, перш за все, наявність у особистості умінь аналізувати та оцінювати досягнення науки й культури,

орієнтуватися в культурному та духовному контекстах суспільства; використовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії, норми відповідної мовної культури; спрямовувати самовиховання на єдність індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; демонструвати толерантну поведінку в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей [3, с. 325].

Оскільки тема даного дослідження передбачає вивчення загальнокультурної компетентності здобувачів початкової освіти, то доречним у трактуванні її визначення також звернутися до Державного стандарту початкової освіти, в якому наведене визначення культурної компетентності, яка «передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості» [7].

Аналіз наведених наукових підходів дозволяє узагальнити сутність загальнокультурної компетентності як комплексної інтегративної якості особистості, що є ключовою для успішної соціалізації та взаємодії у сучасному полікультурному світі. Більшість дослідників визначають її як інтегровану якість/властивість особистості або комплексну компетентність, що передбачає наявність у особистості знань та ерудиції (знання про національну та світову культурну спадщину), уміння аналізувати й оцінювати культурні досягнення, характеризує наявність моральних, етичних та духовних норм і цінностей.

Виходячи з наведених вище визначень, також можна відзначити, що загальнокультурна компетентність виконує низку критично важливих функцій у житті особистості, які можна представити на рис. 1.

Оскільки дослідження стосується здобувачів початкової освіти, доцільно врахувати визначення культурної компетентності згідно з Державним стандартом початкової освіти: у початковій освіті вона передбачає залучення молодших школярів до різних видів мистецької творчості шляхом розкриття природних здібностей та творчого вираження особистості.

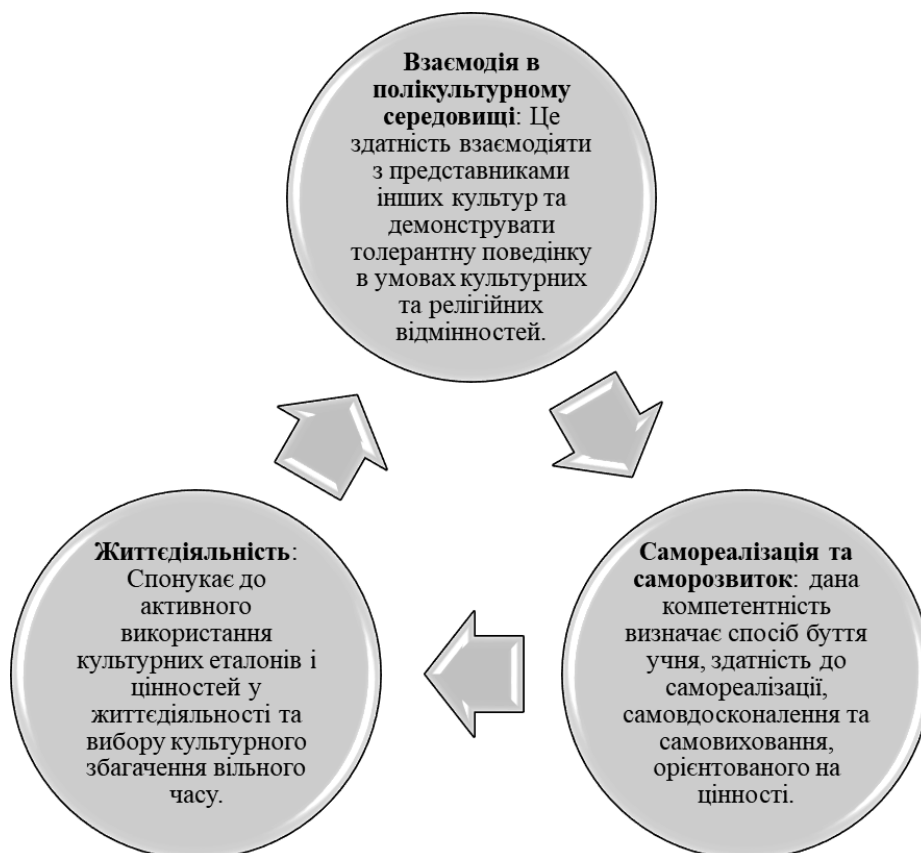


Рис. 1. Основні функціональні ролі загальнокультурної компетентності в житті особистості (сформовано автором на основі аналізу праць дослідників)

Отже, **загальнокультурну компетентність особистості** у загальному вигляді пропонуємо розглядати як інтегративну, системну якість особистості, що формується через комплекс знань, умінь і цінностей, які стосуються національної та світової культури. На рівні початкової освіти ця компетентність виявляється у здатності до творчого самовираження, орієнтуванні на загальнолюдські та національні цінності та у готовності до толерантної міжособистісної взаємодії в умовах полікультурного суспільства. Тому під **загальнокультурною компетентністю здобувачів початкової освіти** пропонуємо розуміти інтегративну спроможність, що базується на системі знань, навичок і ставлень (освіченість та внутрішня культура), що дозволяють дитині молодшого шкільного віку ефективно реалізовувати себе у площинах загальної культури (діяльність, взаємодія, ставлення) та орієнтуватися у ціннісно-нормативному просторі (загальна культура) світової та національної спадщини (в межах віку).

Таким чином, загальнокультурна компетентність є особистісним утворенням, що відображає міру привласнення (освіченість) та здатність до реалізації (компетентність) основних складових загальної культури у процесі життєдіяльності та соціалізації. Це дозволяє визначити її як ключову для здобувачів початкової освіти у системі НУШ, оскільки вона забезпечує основу для успішної взаємодії дитини зі світом як носія національних цінностей та активного учасника світової цивілізації.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* : колективна монографія. / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. С. 47-52.
2. Зубчевська С. В. Формування загальнокультурної компетентності студентів як педагогічна проблема. Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. С. 43-46.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 4-те вид. Київ : ВАТ. «КДНК», 2003. 615 с.
4. Мороз Т. О. Загальнокультурна компетентність як складова формування професійно успішної особистості майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 4.1 (44.1). С. 33-36.
5. Паршук С. М., Тарасюк А. М. Формування загальнокультурної грамотності майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(3). С. 74-78.
6. Пашенко А. Використання інноваційних технологій у формуванні загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців* : збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 23-26.
7. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова КМУ № 87 від 21 лютого 2018 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

Шевченко Л.В.

ПСИХОТИП УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ ВОЄННОГО ЧАСУ

Анотація

У статті розглянуто особливості проявів психотипів сучасних учителів у період воєнного стану. Визначено основні психологічні риси, що забезпечують ефективність

професійної діяльності педагога в умовах соціальної напруги та невизначеності. Проаналізовано вплив воєнних подій на емоційний стан, мотиваційну сферу та професійне вигорання вчителів. Підкреслено значення психологічної підтримки, розвитку емоційного інтелекту та формування стресостійкості як важливих чинників адаптації педагога до кризових обставин. Запропоновано напрями психологічного супроводу освітян у воєнний період.

Ключові слова: психотип, сучасний учитель, війна, емоційна стійкість, професійна адаптація.

Вступ

Сучасна українська освіта переживає один із найскладніших періодів у своїй історії. Війна, що триває в країні, створила безпрецедентні умови для функціонування навчальних закладів, поставивши перед педагогами нові професійні та морально-психологічні виклики. Учитель у цей час виступає не лише транслятором знань, а й духовним лідером, психологічною опорою для дітей, які щодня стикаються з почуттям тривоги, страху, втрати чи невизначеності.

У контексті воєнного стану особистість педагога набуває особливого значення. Його психотип, емоційна врівноваженість, здатність до адаптації й уміння підтримувати інших визначають ефективність усього освітнього процесу. Адже школа сьогодні – це не лише простір навчання, а й середовище психологічної стабільності, де формується відчуття безпеки та віри в майбутнє.

Проблема вивчення психотипів учителів у кризових умовах є надзвичайно актуальною, оскільки від неї залежить здатність освітньої системи виконувати свої соціальні функції. Розуміння психологічних типів дає змогу прогнозувати реакції педагогів на стресові події, виявляти їхні сильні сторони та розробляти ефективні програми психологічної підтримки.

Водночас війна виявила низку суперечностей у психологічному портреті сучасного вчителя. З одного боку, спостерігається зростання рівня емоційного виснаження, тривожності, апатії, а з іншого – активізація внутрішніх ресурсів, підвищення почуття відповідальності, патріотизму та професійної місії. Тому дослідження психотипу педагога сьогодні має не лише теоретичне, а й практичне значення – воно допомагає розробляти моделі психологічної підтримки та розвитку освітян у період воєнних викликів.

Метою статті є аналіз основних характеристик психотипу сучасного вчителя в умовах війни, визначення психологічних факторів стійкості та шляхів збереження професійного й емоційного балансу педагогів.

Основна частина

Психотип учителя є одним із ключових чинників його професійної ефективності, адже він визначає спосіб сприйняття інформації, стиль педагогічного спілкування, особливості реагування на стресові ситуації та взаємодії з учнями. За К. Юнгом, кожна людина має домінуючий тип психічної орієнтації – екстраверсію або інтроверсію, а також переважний спосіб пізнання: мислення, інтуїцію, відчуття або емоцію. У педагогічній діяльності це проявляється у різних стилях викладання, методах комунікації та рівні емоційної відкритості.

У довоєнний період більшість учителів орієнтувалися на стабільність, системність і прогнозованість навчального процесу. Проте війна радикально змінила ці умови. Освітній процес сьогодні часто відбувається у дистанційному, змішаному чи навіть евакуаційному форматі. Такі обставини вимагають від учителя швидкого прийняття рішень, гнучкості, креативності та вміння діяти в ситуації невизначеності. Відтак особистісні якості, пов'язані з психотипом, стають вирішальними для професійного виживання.

Серед найбільш типових психотипів сучасних педагогів умовно можна виділити такі групи:

1. Рационально-аналітичний тип. Представники цього типу схильні до логічного мислення, прагнуть систематичності й контролю. У кризових ситуаціях вони намагаються структурувати інформацію, вибудовувати чіткий алгоритм дій, що допомагає знизити рівень тривоги. Такі вчителі ефективно організовують навчання онлайн, підтримують порядок у класі, але можуть демонструвати емоційну стриманість.
2. Емпатійно-гуманістичний тип. Для цього психотипу характерна висока чутливість до емоційного стану інших, уміння підтримати, вислухати, співпережити. У воєнний період

саме ці педагоги стають емоційною опорою для дітей, сприяють створенню атмосфери довіри. Проте через підвищену емпатію вони більш уразливі до стресу та емоційного вигорання.

3. Інтуїтивно-творчий тип. Такі вчителі шукають нестандартні підходи до навчання, легко генерують нові ідеї, здатні імпровізувати навіть у критичних ситуаціях. Вони є рушіями інновацій, активно застосовують цифрові технології, проте можуть відчувати труднощі з дисципліною та самоорганізацією.
4. Практико-реалістичний тип. Представники цього типу зорієнтовані на результат, діють конкретно та рішуче, швидко пристосовуються до змін. Їхня перевага – здатність зберігати холонокровність і знаходити рішення у складних обставинах, що є важливою рисою під час війни.

Аналіз практичної діяльності українських педагогів у 2022–2025 рр. показує, що поєднання раціонального та емпатійного типів є найбільш ефективним у сучасних умовах. Учитель, який здатний одночасно діяти логічно й проявляти людяність, формує довірливий клімат у класі та допомагає учням знизити рівень тривожності.

Психологічні дослідження свідчать, що значна частина освітян зіткнулася з проблемою емоційного виснаження. Постійна тривога, відчуття відповідальності за дітей, необхідність пристосовуватись до мінливих умов сприяють розвитку синдрому професійного вигорання. Це проявляється у втомі, роздратуванні, втраті мотивації та зниженні ефективності роботи.

Щоб запобігти цим проявам, важливою умовою стає розвиток емоційного інтелекту – здатності усвідомлювати власні емоції, розпізнавати почуття інших людей і керувати ними. Учителі, які розвивають емоційний інтелект, легше підтримують позитивний настрій у колективі, уникають конфліктів і створюють атмосферу психологічного комфорту для учнів.

Велику роль відіграють психологічні тренінги та програми саморегуляції, які спрямовані на відновлення внутрішніх ресурсів педагога. Практика медитацій, дихальних вправ, елементів арт-терапії сприяє зниженню рівня стресу та формує здатність до усвідомленої поведінки.

Не менш важливим є питання соціальної підтримки педагогів. Спільноти вчителів, онлайн-групи взаємодопомоги, менторські програми дають можливість обмінюватися досвідом, відчувати єдність і професійну солідарність. Це сприяє зменшенню відчуття ізоляції, підвищенню самооцінки та формуванню позитивного професійного образу.

Окремої уваги потребує роль керівника навчального закладу, який має бути не лише адміністратором, а й фасилітатором психологічної стабільності колективу. Його психотип, лідерські якості та вміння створювати атмосферу підтримки визначають рівень емоційного благополуччя вчителів.

Таким чином, психотип сучасного вчителя в умовах війни формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні – це соціальна напруга, інформаційний тиск, невизначеність; внутрішні – емоційна зрілість, самоусвідомлення, готовність до змін. Оптимальним можна вважати такий психотип, у якому поєднуються стійкість, гнучкість, емпатія та рефлексивність.

Висновки / Рекомендації

В умовах війни психотип сучасного вчителя набуває особливого значення, оскільки саме від його психологічної стійкості залежить якість навчання та емоційний клімат у класі.

До ключових характеристик ефективного педагога цього періоду варто віднести:

- розвинений емоційний інтелект і здатність до саморегуляції;
- гнучкість мислення та адаптивність;
- емпатійність і толерантність у спілкуванні;
- мотивацію до особистісного й професійного зростання.

Психологічна підтримка вчителів має стати одним із пріоритетних напрямів освітньої політики. Варто розвивати системи менторства, психоосвітні програми, тренінги зі стрес-менеджменту. Формування здорового психотипу сучасного педагога – це запорука відновлення освітнього процесу та психологічного благополуччя українського суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Юнг К. Психологічні типи. – К.: Основи, 2001.
2. Маслоу А. Мотивація і особистість. – К.: Психологія, 2019.
3. Грінберг Д. Психологічна підтримка вчителя в умовах кризи. – Львів: ЛНУ, 2023.
4. Сушик О. Психологічне здоров'я педагогів в умовах війни // Освітній простір. – 2024. – №2. – С. 45–53.
5. Власенко Н. Емоційна компетентність педагога: теорія і практика. – Харків: Освіта, 2022.

Полупанова Я.М.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Інклюзивна освіта сьогодні є одним із ключових напрямів розвитку освітньої системи України. У центрі цієї реформи стоїть створення умов, які дають кожній дитині можливість навчатися і розвиватися відповідно до її індивідуальних потреб. Важливу роль у цьому відіграють **інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ)** – спеціалізовані установи, що забезпечують комплексний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Упровадження інклюзивної парадигми в освітню систему потребувало забезпечення сервісної (ресурсної) підтримки учасників освітнього процесу, зокрема, залучення фахівців у галузі спеціальної педагогіки та психології, оновлення підходів до визначення особливих освітніх потреб та індивідуальної освітньої траєкторії для кожної дитини тощо.

Нові концептуальні зміни стали поштовхом для створення принципово нових установ – інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), основною метою діяльності яких є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, визначення її освітніх труднощів та потреб, рівня підтримки в закладі освіти та забезпечення системного кваліфікованого супроводу (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017 р.).

Важливо, що інклюзивно-ресурсні центри не є модернізованими психолого-медико-педагогічним консультаціями (ПМПК), а стали новаційною структурою діагностично-консультативної служби, що разом з ресурсними центрами підтримки інклюзивної освіти (РЦПЮ) склали єдину систему сервісної (ресурсної) підтримки закладів освіти з інклюзивним навчанням на новому історичному етапі розбудови освіти дітей з ООП.

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) посідають ключове місце у системі сервісної (ресурсної) підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

У контексті сервісної (ресурсної) підтримки дітей з ООП та їхніх родин особлива роль належить спеціальним закладам освіти, які мають потужний потенціал у вирішенні важливих завдань корекційно-розвивального супроводу учнів інклюзивних класів, методичної та консультативної підтримки педагогів та батьків (Положення про спеціальну школу, Положення про навчально-реабілітаційний центр, 2019 р.).

Упродовж останніх років відбувся суттєвий поступ новоствореної мережі інклюзивно-ресурсних центрів: розроблено теоретичне підґрунтя їх діяльності та нормативну базу; підготовлено фахівців; значними є практичні напрацювання; створено платформу автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»), що забезпечує функціонування єдиного інформаційного середовища у сфері інклюзивного навчання (за даними АС «ІРЦ» (2023 р.) наразі кількість ІРЦ становить 709, подано заяв до ІРЦ – 399 546, створено висновків – 386 045, закладів з інклюзивним навчанням 7 581); використовується пакет сучасних спеціальних методик для оцінювання освітніх труднощів та потреб (LEITER-3, PEP-3, WISC-IV, CASD, CONNERS-3) як світовий стандарт діагностики; удосконалюється діяльність ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти; організовано співпрацю ІРЦ та закладів освіти тощо. Потрібно

враховувати, що ІРЦ є першою сходинкою та важливим етапом визначення траєкторії та шляху здобуття освіти дитиною з ООП. [1]

Теоретико-методичні основи інклюзивного навчання та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів представлено у працях українських науковців, а саме: В. Андрущенко, І. Беха, С. Гончаренка, В. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Панка, О. Топузова, А. Шевцова та ін. (визначення пріоритетів розвитку національної освіти); В. Засенка, Е. Данілавичюте, В. Кобильченка, С. Литовченко, А. Колупаєвої, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко та ін. (дослідження концептуальних аспектів інклюзії); І. Горбенко, В. Жук, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Кульбиди, Н. Софій, Л. Прохоренко, О. Таранченко, Н. Ярмоли та ін. (аналіз сучасного стану та визначення перспектив розвитку інклюзивного навчання в Україні); А. Обухівської, О. Таранченко, В. Шевченка (дослідження історії консультативно-діагностичної служби); Ю. Бондаренко, Ю. Бойчука, Т. Дегтяренко, О. Казачінер, В. Лященко, О. Мартинчук, С. Миронової, А. Обухівської, Н. Пахомової, Т. Скрипник, Г. Соколової, М. Супруна, О. Таранченко, О. Форостян та ін. (підготовка та підвищення кваліфікації спеціальних педагогів, фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів); Е. Данілавичюте, Л. Прохоренко, Н. Ярмоли та ін. (розроблення нових підходів до визначення освітніх труднощів дитини та забезпечення необхідного рівня підтримки в освітньому процесі); Е. Данілавичюте, Л. Наконечної, Н. Софій, О. Таранченко та ін. (порівняльний аналіз зарубіжного та національного досвіду діяльності ІРЦ); В. Засенка, Е. Данілавичюте, С. Литовченко, Л. Прохоренко, О. Рибак, О. Таранченко та ін. (дослідження організаційно-методичних засад діяльності інклюзивно-ресурсних центрів); А. Обухівська, С. Литовченко та ін. (узагальнення результатів комплексної оцінки розвитку дитини в ІРЦ) [1].

До напрямів роботи інклюзивно-ресурсних центрів в умовах воєнного стану належить: створення фонду ресурсних матеріалів; створення та постійне оновлення електронної бази наявних у регіоні освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами; вивчення позитивного досвіду роботи щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні і за кордоном; аналіз, відбір, розробка та апробація практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного супроводу дітей, що навчаються за інклюзивною формою; залучення соціальних партнерів для ефективного просування впровадження інклюзивної освіти в освітніх закладах області тощо.

Незважаючи на впровадження інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) в освітню систему, залишається низка невирішених проблем, які обмежують їхню ефективність та можливість повного задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Серед ключових аспектів, які потребують додаткової уваги, є такі: недостатня доступність ІРЦ у віддалених регіонах, брак кваліфікованих фахівців, недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, невідпрацьовані механізми співпраці між ІРЦ, школами та батьками, відсутність єдиної системи моніторингу результатів роботи ІРЦ. Наприклад, у деяких регіонах України ІРЦ функціонують лише в обласних центрах, що ускладнює доступ дітей з сільської місцевості до послуг таких центрів. У контексті проблеми зауважимо: в Україні вже діє «Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я. Діти і підлітки» (МКФ-ДП), що дає розуміння про функціонування дитини в різних контекстах; основні ідеї, підходи МКФ покладено в основу діяльності ІРЦ, зокрема й процедури оцінювання та оформлення висновку. У 2018 році МОН України закупило стартовий пакет методик для оцінювання особливих освітніх потреб на базі ІРЦ. Це світовий стандарт діагностики (діагностування лише в контексті визначення особливостей), необхідність доказової бази досліджень, стандартизації інструментів і є свідченням інтеграції України у світове співтовариство [2].

Для вирішення проблеми кадрового забезпечення ІРЦ важливо впровадити систему безперервної підготовки фахівців (консультантів) ІРЦ. Регулярне підвищення кваліфікації та професійний розвиток педагогів є необхідною умовою для адаптації до сучасних викликів у роботі з дітьми з ООП. Розроблено та експериментально перевірено освітню програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників – фахівців (консультантів)

інклюзивно-ресурсних центрів (затверджено вченою радою КЗВО «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, 2023 р.). Метою освітньої програми є підвищення професійної компетентності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів із врахуванням сучасних викликів. Вирішення завдань підвищення кваліфікації передбачало формування мотиваційно-ціннісної, операційно-діяльнісної і рефлексивно-оцінювальної складових діяльності фахівця (консультанта) ІРЦ [4].

У 2025 році КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР реалізує освітню програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів «Організаційно-методичні аспекти діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в умовах воєнного стану та в добу повоєнної відбудови України».

Ефективна взаємодія між інклюзивно-ресурсними центрами, закладами освіти та батьками є важливою умовою успішної інтеграції дітей з ООП у суспільство. Однак на практиці така співпраця нерідко виявляється недостатньо налагодженою. Учителі шкіл часто не мають достатніх знань щодо особливостей роботи з дітьми з ООП, а батьки інколи не поінформовані про можливості ІРЦ або не мають ресурсів для підтримки освітнього процесу вдома.

Тісна співпраця всіх учасників освітнього процесу є визначальним чинником успішного впровадження інклюзії. Педагоги повинні мати доступ до рекомендацій фахівців ІРЦ щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а батьки – активніше долучатися до навчання та розвитку своєї дитини. Для цього необхідно забезпечити регулярний обмін інформацією та постійні консультації між ІРЦ, освітніми установами та родинами.

Література

1. Полупанова Я.М. Організаційно-методичне забезпечення діяльності фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів в умовах викликів сьогодення. дис. доктор філософії : 016. Київ, 2023. 379 с.
2. Литовченко С.В. Ключові аспекти узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку Інклюзивно-ресурсного центру. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(15), С. 201–212.

СЕКЦІЯ III

ПОВНА ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Коржова О.С.

ЧАТ-БОТИ MIZOU ЯК ВІРТУАЛЬНІ ПОМІЧНИКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ: ОПТИМІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ДО УРОКІВ, ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ТА АВТОМАТИЧНЕ ОЦІНЮВАННЯ

У контексті цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває впровадження інноваційних інструментів, зокрема чат-ботів на основі штучного інтелекту. Сучасний урок історії вимагає переходу від пасивної передачі знань до персоналізованого навчання, розвитку критичного мислення та вміння працювати з інформацією. Чат-боти, зокрема ті, що функціонують на освітніх платформах, виступають інноваційним рішенням для вирішення цих завдань. Також чат-боти виступають дієвим інструментом забезпечення доступності освітнього процесу. Вони дозволяють зменшити навантаження на вчителів, одночасно надаючи здобувачам освіти цілодобову підтримку. Діалогові системи, розроблені на базі великих мовних моделей, здатні забезпечити учням індивідуальну траєкторію навчання та миттєвий зворотний зв'язок, що є ключовим принципом ефективної педагогіки. В історії чат-боти можуть використовуватися не лише для репродукції фактів, але й для стимулювання критичного аналізу джерел, моделювання історичних подій та дебатів.

Платформа Mizou є прикладом інструменту, спеціально розробленого для вчителів, що дозволяє створювати кастомізовані AI-чат-боти з урахуванням конкретних навчальних інструкцій, ресурсів та критеріїв оцінювання.

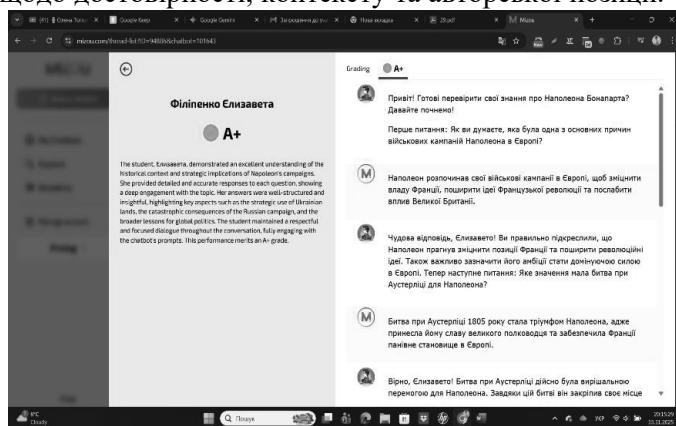
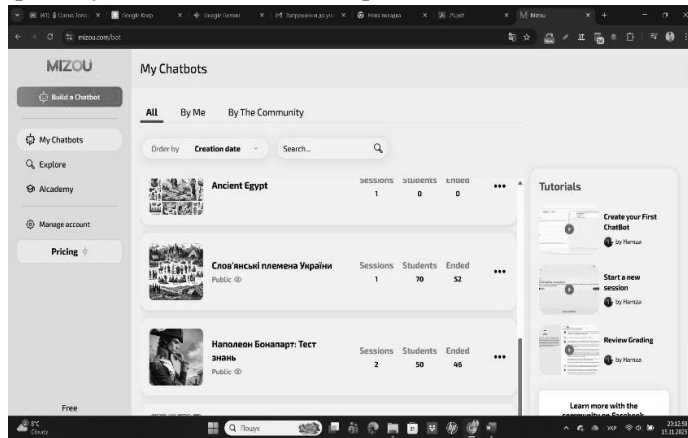
На уроках історії Mizou дозволяє реалізувати такі методичні рішення:

- Симуляція історичних діалогів: створення чат-бота, що імітує історичну постать (наприклад, Симона Петлюру, Наполеона або Ярослава Мудрого), дозволяє учням ставити запитання, перевіряти гіпотези та занурюватися в контекст епохи.
- Критичний аналіз джерел: вчитель завантажує в чат-бот конкретний історичний документ (наприклад, уривок літопису) та налаштовує його на проведення структурованого опитування учня щодо достовірності, контексту та авторської позиції.
- Формувальне оцінювання: завдяки інтегрованій функції автоматизованого оцінювання за заданими критеріями, Mizou значно знижує навантаження на вчителя та забезпечує учня миттєвим, релевантним фідбеком щодо його розуміння теми.

Ключовими перевагами використання Mizou в педагогічній практиці є: високий рівень персоналізації навчальних завдань.

Один і той самий чат-бот для учнів з різним рівнем знань генерує різні питання, відповідно їх рівня, для високого рівня це може бути більша кількість питань. Відповідність вимогам безпеки даних (FERPA, COPPA, GDPR Compliant), що є критично важливим для освітнього середовища. Також відбувається стимулювання незалежного мислення через діалогове навчання. Чат-боти лагідно спонукають учнів до діалогу, і на кожне питання дають фідбек, таким чином запрошуючи продовжити розмову. Ще вони мають функцію аудіозапису і можливість прослухати питання. Щодо скорочення робочого часу вчителя на рутинні завдання – зареєструватися на платформі Mizou можна за допомогою Google account за декілька секунд. Також генерація чат-бота за вашою темою займає не більше 2 хвилин. А для тих, хто впевнено користується англійською мовою, є база вже готових чат-ботів, серед яких можна швидко обрати необхідний саме вам, перенести його до своїх чат-ботів та одразу ж використати.

Отже, чат – боти забезпечують персоналізацію навчального процесу, адаптуючи завдання під індивідуальний рівень учня; сприяють розвитку критичного мислення через симуляцію історичних діалогів та структурований аналіз першоджерел; підвищують доступність освіти та надають цілодобову підтримку; значно знижують рутинне навантаження на вчителя завдяки швидкій генерації навчальних матеріалів та автоматизованому формувальному оцінюванню. Платформа Mizou, завдяки своїй безпечності, легкості використання та функціям зворотного зв'язку, є дієвим інструментом для перетворення пасивного вивчення історії на активний дослідницький процес. Застосування таких технологій демонструє значний потенціал для формування в учнів ґрунтовних історичних компетентностей та навичок, необхідних у цифрову епоху.



Найчастіше під вплив ворожої пропаганди потрапляють люди, які не вміють критично мислити й відсіювати маніпуляції, які вже вірять у певну теорію змови. Коли вони читають якусь дезінформацію, то знаходять у ній підтвердження своїх думок.

Тож, щоб протидіяти впливу дезінформації на своєму рівні, я на уроках історії проводжу історичні паралелі між певними подіями, мотивуючи учнів висловлювати власні думки та аргументувати їх. Також корисним є застосування ігрових форматів роботи.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про інноваційну діяльність»; Osvita.ua 13.12.2022 URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2437/> (дата звернення 14.10.2025)
2. Державний стандарт базової середньої освіти 5-9 класи НУШ (30.09.2020) Mon.gov.ua URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення 15.10.2025)
3. Платформа Mizou <https://mizou.com>

Полісюк О.В.

ВИКЛИКИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ, БОРОТЬБА З ДЕЗІНФОРМАЦІЄЮ

Сьогодні, за умов боротьби українського народу за право існування як нації, самостійного визначення свого майбутнього на власній землі, формування міцної національної ідентичності є особливо важливим і актуальним.

Метою дослідження є визначення особливості ролі учителя, як джерела патріотичного виховання та протидії дезінформації в умовах повномасштабного вторгнення Російської Федерації

Учень 9 класу після одного з уроків сказав мені, що він не вивчатиме історію України, тому що України скоро не буде. Я розуміла, що, очевидно, учень трансливав мені та іншим дітям російські наративи, а як цьому протистояти, ні я, ні адміністрація школи точно не знаємо. В освітньому законодавстві немає чітких алгоритмів, як реагувати на дії учнів, які поширюють у закладі освіти російську пропаганду. Зазвичай діти повторюють те, що чують вдома. Тобто відтворення російських наративів устами дітей, скоріш за все, є наслідком того, що **батьки є споживачами дезінформації**. Аби докладно розібратися в тому, чому деякі діти схильні довіряти російським маніпуляціям в медіа й ретранслювати їх, як реагувати на висловлювання учнів у подібних ситуаціях, я почала шукати пояснення медіаекспертів, психологів, істориків та юристів.

Тож моя гіпотеза полягає в тому, що поширенню російських наративів сприяє спілкування в сім'ї або в середовищі, де дитина проводить час поза межами школи і всотує такі наративи від авторитетних для неї людей. Це можуть бути як батьки, так і блогери, або ті, кому дитина вірить більше, ніж учителям.

Отже, намагаючись знайти способи протидії маніпуляціям, підміні понять та відвертій брехні, яка величезним потоком ллється із соцмереж, я дійшла висновку, що можу протиставити цьому аргументовані історичні приклади та докладання власних зусиль до виховання в учнів патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу. Саме реальні практичні кроки у формуванні міцної національної ідентичності, розвиток критичного мислення та медіаграмотності (використання платформ «НотаЄнота», «По той бік путінської брехні» тощо), усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю мають стати «вакциною» проти рашистської дезінформації.

Формування міцної національної ідентичності починається з чіткого усвідомлення своєї належності до українського народу, його історії, культури, цінностей. Стійка національна

свідомість є «щепленням» проти маніпуляцій, спрямованих на спотворення національних основ, мови, історії тощо (наприклад, наративи про «один народ» чи «штучну державу»).

Розвиток критичного мислення та медіаграмотності. Патріотичне виховання має формувати навички критичного аналізу інформації завдяки вмінню оцінювати й робити вибір, закладенню основ медіаграмотності. Людина, яка знає та цінує свою історію, традиції та сучасні досягнення, легше розпізнає фейки та маніпуляції, скеровані на підриг довіри до державних інституцій та суспільства. Важливим є також відповідальність за поширення інформації, розуміння обов'язковості перевірки її достовірності.

Культивування довіри та соціальної єдності. Соціальна згуртованість має формуватися на утвердженні спільних цінностей: патріотизму, гідності, свободи, верховенства права тощо... Дезінформація часто використовує розкол і поляризацію в суспільстві. Патріотичне виховання, спираючись на зазначені цінності, зміцнює внутрішній зв'язок між громадянами, що робить суспільство менш вразливим до зовнішніх впливів.

Зміцнення поваги до державних інститутів та символів. Виховання поваги до Конституції, Збройних сил, національних символів та державних органів є бар'єром проти дезінформаційних атак, спрямованих на дискредитацію влади та підриг довіри до захисників країни. Формування активної громадянської позиції, розуміння важливості свого внеску в розвиток та управління державою, усвідомлення особистої відповідальності за майбутнє країни.

Історична правда як фундамент. Об'єктивне вивчення історії України, її героїчних та трагічних сторінок, без міфів, викривлень та замовчувань є ключовим. Знання правди про Голодомор, боротьбу за незалежність, російсько-українську війну знешкоджує історичні фейки, які ворог використовує для виправдання агресії та розпалювання ворожнечі.

Найчастіше під вплив ворожої пропаганди потрапляють люди, які не вміють критично мислити й відсіювати маніпуляції, які вже вірять у певну теорію змови. Коли вони читають якусь дезінформацію, то знаходять у ній підтвердження своїх думок.

Тож, щоб протидіяти впливу дезінформації на своєму рівні, я на уроках історії проводжу історичні паралелі між певними подіями, мотивуючи учнів висловлювати власні думки та аргументувати їх. Також корисним є застосування ігрових форматів роботи.

Список використаної літератури:

1. Лиховид І., Молодик К. Звідки діти можуть чути російські наративи – пояснення фактчекерки та дослідниці дезінформації. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/2024/01/28/zvidky-dity-mozhut-chuty-rosijski-naratyvy-poyasnennya-faktchekerky-ta-doslidnytsi-dezinformatiyi/> (дата звернення: 06.11.2025).
2. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді. *Інститут модернізації змісту освіти*. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/pozashkilna-osvita-ta-vihovna-robota/natsionalno-patriotichne-vihovannya-ditey-ta-molodi/> (дата звернення: 06.11.2025).
3. *НотаЄнота*. URL: <https://notaenota.com/> (дата звернення: 06.11.2025).
4. *По той бік путінської брехні*. URL: <https://putinlies.com.ua/> (дата звернення: 06.11.2025).

Сироткіна Т.А.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДНІПРОВСЬКОГО ЛІЦЕЮ №144 ІМЕНІ ЛЕВІ ЦХАКА ШНЕЄРСОНА

Анотація

У статті розглянуто проблему розвитку творчої особистості в сучасному освітньому просторі ліцею. Проаналізовано теоретичні засади поняття творчості, визначено умови формування креативності учнів у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». Представлено досвід упровадження STEM-освіти, інтегрованих уроків, учнівських проєктів і конкурсних форм діяльності як ефективних засобів розвитку творчої ініціативи, критичного

мислення та дослідницьких умінь. Окреслено роль учителя як фасилітатора творчого процесу та партнера учня у спільному пошуку знань.

Ключові слова: творча особистість, креативність, STEM-освіта, інтегроване навчання, педагогічна інновація.

Вступ

Одним із провідних завдань сучасної освіти є розвиток **творчої особистості**, здатної до самостійного мислення, генерування нових ідей і прийняття нестандартних рішень. У концептуальних документах Нової української школи підкреслюється, що креативність належить до **ключових компетентностей XXI століття**, поряд із критичним мисленням, умінням працювати в команді та навчатися протягом життя [1].

Освітній простір ліцею сьогодні стає не лише місцем засвоєння знань, а й **простором для самореалізації**, розвитку творчого потенціалу учнів і педагогів. Успіх цього процесу залежить від створення умов, де учень є активним суб'єктом навчання, а вчитель – організатором, фасилітатором і натхненником.

Теоретичні засади розвитку творчої особистості

Поняття творчості має багатовимірний характер. За визначенням Л. Виготського, творчість – це діяльність, яка породжує нове, що має цінність не лише для суспільства, а й для самої особистості [2]. Дж. Гілфорд розглядав творчість як **дивергентне мислення**, що передбачає здатність бачити багато шляхів розв'язання проблеми [3].

Розвиток творчої особистості – це системний процес, який охоплює **когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісний компоненти**. Освітнє середовище має сприяти формуванню пізнавальної активності, стимулювати пошукову діяльність, підтримувати ініціативу й автономність учня.

Практичний досвід реалізації ідей розвитку творчості в діяльності ліцею

STEM-освіта як середовище творчого розвитку

Одним із напрямів, що найбільш активно сприяє розвитку креативності, є **STEM-освіта**. На базі ліцею створено сучасний **STEM-кабінет**, який став осередком натхнення, досліджень та інноваційних проєктів.

У процесі навчання використовуються методи **дослідницького та проєктного навчання**, які передбачають активне залучення учнів до практичної діяльності: створення моделей, проведення експериментів, розробку власних міні-проєктів. Так, у рамках авторського турніру «**ChemChallenge**» учні виконують нестандартні завдання, що вимагають глибоких знань із хімії, уміння мислити критично, працювати з інформацією й застосовувати її в нових ситуаціях.

Інтегровані уроки як засіб формування креативного мислення

Інтеграція знань із різних галузей (хімія, фізика, біологія, інформатика, мистецтво) дозволяє учням **бачити цілісну картину світу** та усвідомлювати міжпредметні зв'язки. Інтегровані STEM-уроки, присвячені, наприклад, темам «Таємниці кольору», «Енергія світла», «Вода як диво природи», сприяють формуванню дослідницької позиції, уміння спостерігати, порівнювати, аналізувати та робити власні висновки.

Учнівські проєкти та освітні ініціативи

Важливу роль у розвитку творчості відіграють **позакласні й міжпредметні проєкти**. У ліцеї реалізуються різноманітні програми, спрямовані на формування креативного мислення: участь у наукових виставках, екологічних акціях, конкурсах юних винахідників, фестивалях «Наука навколо нас».

Зокрема, учні беруть участь у **виставках та конкурсах інноваційних розробок**, де презентують власні експериментальні ідеї. Ці форми діяльності не лише розвивають творчість, а й виховують відповідальність, самостійність, лідерські якості.

Із останніх досягнень:

- **Перемога команди ліцею на міському міжшкільному STEM-хакатоні «Проектування та створення наукової квест-кімнати».** 17-18 лютого 2025 року на базі Дніпровського ліцею №144 ім. Леві Іцхака Шнеєрсона відбувся міський Хакатон з розробки наукової квест-кімнати, у якому взяли участь команди учнів із 6

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи

закладів освіти м. Дніпро. Оцінювало науковий підхід, оригінальність і креативність STEM – продукту шановне журі, до складу якого увійшли фахівці центру професійного розвитку «Освітня траєкторія», управління освіти департаменту гуманітарної політики, Дніпропетровського обласного центру науково-технічної творчості та інформаційних технологій учнівської молоді, директори закладів освіти. За результатами Хакатону перемогу отримала команда Ліцею № 144 за розроблену квест-кімнату «Фабрика Віллі Вонки».

• Перемога команди ліцею у міському Хакатоні. 22–24 жовтня в стінах Українського державного університету науки і технологій вирувала атмосфера інновацій, креативу та змагання! Саме там відбувся Другий Хакатон УДУНТ – грандіозний науковий турнір, що об'єднав 59 команд із понад 30 ліцеїв, коледжів і училищ Дніпра та області. І саме команда Дніпровського ліцею №144 виборола перемогу у своїй секції «Природничо-технологічна». Наші юні науковці представили проєкт «Екологічні пористі склокристалічні матеріали» – інноваційне рішення для збереження довкілля та розвитку сучасних технологій! Хакатон поєднав онлайн-менторинг і офлайн-пітчинг, залучив понад 60 викладачів-менторів і 29 членів журі з бізнесу, промисловості та ІТ-сфери. А під час фінального дня змагань учасники навіть стали свідками прямого онлайн-включення на міжнародну конференцію в Шанхаї де університет був представлений серед 8 000 учасників із 70 країн світу! Дипломи, сертифікати, подарунки й заслужене визнання – нагорода за працю, талант і командний дух!

Творче середовище педагогічного колективу

Формування творчої особистості учня неможливе без творчого педагога. У ліцеї активно впроваджується **культура педагогічних інновацій**: учителі розробляють власні методики, беруть участь у всеукраїнських і міжнародних освітніх заходах, публікують досвід роботи. Педагогічна команда ділиться напрацюваннями щодо використання цифрових сервісів, інтерактивних технологій, гейміфікації навчання.

Роль учителя у розвитку творчої особистості

Сучасний педагог виступає не лише джерелом знань, а передусім – **партнером і наставником**, який допомагає учню розкрити потенціал. Важливо створювати атмосферу довіри, підтримки, заохочення ініціативи.

У своїй діяльності вчитель має виступати **модератором творчого процесу**, організовувати навчальні ситуації, що стимулюють мислення, пошук, рефлексію. Позитивна мотивація, диференційований підхід, командна робота та сучасні цифрові інструменти стають ефективними засобами розвитку творчості.

Висновки

Розвиток творчої особистості в освітньому процесі – це **стратегічний напрям сучасної школи**, який потребує системного підходу, педагогічної майстерності та глибокої віри у можливість кожної дитини. Досвід ліцею підтверджує, що впровадження STEM-освіти, проєктних технологій, інтегрованих форм навчання створює сприятливі умови для формування креативної, відповідальної, мислячої особистості.

Література

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.
2. Виготський Л. С. Уява і творчість у дитинстві. – К.: Радянська школа, 1991.
3. Guilford, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. – New York: McGraw-Hill, 1967.
4. Торренс Е. П. *Творчість та творче мислення*. – М.: Прогрес, 1984.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. – К.: А.С.К., 2004.

Литвиненко А.М.

ІНСТРУМЕНТИ ПЛАНУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасний освітній простір характеризується стрімкими змінами, що з одного боку зумовлені процесами глобалізації, трансформації та цифровізації, а з іншого – складною демографічною ситуацією в країні, яка посилює конкуренцію серед освітніх закладів. Сьогодні постає питання формування іміджу успішного навчального закладу, який зможе забезпечити надання освітніх послуг на високому рівні. Створення позитивного іміджу освітньої організації підвищує ефективність діяльності закладу освіти, дає можливість якнайповніше задовольнити потреби здобувачів освіти. У цьому контексті професійний розвиток педагога набуває особливого значення, адже саме вчитель є ключовою фігурою, що забезпечує якість освіти та формує особистість майбутнього покоління. Неперервний професійний розвиток – підвищення професійного і загальнокультурного рівнів та педагогічної майстерності – стає необхідною умовою успішної педагогічної діяльності закладу освіти, адже професійний розвиток педагога це одна з основних складових позитивного іміджу закладу освіти. Сучасний педагог повинен бути готовим до сприйняття нових ідей та використання нових технологій, форм, методів, засобів педагогічної діяльності. Тільки постійно навчаючись, педагог зможе бути конкурентоспроможним на ринку праці, компетентним та здатним успішно здійснювати професійну діяльність.

Відповідно до ст. 59 Закону України «Про освіту» професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання[3]. Професійний розвиток педагога – це безперервний процес удосконалення професійних компетентностей, збагачення педагогічного досвіду та формування готовності до інноваційної діяльності. Сучасна модель професійного розвитку передбачає активну позицію самого педагога, його усвідомлену потребу в саморозвитку та здатність до рефлексії власної діяльності. Важливим є розуміння, що професійний розвиток не обмежується формальним підвищенням кваліфікації, а є способом життя сучасного педагога.

Кожен педагог має право та можливість вибудовувати власну траєкторію професійного розвитку відповідно до своїх потреб, інтересів та можливостей. Це передбачає самоаналіз та визначення власних сильних сторін і зон розвитку, постановку конкретних цілей професійного зростання, вибір форм та методів навчання.

Ефективні технології для створення індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога включають самооцінку, критичний аналіз власної діяльності, використання онлайн-платформ для навчання та взаємодії, а також створення індивідуальних освітніх планів, що враховують цілі, рівень кваліфікації та потреби кожного вчителя[4]. Індивідуальна траєкторія повинна бути гнучкою та адаптивною, враховуючи постійні зміни в освітньому просторі.

Розглянемо наступні етапи створення індивідуальної траєкторії:

1. Діагностика та самооцінка: аналіз досвіду, самооцінювання власної професійної діяльності, визначення поточних компетентностей, сильних сторін і сфер для розвитку відповідно до професійних стандартів та вимог часу, визначення напрямів підвищення кваліфікації та самоосвітньої діяльності. Для цього використовують такі інструменти: анкети та опитувальники самооцінювання сформованості компетентностей; професійні портфоліо з доказами досягнень та рефлексивні щоденники; методики зворотного зв'язку від учнів, колег та керівництва, методики Шикер Л.В., Нікішиної І. В., Ромадіної Л., Рокича М., Мариновської О.Я., Вронської В. М., Смольської Л. М. [6].
2. Визначення мети, цілей, очікуваних результатів та планування способів їх досягнення: (формулювання мети та цілей професійного зростання, структурування мети, завдань та

виділення конкретних кроків для її досягнення. розробка детального плану з конкретними заходами, ресурсами та термінами. Для цього використовують такі інструменти:

- методика SMART, яка вимагає, щоб цілі були Specific (конкретними), Measurable (вимірюваними), Achievable (досяжними), Relevant (значущими/ актуальними) і Time-bound (з обмеженими в часі рамками).

- метод OKR (Objectives and Key Results) використовується для постановки цілей та оцінки результатів

- метод HARD Goals акцентує увагу на чотирьох ключових аспектах, які роблять цілі більш значущими та досяжними (Heartfelt, Animated, Required, Difficult – Щирі, Анімовані, Необхідні, Складні).

- WOOP допомагає людям досягати своїх цілей, зосереджуючись на: (Wish, Outcome, Obstacle, Plan – Бажання, Результат, Перешкода, План).

- метод FAST Goals орієнтований на прозорість, регулярне обговорення цілей та амбітні завдання, що стимулюють мотивацію та активність. Увага акцентується на важливих аспектах для досягнення успіху (Frequently discussed, Ambitious, Specific, Transparent – Часто обговорювані, Амбіційні, Конкретні, Прозорі) [5].

- Кайрос-менеджмент – сучасний інструмент, спрямований на розвиток компетенцій, необхідних для реалізації особистісного потенціалу, успішної адаптації до нестабільних умов і вміння скористатися сприятливими обставинами. Щоб виробити алгоритм пошуку можливостей, варто скористатися таким інструментом Кайрос-менеджменту, як формула:

- WIN = Wish + Interest + Need (усвідомлення своїх бажань та цілей + зацікавленість справами своїх друзів знайомих чи колег, пошук точок перетину їхньої діяльності зі своїми цілями + практика озвучення своїх бажань перед іншими) [1].

- метод CHARM (Chances and Resources Matrix) «Матриця шансів і ресурсів» допомагає структурувати можливості (потенційні проєкти, співпраця, навчання) та ресурси (знання, навички, контакти), а також знайти найефективніші способи їх використання.

- інструмент «Таблиця синергії», де перша колонка – це перелік власних навичок та ресурсів, друга колонка – потенційні напрямки їх застосування, а третя – список людей чи командних ресурсів, які можуть доповнити ці можливості.

- метод «Точки синергії» – визначення і поєднання навичок, знань чи ресурсів для створення додаткової цінності. Аналіз сильних сторін та їх взаємодії дозволяє ефективно використовувати наявні можливості.

3. Реалізація: активне втілення запланованих заходів, використовуючи різні технології та інструменти. Відповідно до Закону України «Про освіту» ст. 8 визначені наступні види освіти: формальна, неформальна та інформальна [3].

- формальна освіта: курси підвищення кваліфікації, сертифікація як інструмент стимулювання професійного зростання.

- неформальна освіта: онлайн-навчання (курси, віртуальні методичні кабінети освітніх портали, освітні платформи); професійні спільноти (участь у методичних об'єднаннях, творчих групах, мережових спільнотах); заходи з обміну досвідом (вебінари, семінари, тренінги, хакатони, конференції).

- інформальна освіта: вивчення фахової літератури, блогів, перегляд освітніх каналів; наставництво та супервізія, власний досвід (створення власних розробок, ведення професійного портфоліо) з використанням цифрових ресурсів та штучного інтелекту для генерації інтерактивного контенту (створення тестів, ігрових завдань), персоналізації (адаптації навчальних матеріалів під індивідуальні потреби), сервісів для організації навчання та співпраці – інструментів для комунікації, спільної роботи та проведення онлайн-занять, віртуальних дошок для візуалізації ідей та спільної роботи.

4. Моніторинг та рефлексія: систематичний аналіз прогресу, моніторинг рівня сформованості професійних компетентностей та коригування траєкторії.

Необхідно зазначити переваги створення та використання індивідуальної траєкторії професійного розвитку для формування позитивного іміджу педагога: розширення

можливостей для вибору ефективних, зручних шляхів і способів безперервної освіти; зростання професійної компетентності та впевненості педагогічного працівника, що забезпечує його цінність і конкурентоспроможність; формування й розвиток універсальних навичок, що урізноманітнює сфери професійної діяльності; стресостійкість та підвищення здатності педагога пристосовуватись до змін і роботи у складних умовах сьогодення [2].

Діяльність керівників навчальних закладів повинна бути спрямована на сприяння самоосвіті та підвищення професійної компетентності педагогічних працівників. Професійний розвиток педагога є ключовим фактором позитивного іміджу навчального закладу, оскільки він підвищує рівень професіоналізму всього колективу, що безпосередньо впливає на якість освітніх послуг, які надає заклад, і робить його більш конкурентоспроможним; сприяє впровадженню інновацій, що робить освітній процес сучаснішим та ефективнішим та формує довіру до освітньої установи – створює позитивний образ школи для учнів, батьків та суспільства.

Література

1. Лядський І. К. Кайрос-менеджмент або менеджмент зручного моменту// Практика управління закладом освіти: щомісячний професійний журнал. 2017. № 8. С. 17-19.
2. Стягунова О. Планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагогічних працівників: брошура до Типової програми підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Київ. УПО. 2023. 13с.
3. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 10.10.2025).
4. <https://naurok.com.ua/post/scho-take-individualniy-plan-rozvitku-ta-dlya-chogo-vin-uchitelyu> (дата звернення 15.10.2025).
5. <https://surl.li/hmhdkx> (дата звернення 15.10.2025).
6. <https://gapon.te.ua/rubryka-metodysta/dorobok-metodysta/metodychni-rekomendatsii/item/1514-materialy-dlia-samoosiniuvannia-vchyteliv> (дата звернення 10.10.2025).

Нюкало О.В.

Харіна О.І.

МОЖЛИВОСТІ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ СЛОВЕСНОСТІ З ЕЛЕМЕНТАМИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Сьогодні, як ніколи, актуальним є формування української національної й громадянської ідентичності, що є складним і тривалим процесом. «За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, закріпленим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу», – стверджує І. Дичківська [1,с.3]. Учитель має знайти в навчальній темі такі аспекти для опрацювання, щоб на них відгукнулася дитяча душа. Нестандартні уроки відкривають педагогу необмежені можливості для здійснення такої кропіткої роботи. Для цього вчитель має сам бути небайдужим, зацікавленим, гнучким. І в першу чергу він повинен ідентифікувати себе як національно свідомого громадянина України, адже власний приклад педагога послужить найкращим свідченням того, як треба любити свою країну, дбати про неї.

Як зацікавити учня предметом, що вивчається? Як спонукати його до активної діяльності? Як уникнути шаблону й трафаретності при організації навчального процесу? На нашу думку, необхідно шукати нестандартні форми проведення уроку, які не залишать школярів байдужими, матимуть практичну спрямованість, розвиватимуть навички аналізу й

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи

синтезу, критичного сприйняття матеріалу, який вивчається, сприятимуть підвищенню інтересу до навчання, активізації пізнавальної діяльності, а відтак – розвитку ключових компетенцій.

Важливого значення на сучасному етапі та в умовах воєнної агресії набуває доцільне використання під час нестандартних уроків елементів медіаграмотності. Здобувачі освіти повинні навчитися відрізняти факти від фейків, здобути навички критичного аналізу цифрового контенту, який їм пропонують медіа. Медіаграмотність – це необхідна навичка представника ХХІ століття, нею має оволодіти кожен випускник для успішної соціалізації, навчання, професійної діяльності та захисту від інформаційних загроз. Упровадження основ медіаграмотності на уроках словесності сприяє підвищенню якості навчання й водночас дозволяє формувати відповідальних, свідомих громадян, здатних критично мислити й захищати власні цінності. Щоб навчити випускників бути пильними, мислити критично, ставити під сумнів почуту чи прочитану інформацію, сучасні вчителі мають здійснювати таку діяльність: аналіз медіаконтенту, проекти та дослідження, дискусії та дебати, інтерактивні завдання, співпрацю з медіаекспертами, аналіз пропаганди та фейкових новин. Ці методи й прийоми допоможуть не лише розвивати медіаграмотність учнів, але й формувати їхнє свідоме ставлення до своєї країни та суспільства.

Г. Токмань зазначає: «Гуманістична спрямованість освіти нашої доби полягає в постановці мети розвинути людину, її особистісні якості. Під час вивчення української літератури відбувається самотворення особистості – формується її розум, творчі здібності, емоційна сфера, етичні переконання, духовні цінності, естетичні почуття. Нині актуальним є створення та запровадження нових педагогічних технологій, які активізують учня як читача художньої книги, дають йому свободу літературної самореалізації, розігрують спробу продуктивної дорослої діяльності в царині філології, готують до вправного, вільного, стилістично майстерного викладу своїх думок» [2, с. 243]. Наприклад, при вивченні складного поліфонічного твору М. Хвильового «Я (Романтика)» можна провести *урок-творчу лабораторію*, на якому здійснити інтеграцію літератури, мови й історії України. Під час заняття варто розглянути події, змальовані у творі, на підґрунті знань історичних процесів цього періоду вмотивувати поведінку й вчинки головних героїв, дослідити образотворчі засоби, мову твору, символіку деталей, долю автора, його ідіостиль і майстерність, що трактували як «бунт проти причесаної композиції». Учитель може використати елементи медіаграмотності й запропонувати здобувачам освіти такі форми роботи: порівняти історичні події, висвітлені в новелі М. Хвильового «Я (Романтика)», з тим, як події цього історичного періоду висвітлюються в новинах, статтях, відео. Простежити на прикладі промов сучасних блогерів, пропагандистів росії ставлення до описуваних подій, подачу матеріалу, засоби маніпуляції. У такому разі учні не лише глибоко засвоять історичні процеси й наслідки діяльності представників радянської влади, а й отримають своєрідне щеплення від аморальності, байдужості, бездуховності, краще пізнають представників сусідньої країни, що оголосила себе правонаступником СРСР.

Інтегрований урок української літератури, історії й географії можна провести на підґрунті роману І. Багряного «Тигролови», на якому розглянути таке історичне явище, як репресії, перша хвиля еміграції на Далекий Схід, департація українського населення внаслідок розкуркулення заможних селян, що чинили опір колективізації, нівечення радянською владою особистості людини, стоїцизм українців, любов до рідної землі тощо. Це може бути обернений урок, до якого учні підготують матеріали заздалегідь й узагальнять у процесі обговорення проблеми, порушені автором. Для обстоювання власних знахідок можна запропонувати здобувачам освіти створити відео, подкаст або блог й презентувати його в ході обговорення.

Активізувати діяльність учнів допомагають *уроки з використанням техніки скетчингу* (миттєвих малюнків), що дозволяє фіксувати моменти, настрої та емоції, які митці відчують, створюючи власні роботи. Картини природи чи герої улюблених творів, виконані в цій техніці, ніби оживають перед читачами й пробуджують безліч почуттів: здивування, поцінування, захват, любов до малої батьківщини. Це цікава й водночас складна робота. І перевага в такому разі в учителя, який мистецьки обдарований. Якщо ж учні не мають хисту до малювання, їм на

допомогу прийде штучний інтелект, якому можна «замовити» картину, до дрібниць обміркуювши промпт (запитання чи завдання, яке користувач ставить під час спілкування з мовною моделлю штучного розуму). Це може бути як фрагмент природи, так і улюблений куточок міста, портрет героя чи ланцюжок малюнків сюжету, що ніби оживають, пробуджені уявою читача. Пейзажний скетчинг допомагає розвивати в учнів художнє мислення та вміння сприймати навколишній світ у всіх його багатоліких виявах, викликати любов до рідної природи. Ця робота вимагає від школяра пильності й уваги до деталей, зокрема художніх, та форм. Так, наприклад, вивчаючи твір Лесі Українки «Тиша морська», можна запропонувати учням відстежити й умотивувати кольористику твору, а тим, хто вміє працювати в техніці скетчингу – візуалізувати літературні образи, створивши відповідні малюнки, інші можуть працювати в ChatGPT, написавши детальний промпт, що вимагає від них точності, уважності до деталей, творчої уяви. З-поміж численних прийомів утілення елементів медіаграмотності виділяємо роботу з цифровими інструментами, критичний аналіз візуального контенту. Учні відчують не лише смак поетичного слова, а й красу рідної природи, відтворену в художньому слові та власних малюнках. До того ж, можна запропонувати учням, спираючись на той факт, що поезія написана в 1890 році під впливом вражень від подорожі Лесі Українки в Крим, де вона лікувалася, провести паралель із сучасністю, дослідити кольорову палітру курортів півострова в наш час, умотивувати назву поезії в контексті сьогодення.

Урок-коло думок можна провести при ознайомленні школярів із «Щоденником» О. Довженка. Думки, занотовані письменником у цьому творі, продемонструють учням уроки історії, що, на жаль, не були засвоєні українцями, наслідки яких даються взнаки нам і сьогодні. Щоденникові записи відтворюють складність і неповторність представників нашої нації, діапазон рис характеру величезний: від патріота – до зрадника, від громадянина – до номенклатурника, від владолюбця – до маленької людини, закоріненої в рідну землю. У процесі обговорення правдивості й щирості змалювання ментальних рис українців школярі усвідомлять, настільки важливо мати активну громадянську позицію, любити рідну землю, виявляти готовність дбати про неї, захищати її. На сторінках «Щоденника» висловлені цікаві думки О. Довженка щодо сучасних письменників кладовищ. Учителю може використати ці умовиводи кіномитця й проаналізувати, як вшановують полеглих захисників України сьогодні, запропонувати учням висловити власні думки щодо важливості/зумовленості розташування меморіалів у містах, селах, створення алей пам'яті із зображенням тих, хто віддав життя за Батьківщину. Доречно звернути увагу учнів на те, як високопоставлені представники різних держав реагують на це, коли приїждять в Україну й чому саме так (наприклад, можна запропонувати учням дослідити цитовані медіа слова принца Гаррі, який сам був військовим, про відвідування алей пам'яті у вересні 2025 року).

Великі потенційні можливості для вивчення твору М. Куліша «Мина Мазайло» містить *урок-дискусійний клуб* (або дебати). Обговорення мовного питання, національної ідентичності, порушені автором у сатиричній комедії сьогодні актуальні, як ніколи, оскільки саме під егідою «захисту російськомовного населення» путін і розпочав війну в Україні. Показовим є той факт, що події, описані М. Кулішем, відбуваються саме в Харкові, який тоді був столицею України і який сьогодні потерпає від російської агресії, але чинить рішучий опір і відстоює власну національну ідентичність. Тож маємо продемонструвати здобувачам освіти, що мова має значення, а наявність мовної стійкості й свідомої громадянської позиції здатні творити дива. Цікавим, з точки зору розвитку навичок медіаграмотності, буде аналіз афіші спектаклю «Мина Мазайло» одного з національних театрів, на якій герої в костюмах, що не відповідають змісту твору. Учні повинні знайти фактичну помилку й умотивувати її. Або можна запропонувати дослідити пост про проведення в Донецькому державному академічному музично-драматичному театрі в 2013 році постановки «Тьотя Мотя приїхала...» Невеличка замітка дає учням можливість для глибокого аналізу медійного контенту з урахуванням часу проведення вистави, зумовленості зміни авторської назви, активності глядачів, проблем сьогодення. Доцільним буде проведення *ораторського батлу* (*one-minute speech*) – «Чи можна вбити мову і правопис: Неймовірно? Факт!», ознайомивши їх із долею науковців, які закладали основи створення українського Правопису 1928 року.

Особливою популярністю в учнів, зокрема 5-6 класів, користуються *уроки-сторітелінги*. Таке заняття будується на створеній учителем тематичній історії, опрацьовуючи яку, учні не лише засвоюють початковий матеріал (здебільшого мовний), а й привчаються любити малу батьківщину, тваринний і рослинний світ, поважати одне одного, бачити перспективу, вірити в себе. Так, один з уроків сторітелінгу, на якому вивчалася тема «Вставні слова», може прокласти учням місточок у майбутнє. В історії доцільно розповісти про те, чого кожен із них досягне після закінчення школи (за умови активного навчання й міцного засвоєння знань), які перспективи відкриє для них життя, як вони підтримуватимуть дружні зв'язки, допомагатимуть одне одному, чим зможуть прислужитися своїй країні. У процесі опанування теми школярі усвідомлять, наскільки важлива кожна професія, повірять у власні сили. Як елемент медіаграмотності можна запропонувати учням написати вільне есе «Через 15 років я...» й опублікувати його в шкільних медіа або на власній сторінці в інстаграм чи фейсбук і проаналізувати реакції аудиторії.

Урок-відкриття допоможе вчителю привернути увагу учнів до теми, з якою вони стикаються щоденно, але навіть не звертають на це уваги. Наприклад, урок розвитку мовлення в 10-11 класі з написання есе «Чи багато важать гроші?» доцільно провести саме в такому форматі. Для багатьох учнів стане справжнім відкриттям, що на банкнотах українців (наприклад, на відміну від доларів США, де зображені президенти) розміщені видатні постаті нашого народу, а також цитати з їхніх творів, промов. Саме уважне прочитання цих цитат дозволить учням глибоко усвідомити національну ідею, особливості менталітету нашого народу, що базується на мудрості, патріотизмі, дотриманні моральних норм, це й позиціонується цитатами, розміщеними на українських гривнях. Питання, наскільки важливі гроші в житті людини, доцільно спрямувати в русло благодійності й існування фондів допомоги ЗСУ, оскільки в медіа можна знайти різні повідомлення про реальні й фейкові фонди. Це допоможе учням з'ясувати, як не бути ошуканими зловмисниками, як правильно перевіряти, куди можна безпечно й із користю надсилати донати.

Отже, проведення нестандартних уроків з використанням елементів медіаграмотності відкриває вчителю широкі можливості не лише для активізації пізнавальної діяльності, а й для розвитку ключових компетенцій, формування національної й громадянської ідентичності здобувачів освіти.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218с.
2. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Електронний ресурс: IREX Materials. Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1snK7zjbueO3w1lVWfQ0R9ZyEYeokg0uF/view?fbclid=IwAR3RAtk0B8z0F2ISm2--JyOz_B32wd2QRFhmfxmBf4TFtEz4WoEGy76Q8GM/

Парова С.В.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ Й ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ЛЕГЕНД І ТОПОНІМІКИ СЕЛА КОЧЕРЕЖКИ

Актуальність дослідження

Виховання творчої, духовно багатой, національно свідомої особистості – одне з головних завдань сучасної української школи, що відображено в низці ключових документів:

- **Законодавчих:** Закон України «Про повну загальну середню освіту» (передбачає створення умов для розвитку творчого потенціалу учнів).

- **Державних стандартах:** Державний стандарт базової середньої освіти (впроваджує компетентнісний підхід, у якому творче мислення є ключовою складовою).

- **Концептуальних:** Концепція «Нова українська школа» (спрямована на формування творчої, ініціативної особистості).

- **Програмно-методичних:** Модельні навчальні програми з української мови та літератури (сприяють розвитку творчих здібностей через роботу з фольклором і літературою рідного краю).

Формування патріотизму, національної свідомості й творчої активності школярів починається з пізнання найріднішого – свого села, його історії, традицій, легенд, мови. Вивчення літератури рідного краю дає змогу учням не лише засвоювати літературні поняття, а й глибше усвідомлювати власну національну ідентичність. Через слово, легенду, народну оповідь школярі долучаються до живої історії свого краю, стають співтворцями духовного простору свого народу.

Топоніміка та легенди Кочережок як джерело творчості

Село Кочережки на Присамар'ї – мальовничий куточок нашої Батьківщини, багатий на цікаві легенди, перекази, народні оповіді. У топоніміці села – назвах проваль, урочищ, річок, балок, озер – збережено відгомін давніх подій, людських дол, вікової пам'яті. Це ніби мова землі, яка розповідає допитливому і небайдужому школяреві про свої багатства, історію, таємниці, щастя та горе пращурів.

Література рідного краю – важливий складник національно-патріотичного виховання. Вона наближена до дитячого світовідчуття, бо говорить про те, що дітям знайоме й дороге. Готуючись до уроків літератури рідного краю та узагальнюючи розповіді старожилів, я, як учитель української мови та літератури, разом з учнями збрала цінний матеріал про топоніміку й легенди села Кочережки, а саме:

- На території села знаходяться три провалля: **Ійськове (Військове), Шкільне, Яцюкове.**

- Розміщені такі балки, як: **Дякова, Калинова, Ластів'яча, Закритна, Куряча, Коцюбина, Кравцева, Кругликова, Майданна, Ликова, Лозувата, Жилізнякова, Парнюкова, Лапасва, Липова.** Серед названих зустрічається багато назв, що відображають прізвища землевласників – Кравцева, Желізнякова, Дякова.

- Є такі байраки: **Гараськовий, Розсохуватий, Воронений, Громаковий байрак, Іллющенків сад, Бобрівка.**

- Довжина річки Самара на території села становить 10 кілометрів. Кожен закуток, кожен вигин має свою назву, яка передається із покоління в покоління: **Кочерга, Настина яма, Яловий куток, Переходка, Дубова алея, Кучугури, Їзок, Перекопана, Камінці, Кручена яма, Новомосковська яма, Варячеве, Солодкий уступ.**

- А ближче до річки, по луках та в лісі, розкидані великі й малі озера й озерця: **Лиман, Гришене, Солоне, Плоске, Глибоке, Громакове, Герусове, Бурове, Загребельне, Дівоче, Шеметове, Орлове, Малярські озера.**

- Кутки села також мають цікаві назви: **Околиця, П'ятачок, Красна горка, Совгира, Павликівка, Базарьок, Заразіна гора, Герцівка, Піски, Рисичани, Повстанець.**

- Родзинкою Присамар'я є хутір **Підлісний**, який розміщений у мальовничому місці: над річкою Самара та узліссі. Не менш цікавими для дослідження є й такі хутори, як **Ставки, Жолобок, Шевцеве, Падикове.**

Мабуть, важко знайти ще десть такий край, настільки багатий на легенди й топонімічні перлини. Саме ці скарби стають чудовою основою, підґрунтям, що розвиває творчість школярів і плекає любов до Батьківщини.

Інтеграція та творча діяльність на уроках

Важливим аспектом роботи є вивчення творчості письменників Дніпропетровщини, для яких легенди про рідний край стали невичерпним джерелом натхнення:

- **Олесь Гончар** (у своїх творах «Бригантина», «Тронка» часто звертався до теми духовного зв'язку людини з землею, до переосмислення фольклорних мотивів і легендарних образів – степів, Дніпра, Самари).

- **Григорій Білоус** (збирав і переосмислював народні перекази та легенди Присамар'я, записував місцевий фольклор. Його поезія й оповідання часто відтворюють образи стародавніх поселень, козацьких зимівників, легенди про Самарський монастир).

- **Галина Ігнатенко** (у своїх краєзнавчих збірках та художніх нарисах звертається до легенд сіл і міст Дніпропетровщини, зокрема легенд про назви річок, урочищ, козацьких шляхів. Її праці поєднують наукове дослідження з поетичним описом).

- **Володимир Грановський** (письменник і краєзнавець, який популяризував легенди та історичні оповіді про Придніпров'я. Його тексти сповнені любові до рідної землі й містять багато фольклорних сюжетів).

- **Сучасні письменники Дніпропетровщини, які активно творять або творили у кінці XX – на початку XXI століття:** Валентина Гальянова – поетеса, прозаїк, член НСПУ, авторка збірок про рідний край. Володимир Панченко – поет, прозаїк, краєзнавець, дослідник історії Присамар'я. Любов Лашкова – письменниця з Павлограда, авторка оповідань і легенд про рідне Присамар'я.

- **Федот Корнійович Живага** (місцевий письменник, творчість якого тісно пов'язана з Кочережками: «Із белебня я бачу все село, як на долоні... А потім луки розляглися, спускаючись до річки Самарою...»).

Саме усі ці джерела стають чудовою основою для розвитку творчих здібностей учнів, формують у них почуття патріотизму та любові до рідної землі. Саме через дослідження топоніміки, вивчення творчості письменників Дніпропетровщини формується любов до Батьківщини, пробуджується інтерес до рідного слова, розвивається креативне мислення школярів.

Інтегративний підхід (міжпредметні зв'язки):

Ще один важливий аспект моєї роботи – це інтеграція знань і видів діяльності на уроках літератури рідного краю. Такі уроки мають міжпредметний характер:

- **З історією** (учитель: Юрій ЛЯШЕНКО) – учні вивчають, як минуле села відобразилось у легендах і назвах.

- **З географією** (учитель: Ельвіра ДОЛЯ) – школярі досліджують природні об'єкти, пов'язані з топонімами (річки, балки, пагорби).

- **З образотворчим мистецтвом** (учитель образотворчого мистецтва: Вікторія ВАСИЛЕНКО) – разом із учителем малювання створюють ілюстрації до легенд.

Не менш важливою є співпраця з керівником гуртка краєзнавства + зеленого туризму **Ляшенком Юрієм Васильовичем**

Таким чином, застосовуючи інтегрований підхід, я поєдную літературні твори з краєзнавчими матеріалами, легендами, переказами та топонімікою рідного села. Це робить навчання змістовним і життєвим, виховуючи справжніх патріотів – людей, які знають і шанують історію свого села.

Як класний керівник колективу, де навчається учень з особливими освітніми потребами, зазначаю, що для таких дітей уроки літератури рідного краю займають особливе місце. Легенди, оповіді про походження місцевих назв і краєзнавчі тексти стають для учнів не лише цікавим матеріалом, а й засобом розвитку мовлення, мислення та уяви.

Працюючи з місцевими легендами, топонімікою села Кочережки, я намагаюся створити умови для того, щоб учні не лише сприймали текст, а й переосмислювали його, творили власні художні образи. Під час таких уроків діти навчаються не просто читати, а думати, відчувати, створювати. Розвивається їхня уява, емоційна сфера, мовлення, формується ціннісне ставлення до природи, історії, традицій своєї місцевості.

Результати творчої роботи учнів

Серед місцевих жителів передаються легенди про походження назви села, про перших поселенців, про козацькі часи. Перші згадки про поселення на території села можна знайти в описах історика Д. І. Яворницького.

Одна з легенд розповідає, що назва села походить від слова «**кочерга**», бо колись річка Самара утворювала тут вигин, подібний до кочерги. Інша оповідь пов'язує назву з прізвиськом першого поселенця **Кочереги**, який оселився на родючій землі біля Самари.

Такі народні оповіді, записані учнями під час пошукових експедицій або розповідей старожилів, стали матеріалом для шкільних збірок, усних журналів, творчих конкурсів, де школярі пропонують власні варіанти легенд. Ось, приклад легенди, створеної учнем (Дмитро ВАСЯНОВИЧ):

- *«Колись давно в одному із сіл жив собі простий хлопець на ймення Іван. І славився той хлопець на всю округу, бо вмів робити гарні кочерги. А в ті часи на наш народ нападали і турки, і татари, й інша нечесть. Вирішив хлопець захищати свій край та й подався на Січ, прихопивши з собою й кочергу. Не раз у пригоді вона йому ставала, добре лупцював він нею ворогів. То й дали побратими йому прізвисько Кочерга. А коли повернувся додому, відбудував на березі річки Самара слободу, яку й назвали Кочережки.»*

Цікаво те, що записуючи розповіді старожилів села Кочережки, учні не знайшли пояснення назви річки Самара. А, проаналізувавши твори письменників Дніпропетровщини, знайшли декілька варіантів легенд:

- В одній говориться про те, що хлопець орав у полі, і, повертаючись додому, не підняв рало, от «само рало» орало, а далі почав бігти струмок, а з нього й утворилася річка Самара.

- Інша легенда повідомляє про те, що дівчина провела хлопця на війну, він загинув, вона залишилася сама, так гірко плакала, що утворилася ціла річка Самара.

Учні створили свою легенду, яка мала право на існування. І вже не пам'ятають, хто був автором легенди, але жителі (особливо молодше покоління) розповідають саме цю легенду:

- *«Було це дуже давно. Серед неозорих степів, вкритих ковилою, полином та перекотипелем, а місцями, оточену з обох боків сосновим та чорним лісом, несла свої води річка – трудівниця. Річка була повновода, швидка, по ній плавали великі баржі та заморські кораблі. А назву цій чудовій річці ніхто не дав. Приплив торгувати у ці краї індійський купець. Вдома він залишив свою молоду дружину, яку звали Ра. Любив він її, дуже сумував за нею. Вийшов він на палубу корабля, глянув на річку: вранішнє сонечко лоскотало хвилі, що перекочувалися одна на одну, із тих хвиль вискакували рибини, граючись у схованки: то піднімалися над хвилями, то ховалися під хвилі. Ліс ще дрімав у передранішній тиші. І купець у захопленні від цієї краси крикнув: «Сама Ра!». От із тих пір цю річку й називають Самара.»*

Як бачимо, через роботу з легендами школярі не лише збагачують свій словниковий запас, а й вчаться відчувати красу українського слова, усвідомлюють себе продовжувачами народної традиції. І вивчення топоніміки – це особлива форма такої роботи. Кожна назва вулиці, балки чи криниці має свою історію: Герцівка, Заразіна гора, Ластів'яче, П'ятачок – ці назви промовляють до нас, відкриваючи сторінки минулого.

Учні під керівництвом учителя збирають відомості про походження назв, проводять інтерв'ю зі старожилами, фіксують результати у вигляді мінідосліджень, створюють презентації, карти топонімів, буклети. Така діяльність поєднує навчання, дослідження й творчість, формує активну громадянську позицію школярів.

Для ефективного реалізації матеріалу уроків літератури рідного краю та досягнення високого рівня творчої активності школярів доцільно використовувати та інтегрувати такі **методи та організаційні форми** педагогічної роботи:

- **Проектно-дослідницька діяльність:** Впровадження творчих проєктів, спрямованих на глибинне вивчення локальної спадщини («Легенди мого села», «Моє село на карті України»).

- **Інтегративно-навчальні форми:** Застосування усних журналів, інтегрованих уроків та організація літературно-краєзнавчих екскурсій.

- **Художньо-творча діяльність:** Стимулювання створення власних легенд і віршів, а також ілюстрування (візуалізація) народних оповідей.

• **Пошукова діяльність (емпіричні методи):** Збір фольклорних матеріалів, фіксація топонімів, проведення інтерв'ю зі старожилами та спостереження за природним середовищем рідного краю.

Використання цих форм сприяє комплексному розвитку **уяви, комунікативних навичок та естетичного смаку**. Дитина таким чином перетворюється з пасивного реципієнта на **активного дослідника**, творця і співтворця культурного надбання.

Висновки

Вивчення легенд і топоніміки рідного села Кочережки відкриває широкі можливості для розвитку творчої активності учнів, формування їхньої національної свідомості, любові до рідної землі. Через фольклор і краєзнавство школярі вчаться шанувати минуле, відчувати єдність із поколіннями, розуміти цінність свого коріння. Уроки літератури рідного краю стають не лише навчальними, а й духовними подіями, що формують особистість, здатну любити, творити, берегти і примножувати культурні скарби України.

Вивчення легенд і топоніміки Кочережок формує любов до рідної землі, глибину національної свідомості, шану до минулого. У сучасних умовах війни особливо важливо зберегти духовні скарби нашого народу – легенди, історію, пам'ять.

Література

1. Яворницький Д. І. Запорожжя в залишках старовини і переказах народу. – Дніпро: Арт-Прес, 2006. – 368 с., с. 96 – 97.
2. Концепція «Нова українська школа». – Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. – 40 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua>.
3. Савур-могила. Легенди та перекази Нижньої Наддніпрянщини / худож. Г. С. Ковпаненко ; [упоряд., авт. прим. В. А. Чабаненко]. – Київ: Дніпро, 1990. – 261 с.
4. Легенди та оповідки слободи Підгородньої (зб. / публ. Підгородненська селищна рада) – [без вказ. місця]: Підгородненська селищна рада, [без вказ. року]. PDF. Доступно онлайн: «Збірка легенд» (сайт Підгородного). pidgorodne.otg.dp.gov.ua.
5. Легенди Дніпропетровщини / упоряд. – [без вказ. місця]: [без вказ. видавця], 2022. PDF (збірник, містить розділ «Як Самара виникла ...»). womenplus.com.ua.
6. Бех, І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
7. Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. [та ін.] 320 сторінок.
8. Губенко О. В. Інтегративний підхід до вивчення і розвитку творчих здібностей школярів: методичний посібник. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2020. – 161 с.
9. Петрановська, Л. Педагогіка особистісного розвитку. Київ: Літера, 2010.
10. Федот Живага «Скарб». Павлоград: 1995, 16 с.

Сніда Є.О.

ВИЗНАЧЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ДЕРЖАВНОМУ СТАНДАРТІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Істотною ознакою розвитку й становлення освіти в провідних країнах світу є її стандартизація, пов'язана з об'єктивною потребою уніфікувати вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувачів освіти відповідного рівня, загальний обсяг навчального навантаження та інші складники, передбачені в чинному законодавстві.

Переважна більшість науковців під стандартизацією освіти розуміють систему основних показників, досягнення яких повинно забезпечити належний рівень освіченості населення, – своєрідний суспільний ідеал, що повинен відображати вимоги й досягнення соціуму в освітній сфері.

У вересні 2020 р. Кабінет Міністрів України затвердив своєю постановою Державний стандарт базової середньої освіти (далі – Державний стандарт). Утім до цього часу в нашій державі також були неодноразові намагання стандартизувати освіту. Так, у 1996 р. Міністерство освіти і науки України затвердило Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти України [6], в якій вперше спробувало вибудувати систему показників про результати шкільної освіти та освіченості учнів. На основі цієї концепції у 2004 р. затвердили Державний стандарт базової і повної середньої освіти, а в 2011 р. – Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (стандарт базувався на засадах компетентнісного підходу). В останньому стандарті до системи освіти введені й наповнені змістом поняття компетентнісного підходу – компетенція, компетентнісний підхід, компетентність тощо [1, с. 194].

Затвердження у вересні 2020 р. нового Державного стандарту відбулося в річницю імплементації Закону України «Про освіту», в якому докладно визначено складники та рівні освіти, формування ключових компетентностей, а базову середню освіту визначено як один з трьох рівнів повної загальної середньої освіти [4]. Крім цього, новий стандарт також був націлений на реалізацію реформи Нової української школи, що потребувало нормативного зрегулювання низки аспектів освітнього процесу. Також потрібно було чітко окреслити в нормативній базі мету та завдання базової середньої освіти.

У Державному стандарті метою базової середньої освіти в Україні визначено розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, навколишнього природного середовища [2]. Досягнення цієї мети повинне забезпечуватися через формування ключових компетентностей, потрібних кожній людині для успішної життєдіяльності [4].

Прикметно, що в зазначеному документі окреслили вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст базової середньої освіти. Водночас чинний стандарт повинен слугувати основою для розроблення типових освітніх програм, а також інших освітніх програм згідно з вимогами, передбаченими в статті 11 Закону України «Про повну загальну середню освіту» [5].

У Державному стандарті базову середню освіту розподілили на два цикли – адаптаційний (5–6 класи) та базового предметного навчання (7–9 класи), що уможливило урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку й потреби учнів, а також забезпечення просування індивідуальними освітніми траєкторіями. Вимоги до обов'язкових результатів навчання окреслено на основі компетентнісного підходу та передбачено ключові компетентності – вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування наукового світогляду; інноваційність, що передбачає здатність учнів реагувати на зміни та долати труднощі; екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність [2].

Таким чином, досягнення учнями в базовій середній школі широкого спектру ключових компетентностей покликане підготувати їх до подальшої життєдіяльності та здобуття освіти вже у профільній середній школі.

Унікальною особливістю українських стандартів освіти є те, що державні вимоги до здобуття освіти та вимоги до результатів навчання учнів визначено за галузями знань [3, с. 137]. У Державному стандарті 2020 р. окреслено дев'ять освітніх галузей, а історію як дисципліну інтегровано до громадянської та історичної галузі. У стандартах 2004 та 2011 рр. не вирізняли окремої історичної компетентності, вона входила до складу громадянської. Натомість у Державному стандарті 2020 р. відповідна характеристика з'явилася, що може засвідчувати про

підвищення ролі історичного навчання в умовах Нової української школи. Можемо припустити, що саме історичне навчання може допомогти учневі стати свідомим і відповідальним громадянином своєї держави.

У Державному стандарті для кожної освітньої галузі визначено мету, єдину для всіх рівнів загальної середньої освіти; компетентнісний потенціал, що позначає здатність кожної освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання; обов'язкові результати навчання учнів; рекомендовану, мінімальну та максимальну кількість навчальних годин за циклами навчання (5–6 та 7–9 класи) [2, с. 6].

Метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції [2, с. 11].

Відповідно до основних положень Державного стандарту встановлено вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів з громадянської та історичної освітньої галузі, які передбачають, що учень повинен:

мислити історико-хронологічно, орієнтуватися в історичному часі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявляти зміни і тривалість у житті суспільства;

мислити геопросторово, орієнтуватися в соціально-історичному просторі, виявляти взаємозалежність розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього природного середовища;

мислити критично, працювати з різними джерелами інформації та формулювати історично обґрунтовані запитання;

мислити системно, виявляти взаємозв'язок, взаємозалежність та взаємовплив історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміти множинність трактувань минулого і сучасного та зіставляти їх інтерпретації;

усвідомлювати власну гідність, реалізувати власні права і свободи, поважати права і гідність інших осіб, виявляти толерантність, протидіяти проявам дискримінації;

дотримуватися демократичних принципів, конструктивно взаємодіяти з іншими особами, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством, долучатися до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем, усвідомлювати потребу утвердження верховенства права і дотримання правових норм для забезпечення сталого розвитку суспільства [2, с. 11–12].

У додатку 17 до Державного стандарту розкрито поняття громадянської та історичної освітньої галузі через компетентнісний потенціал учнів та досягнення 11 ключових компетентностей. Крім цього, учні повинні опанувати базові знання громадянської та історичної освітньої галузі за такими напрямками – людина і природа; людина і світ матеріальних речей; людина і суспільство; людина і влада; людина і світ уявлень та ідей [2].

До додатку 18 до Державного стандарту внесені вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів, розподілені за циклами 5–6 та 7–9 класів. Водночас для кожного циклу деталізовано конкретні, загальні результати та орієнтири для оцінювання. Громадянська та історична освітня галузь уміщує шість груп споріднених результатів навчання, а саме: 1) історико-хронологічне мислення, орієнтація в історичному часі, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами і процесами, діяльністю людей та її результатами в часі, виявлення змін і тяглості в житті суспільства; 2) геопросторове мислення, орієнтація в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища; 3) критичне мислення, робота з різними джерелами інформації та формулювання історично обґрунтованих питань; 4) системне мислення, виявлення взаємопов'язаності, взаємозалежності та взаємовпливу історичних подій, явищ, процесів, постатей у контексті відповідних епох; розуміння множинності трактувань

минулого і сучасного та зіставлення їх інтерпретацій; 5) усвідомлення власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свободи, повага до прав і гідності інших осіб, толерантність, протидія виявам дискримінації та нерівного ставлення; 6) дотримання демократичних принципів, конструктивна взаємодія з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем [2].

Згідно з Державним стандартом загальний обсяг навчального навантаження учнів, його розподіл між роками навчання, освітніми галузями, обов'язковими та вибірковими освітніми компонентами повинен визначатися в базовому навчальному плані базової середньої освіти, на основі якого розробляють типові навчальні плани як складники типової освітньої програми, що містять орієнтовний перелік навчальних предметів, інтегрованих курсів, формування змісту яких може здійснюватися через упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох інтегрованих освітніх галузей, однієї освітньої галузі або її окремих складників [2].

У базовому навчальному плані (крім варіантів для спеціальних закладів загальної середньої освіти та спеціальних класів (груп) закладів загальної середньої освіти) визначено діапазон навчального навантаження на рік для кожної освітньої галузі. Зокрема, для громадянської та історичної освітньої галузі для циклу 5–6 класів (з українською мовою навчання) встановлено мінімальну кількість годин навантаження 87,5, максимальну – 175 годин, а рекомендовану – 122,5 години; для циклу 7–9 класів (з українською мовою навчання) – мінімальна кількість годин навантаження становить 192,5, максимальна – 315 годин, рекомендована – 245 годин. Водночас кількість навчальних годин на вивчення громадянської та історичної освітньої галузі кожен заклад середньої освіти (в межах своєї автономії) може збільшувати до максимального показника, ураховуючи перерозподіл різниці між рекомендованою та мінімальною кількістю навчальних годин інших освітніх галузей [2].

Аналізуючи додаток 23 до Державного стандарту, у якому власне й наведені зазначені вище цифри, можемо дійти висновку, що кількість відведених для вивчення історії годин істотно збільшили. Це створює одночасно можливість для розширення обсягу історичних громадянських дисциплін відповідно до потреби формування в учнів низки компетентностей, передбачених у чинному законодавстві України.

Таким чином, у Державному стандарті історичну освіту віднесено до громадянської та історичної освітньої галузі. Опанування учнями історії як освітньої компоненти повинно відбуватися через формування низки важливих компетентностей. У згаданому нормативному документі визначено чіткі орієнтири для оцінювання знань учнів, наведено перелік компетентнісних потенціалів, потрібних для успішного навчання, розроблено базовий навчальний план з діапазоном можливого навчального навантаження. Основні ж положення Державного стандарту спрямовані на реалізацію головних елементів реформи Нової української школи.

Література

1. Гавриленко Т. Державні стандарти загальної середньої освіти (1991–2017) як інструмент збереження єдиного освітнього простору України. Антологія текстів з реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017): хрестоматія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Березівська Л. Д., Гавриленко Т. Л., Міхно О. П., Сухомлинська О. В. та ін.]. Вінниця: ТВОРИ, 194–197.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text> (дата звернення 16.11.2025).
3. Засекина Т., Тишковець М. Від «стандарту змісту» до «стандартів результатів» – концептуальні засади реформування загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 134–141.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 16.11.2025).
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 16.11.2025).

6. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України. Освіта України. 1996. № 3. С. 4–5.

Солод І.С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я-ЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: *здоров'язбережувальна компетентність, молодші школярі, компоненти здоров'я, здоровий спосіб життя, критерії сформованості, педагогічні умови.*

Найважливішим етапом у становленні засад здорового способу життя є молодший шкільний вік. Саме в цей період активно формується не лише фізичне, а й соціальне та емоційне здоров'я дитини. У сучасній початковій освіті спостерігається зміна підходів: замість акценту на передачі знань і навичок основна увага приділяється всебічному розвитку особистості.

Концепція Нової української школи передбачає, що головна місія вчителя полягає не у простому навчанні фактів, а у формуванні ключових компетентностей через активну діяльність. Саме рівень сформованості цих компетентностей визначає якість освіти сьогодні. Компетентність розглядається як поєднання знань, умінь, навичок і ціннісних ставлень, які допомагають учню самостійно вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.

Однією з найважливіших ключових компетентностей є здоров'язбережувальна, адже вона забезпечує формування культури здоров'я та навичок здорового способу життя. Молодший шкільний вік – це сприятливий період для закладання основ такої культури, бо саме тоді активно відбувається фізичний і психологічний розвиток дитини.

Дослідження показують, що ключові компетентності молодших школярів мають універсальний характер: вони дають змогу застосовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях. Вони охоплюють не лише когнітивний, а й емоційний та творчий досвід дитини, що сприяє гармонійному розвитку її особистості.

Попри значну увагу науковців, проблема розвитку здоров'язбережувальної компетентності залишається недостатньо дослідженою. Немає єдиного визначення цього поняття та чіткої системи педагогічних умов його формування.

Метою природничо-наукової освіти є створення в учнів системи знань про здоров'я та способи його збереження, а також розвиток умінь використовувати ці знання у власному житті. Важливим є і виховання екологічного мислення, формування активної життєвої позиції та відповідального ставлення до себе й довкілля.

Здоров'язбережувальна компетентність охоплює:

- знання про людину, її організм та основи здорового способу життя;
- мотивацію до збереження свого здоров'я та екологічно безпечної поведінки;
- усвідомлену потребу у самопізнанні, саморозвитку та самореалізації.

Учні повинні навчитися застосовувати ці знання й уміння у повсякденному житті, а також переносити їх у нові життєві обставини. Для цього ефективними є тематичні заходи, інтерактивні уроки, проєкти та співпраця школи, батьків і громади.

Науковці (зокрема Н.Є. Щуркова та Ю.О. Грицай) підкреслюють важливість принципів:

- особистісного розвитку, що враховує індивідуальний досвід дитини;
- неперервності виховання, коли формування цінностей і знань має системний характер;
- цілісності розвитку, де поєднуються емоційна, пізнавальна й вольова сфери;
- самоорганізації та саморозвитку, які сприяють усвідомленню власної ролі у збереженні здоров'я.

Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності передбачають:

- включення валеологічних знань у навчальний процес;

- упровадження інтегрованих курсів і тренінгів;
- використання інтерактивних методів;
- залучення учнів до позакласних форм роботи.

Дослідники наголошують, що додаткова освіта має стати важливою складовою цього процесу, адже саме вона створює можливості для саморозвитку учнів через різні види діяльності – пізнавальну, творчу, спортивну чи мистецьку.

Ефективність формування здорового способу життя залежить від спільних дій держави, школи, родини й самого учня. Учитель при цьому виступає ключовою фігурою, а шкільний медичний супровід має бути не лише лікувальним, а й профілактичним.

Список джерел

1. Буєва Л.П. Соціальне середовище і свідомість особистості. Москва, 1968. 368 с.
2. Булгакова М.Б. Здоровьесберегающие технологии на уроках в начальной школе и во внеурочное. Выпуск 12. Т. 1. 2019 время. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/zdoroviesberegayuschietehnologii-na-urokah-vnachalnoy-shkole-ivo-vneurochnoe-vremya> (дата звернення: 20.03.2019).
3. Грицай Ю.О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів : навчальний посібник. Миколаїв, 2012. 181 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Петрова Н.Ф. Роль здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе современной школы. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rolzdoroviesberegayuschih-tehnologiy-vobrazovatelnomprotssesse-sovremennoy-shkoly> (дата звернення: 20.03.2019).
6. Рекомендації вчителям початкових класів щодо організації навчально-виховного процесу та реалізації нових навчальних програм згідно Державних стандартів у 2012/2013 н.р. Київ, 2012. С. 12–19.
7. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. Москва, 1998. 249 с.

Авербух Р.

Лук'яник Л.В.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Актуальність проблеми. У сучасній освіті значно зросла увага до формування ключових компетентностей, зокрема – соціальної, яка є невід'ємною складовою повноцінного розвитку особистості. Початкова школа відіграє важливу роль у формуванні основ соціальної поведінки, цінностей, здатності до взаємодії та самовираження. У цьому процесі ефективним педагогічним інструментом виступають ситуаційні завдання, які моделюють життєві ситуації та допомагають дитині усвідомлювати власну роль у суспільстві.

Ступінь розробки теми у науковій літературі. Із різних сторін поняття соціальної компетентності вивчали такі закордонні вчені, як: Д. Хаймс, Х. Штейнталь, П. Сопер, В. Біблер, С. Савінгтон, Л. Джеймс, Н. Вінер, К. Шеннон, У. Ешбі та ін. Їхні дослідження є великим внеском у психологію, педагогіку, адже вони досліджували суть поняття соціальної компетентності, її складових компонентів, застосуванні її на практиці, важливості та ролі ситуації спілкування у формуванні та розвитку учнів початкових класів.

Сучасний світ ставить перед освітою нові виклики, серед яких особливе місце займає турбота про здоров'я молодого покоління. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів є одним із пріоритетних завдань початкової школи, адже саме в цьому віці закладаються основи свідомого ставлення до власного здоров'я та здорового способу

життя. У контексті реформи «Нова українська школа» особлива увага приділяється інтегративному підходу до навчання, де предмет «Я досліджую світ» виступає важливим інструментом для розвитку ключових компетентностей учнів, зокрема здоров'язбережувальної.

Використання ситуаційних завдань на уроках «Я досліджую світ» дозволяє створити умови для активного навчання, коли діти не лише засвоюють теоретичні знання, а й вчаться застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, умінню приймати обґрунтовані рішення та формувати відповідальність за своє здоров'я. Актуальність теми курсової роботи зумовлена необхідністю пошуку ефективних методів і засобів, які б допомагали вчителям початкових класів виховувати здорову, гармонійно розвинену особистість.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів засобами ситуаційних завдань на уроках «Я досліджую світ».

Завдання статті: розробити експериментальну методiku використання ситуаційних завдань для формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів на уроках «Я досліджую світ».

Об'єктом дослідження є процес формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів, а **предметом** – ситуаційні завдання на уроках «Я досліджую світ».

1. Констатувальний етап. Перший етап – констатувальний експеримент, який проходив на базі Дніпровської гімназії № 4 Дніпровської міської ради. У експерименті брали участь 40 учнів 2-А та 2-Б класу. Експериментальна та контрольна групи включали по 20 дітей (експериментальна група – 2-А клас, контрольна група 2-Б клас).

Мета: визначити початковий рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності учнів та з'ясувати, як часто і в якій формі вчителі застосовують ситуаційні завдання.

Завдання етапу:

- Розробити критерії й показники оцінювання (знання про здоров'я, уміння діяти в небезпечних ситуаціях, ставлення до здорового способу життя).
- Провести діагностику (анкетування, спостереження, аналіз навчальних занять, індивідуальні завдання).
- Визначити проблемні зони: недостатній рівень умінь приймати рішення, слабку мотивацію до здорового способу життя, труднощі у застосуванні отриманих знань на практиці.

Результат: сформовано вихідний рівень компетентності учнів і окреслено напрями формувального впливу.

2. Формувальний етап.

Мета: цілеспрямовано формувати здоров'язбережувальну компетентність учнів шляхом систематичного застосування ситуаційних завдань.

Основні заходи:

- Розробити та впровадити систему ситуаційних завдань різних типів:
 - інформаційні (аналіз ситуації про шкідливі/корисні звички);
 - практичні (що робити у випадку небезпеки: поріз, опік, незнайомиць, ожеледиця тощо);
 - ціннісно-орієнтаційні (вибір правильного рішення серед кількох можливих);
 - рольові (інсценізації, міні-ігри, моделювання поведінки).

На цьому етапі учням пропонувалося :

- Інтегрувати завдання у зміст уроків «Я досліджую світ» за темами «Безпека», «Здоров'я і добробут», «Соціальна взаємодія».
- Забезпечити діяльнісний та інтерактивний підхід (робота в групах, обговорення, рефлексія).
- Поступово ускладнювати ситуації, включати елементи самостійного прогнозування та прийняття рішень. Результат: учні набували практичних навичок здоров'язбережувальної поведінки, вчилися аналізувати ситуації та робити безпечний вибір.

3. Контрольно-результативний етап.

Мета: перевірити ефективність упровадженої методики та встановити динаміку змін у рівнях компетентності учнів. Завдання етапу:

- Провести повторну діагностику за тими ж критеріями та показниками, що й на констатувальному етапі.
- Здійснити порівняльний аналіз результатів експериментального та контрольного класів.
- Визначити кількісні та якісні зміни:
 - підвищення рівня знань щодо здоров'я та безпеки;
 - сформованість умінь діяти в типових і нестандартних ситуаціях;
 - розвиток відповідального ставлення до власного здоров'я.
- Узагальнити ефективність ситуаційних завдань та визначити умови їх успішного впровадження. Результат: підтверджено результативність методики, визначено її компоненти та педагогічні умови, рекомендовані для практичного використання.

Метою методики є формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів через використання ситуаційних завдань, що інтегрують знання про здоров'я, безпеку та навколишнє середовище в процесі вивчення курсу «Я досліджую світ».

Завдання методики:

- розвивати уявлення учнів про складові здоров'я (фізичне, психічне, соціальне).
- формувати навички аналізу життєвих ситуацій, пов'язаних із здоров'ям.
- сприяти розвитку критичного мислення та прийняття обґрунтованих рішень у ситуаціях, що впливають на здоров'я.
- виховувати відповідальне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Принципи методики:

Доступність: Завдання відповідають віковим особливостям учнів початкових класів (6–10 років).

Практична спрямованість: Ситуації моделюють реальні життєві обставини.

Інтегративність: Поєднання знань із природознавства, основ здоров'я та соціальних аспектів.

Інтерактивність: Заохочення учнів до активної участі, дискусій та групової роботи.

Етапи впровадження експериментальної методики.

1. Підготовчий етап – ситуативно-інформаційний.

Вчитель визначає тему уроку в межах курсу «Я досліджую світ», що пов'язана зі здоров'ям (наприклад, «Як дбати про своє тіло», «Здорове харчування», «Безпека вдома»). Нами розроблялися ситуаційні завдання, які враховували навчальні цілі та вікові особливості учнів. Добиралися додаткові матеріали (малюнки, картки, схеми), що допомагали візуалізувати ситуацію. Діагностичний інструментарій добирався відповідно до завдань дослідження.

Ґрунтуючись на узагальненні наукових підходів, ми виділили компоненти здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів та критерії їх сформованості (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Критерії сформованості здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів засобами ситуаційних завдань

Компонент	Критерії сформованості здоров'язбережувальної компетентності
I. Когнітивний	Валеологічні знання. Знання про основні чинники збереження здоров'я. Знання й усвідомлення правил здорового способу життя.
II. Ціннісно-мотиваційний	Домінування здоров'я в системі цінностей особистості. Інтерес до факторів, які сприяють збереженню здоров'я. Позитивна мотивація на формування здоров'язбережувальних життєвих навичок і дотримання здорового способу життя.
III.	Застосування в повсякденному житті навичок здорового способу

Діяльнісно-практичний	життя, що забезпечує здоров'язбережувальна компетентність і володіння навичками здоров'язбережувального способу дії.
-----------------------	--

Були виділені наступні рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів:

1) Низький рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів: учень має фрагментарні знання про здоров'я та здоровий спосіб життя, він важко усвідомлює значення здоров'я в житті людини. Він не проявляє інтересу до факторів, що сприяють збереженню здоров'я, відсутня позитивна мотивація на формування навичок здорового способу життя, не проявляє волевових зусиль до здійснення здоров'язбережувальних вчинків. Дитина веде нездоровий спосіб життя та недооцінює важливість здорового способу життя для власного здоров'я. Молодший школяр мало піклується про своє здоров'я, через це у нього часто виникає багато проблем, пов'язаних із загальним самопочуттям. Не може оцінити власну поведінку і поведінку інших людей з позиції здорового способу життя.

2) Середній рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів: у цілому ряді випадків учень у змозі усвідомити важливість здорового способу життя, але зазнає деяких труднощів, тож потребує уточнення та контролю. Дитина є досить активною і дотримується вираженого підходу до питань здоров'я. Учень здатний за допомогою з боку дорослих викласти знання та власне ставлення до здорового способу життя.

3) Високий рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів: учень здатний ясно і чітко викласти думки щодо стану свого здоров'я та його показників. Веде здоровий спосіб життя. Дитина достатньо слідкує за собою, намагається не втрачати досягнутого рівня. Його активний спосіб життя та гарний настрій сприяють чудовому самопочуттю.

Когнітивна та ціннісно-мотиваційна складові здоров'язбережувальної компетентності вивчалась за допомогою методу анкетування.

З метою вивчення стану сформованості когнітивного та ціннісно-мотиваційного компонентів здоров'язбережувальної компетентності нами була розроблена анкета для молодших школярів.

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного та когнітивного компонентів здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів визначались наступним чином:

Високий рівень – у дитини сформоване уявлення про цінність здоров'я й здорового способу життя. Дитина відповідає на поставлені питання впевнено, чітко, повно. Називає всі частини тіла й основні органи, намагається об'єднати їх у системи. Усвідомлює цінність здоров'я, має уявлення про системність здорового способу життя.

Середній рівень – дитина відповідає на запитання невпевнено, неповно. Плутає назви частин тіла й внутрішніх органів. Уявлення про здоровий спосіб життя обмежені, не конкретні. Цінність здоров'я розуміє, але із труднощами формулює, що треба робити, щоб не хворіти.

Низький рівень – дитина називає окремі частини тіла, знання про назви внутрішніх органів фрагментарні. Здоров'я визначає як протилежний стан хвороби. Не може пояснити, навести приклад турботи людину про своє здоров'я.

2. Основний етап – діяльнісно-ситуативний. Другий етап – формувальний експеримент, який проходив на базі Дніпровської гімназії № 4 Дніпровської міської ради. В експерименті брали участь 40 учнів 2-А та 2-Б класу. Експериментальна та контрольна групи включали по 20 дітей (експериментальна група – 2-А клас, контрольна група 2-Б клас).

Введення в ситуацію: Вчитель презентує ситуаційне завдання у вигляді короткого опису, запитання чи ілюстрації. Наприклад: «Олена захотіла з'їсти цукерку та чипси перед обідом. Чи правильний це вибір? Що б ти порадив Олені?».

Обговорення: Учні в парах або групах аналізують ситуацію, висловлюють свої думки, аргументують позицію.

Пошук рішення: Діти пропонують варіанти дій, обґрунтовуючи їх вплив на здоров'я. Вчитель спрямовує дискусію, ставлячи додаткові запитання (наприклад, «Як це вплине на організм?»).

Практична діяльність: Учні можуть виконати рольову гру, намалювати плакат чи скласти пам'ятку з порадами.

3. Заключний етап – оцінно-ситуативний. Третій етап дослідження – обробка та аналіз результатів констатувального експерименту.

Рефлексія: Учні разом із учителем обговорюють, які висновки вони зробили, як отримані знання можна застосувати в житті.

Оцінювання: Вчитель оцінює активність, креативність та логічність відповідей учнів, використовуючи заохочувальні методи (усна похвала, бали, наклейки).

Учні готували усні відповіді на обговорення ситуаційних тем: «Допомога новачку в класі: як знайти спільну мову?», «Як поводитися, якщо твій друг сумує?», «Що робити, якщо втратив річ на уроці?», «Як запропонувати друзям цікаву гру на перерві?», «Що робити, якщо твій друг забув вдома підручник?», «Як допомогти однокласнику, якщо він не впорався з домашнім завданням?», «Помилка в грі: як підтримати команду?», «Як організувати день довілля?», «Хтось випадково пролив воду на твою роботу: як діяти?», «Як пояснити учням правила поведінки на перерві?», «Що робити, якщо хтось образив тварину на шкільному подвір'ї?», «Як заспокоїти друга, якщо він переживає через невдачу?», «Секрети спільного малювання: як створити командну картину?», «Що сказати другу, який соромитися виступати перед класом?», «Як поводитися, якщо випадково забув виконати домашнє завдання?», «Що робити, якщо в бібліотеці виявили пошкодження книги?», «Як організувати суботник разом із класом?», «Що запропонувати, якщо ваша команда не може домовитися про тему проєкту?», «Як запросити до гри учня, який соромиться спілкуватися?», «Як пояснити учням про необхідність економії електроенергії та води вдома і в школі?», «Що робити, якщо знайшлася чужа річ у класі чи на подвір'ї?», «Як обговорити з друзями план на екскурсію, враховуючи думку кожного?».

Учні висловлювалися на подані теми, їх відповіді ми фіксували і записували на диктофон. На кожного учня було заведено індивідуальну картку, яка відображала всі критерії сформованості соціальних умінь і навичок. Кожному учневі відводилося на це завдання 5 хвилин. За цей час вони мали продемонструвати вміння висловлюватися на запропоновану тему з використанням прикладів з різних предметів, інтегруючи вивчену тему з іншими навчальними дисциплінами. Зауважуємо, що перевірка вмінь усно висловлюватися на запропоновану тематичну ситуацію здійснювалася на початку навчального року (I етап) та в кінці навчального року (III етап).

У якісному відношенні діти стали краще контролювати свої емоції, частина учнів можуть прогнозувати розвиток стосунків між людьми та їх емоції, краще орієнтуються у ситуаціях спілкування (в тому числі конфліктних), можуть дібрати доцільні для певної окремої людини чи ситуації засоби спілкування.

Отже, складена система ситуаційних завдань сприяє формуванню та розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів початкових класів на уроках «Я досліджую світ» та її можна впроваджувати в освітній процес сучасної школи.

Література

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 05.02.2024).
2. Ткачов А. С. Структурно-функціональна модель формування ключових компетентностей інтелектуально здібних і обдарованих учнів основної школи в процесі навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Випуск 1 (40). С. 287–290.
3. Федчук М. Ю. Роль учителя у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи. Андрагогічний вісник. 2019. Вип. 10. С. 147–152.

**Сапожников С.В.,
Теплицька А.О.**

ТРАНСФОРМАЦІЙНЕ ЛІДЕРСТВО В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні лідерство в освіті стає не лише управлінням, а й здатністю надихати, мотивувати та створювати позитивну атмосферу для всіх учасників освітнього процесу, що допомагає розкривати потенціал як учнів, так і педагогів, сприяє загальному успіху закладу освіти. Вплив лідерства на кращі досягнення учнів є дуже важливим; це другий за значенням фактор (після викладання). У середовищі шкільного лідерства, лідерство вчителів є більш суттєвим для досягнень учнів, ніж лідерство директора школи. Відповідно, протягом останнього десятиліття науковці відзначають необхідність розвитку досліджень у галузі лідерства вчителів, але для України, зокрема в умовах військового стану, дана проблема є надзвичайно актуальною, особливо у контексті розвитку лідерських якостей педагогів, провести емпіричне дослідження яких неможливо без ефективного використання математичних методів у психології. За М. Aizenberg, I. Oplatka (2019), лідерство – це процес, який використовується людьми для спонукання груп людей до досягнення спільних цілей. Освітнє лідерство було піддано численним дослідженням, які призвели до появи численних концепцій попереднього знання про те, що, ймовірно, буде ефективним. Як правило, освітні організації прагнуть представити педагогіку як свою основну діяльність та мету [1]. Загальноприйнятим припущенням, здається, є те, що якщо освітня організація існує, то лідери в ній повинні дотримуватися педагогічних норм і, отже, є педагогічними лідерами. Фактично, педагогічне лідерство інвестує в розбудову потенціалу шляхом розвитку соціального та академічного капіталу для учнів і студентів, а також інтелектуального та професійного капіталу для вчителів. Таким чином, вчителі виступають лідерами в класі (педагогічне лідерство), оскільки саме вони перебувають у безпосередньому контакті з дітьми та їхнім навчанням.

Проте, темпи культурних змін у сучасну епоху зростають, і це має глибокі наслідки для розуміння педагогіки та педагогічної практики. Ми стверджуємо, що лідерство має залежати від контексту, а не від «моделі». Хоча терміни «педагогіка» та «лідерство» багато разів поєднувалися в минулому, використання цих двох термінів разом все ще обмежене, відносно невивчене, неоднозначне та зосереджене лише на взаємозв'язку між навчанням та викладанням. Ми вважаємо, що лідерство повинно бути зосереджене на тому, щоб діяти відповідально щодо непередбачуваного майбутнього – піклуватися достатньо, щоб належно поставитися до майбутнього. Роль лідерства полягає в тому, щоб піклуватися про майбутнє, а не таким чином, щоб впливати на нього шляхом прийняття рішень, оскільки це ілюзія влади та контролю, що випливає з «негативного» погляду на урядові плани та була б прикладом «моделізації» ефективного лідерства, яке наполягає на контролі над майбутнім, коли насправді це неможливо (E. Fonsén, T. Lahtero) [5].

Джеймс Макгрегор Бернс увів термін «трансформаційне лідерство» у своїй книзі «Лідерство», щоб визначити процес, у якому лідери та послідовники працюють разом для підвищення мотивації та морального духу. Трансформаційне лідерство – це стиль лідерства, який трансформує ставлення, переконання та поведінку послідовників на вищий рівень мотивації, де лідер надихає послідовників бути мотивованими піднятися вище поточного рівня досягнень та продуктивності до ще вищих рівнів досягнень та продуктивності (C. P. Hauserman, S. L. Stick) [6]. У бізнес-організаціях доведено, що трансформаційне лідерство позитивно впливає на результати роботи, відданість та задоволення працівників. Успіх трансформаційного лідерства щодо відданості вчителів добре задокументований [5]. Виходячи з досліджень, що підкреслюють позитивний вплив трансформаційних стилів лідерства на відданість вчителів, продуктивність, задоволення від роботи та інші сфери, що сприяють загальному успіху школи, а також на основі його встановлених позитивних кореляцій з продуктивністю, мотивацією та

задоволенням від роботи працівників у бізнес-організаціях, трансформаційний стиль лідерства здається життєздатним підходом для лідерів освіти для випробування в трансформації шкіл для задоволення нових вимог зацікавлених сторін (M. Culduz) [3].

Поняття трансформаційного лідерства, що застосовується у закладах загальної середньої освіти протягом останнього десятиліття, виникло з доведеного успіху трансформаційного стилю лідерства в бізнес-організаціях; та досліджень в галузі освіти, які повідомляють про позитивну кореляцію між навчанням послідовників/підлеглих в освітніх умовах, а також навчанням та ефективністю послідовників/підлеглих у бізнес-організаціях. Сучасні школи стикаються з дедалі більшою перевіркою та підзвітністю щодо результатів навчання учнів та вдосконалення школи. Таким чином, трансформаційне лідерство є доречним для шкільних установ через його акцент на підготовці працівників до вивчення нового, формуванні та зміцненні нових організаційних норм, встановленні нового значення та способів мислення, а також його ефективності як інструменту, що допомагає лідерам порушувати усталені норми та встановлювати нові норми, що трансформують шкільну культуру.

За результатами проведеного дослідження з визначення якостей трансформаційного лідера в освітньому середовищі та їх аналізу за допомогою математичних методів у психології нами. Відповідно до згаданих теоретичних ідей, на основі бесід та анкетувань педагогів (всього у дослідженні взяли участь 280 вчителів загальноосвітніх шкіл) було виділено сім елементів лідерства вчителя, які ми вважаємо характеристиками трансформаційного лідерства вчителя.

1. Високі особисті стандарти та бажання бути найкращими пов'язані з рисами характеру. Лідери амбітні та ставлять перед собою чіткі робочі цілі. Вони вважають легкодосяжні результати незадовільними, тому прагнуть високої професійної якості та досконалості. Вони визнають потреби в навчанні, охоче беруть участь у педагогічних курсах та хочуть здобувати нові навички.

2. Чітке бачення того, яким має бути вчитель та школа, лояльність, відданість професії, організації, колективу та учням.

3. Подолання страхів та стресу, самоконтроль, здатність контролювати себе та протистояти негативним емоціям.

4. Реалістична оцінка ситуації: здатність об'єктивно оцінювати свою роботу, її результати; розрізняти переваги та слабкі сторони.

5. Почуття відповідальності: моральна та соціальна відповідальність за свою роботу, учня, школу та освітню систему.

6. Рішучі дії, рішучість прагнути результату.

7. Мотивація команди та натхнення: здатність надихати студентів на навчання, а також здатність мотивувати студентів та колег брати участь у різних видах діяльності та виконувати роботи та завдання якомога креативніше.

Результати проведеного нами дослідження довели, що ці характеристики лідерства є спільними для вчителів загальноосвітніх шкіл: високі особисті стандарти та бажання бути найкращими; сильне бачення та відданість; здатність долати страхи та стрес; здатність реалістично оцінювати робочі ситуації; почуття відповідальності; рішучість прагнути результату та здатність мотивувати учнів та колег. Визначено, що якості трансформаційного лідерства більш характерні для вчителів з вищою кваліфікаційною категорією та для вчителів, які постійно беруть участь у програмах підвищення кваліфікації. Порівнюючи вчителів, які обіймають/не обіймають керівні посади, було виявлено, що якості лідерства більш характерні для лідерів. Зв'язку між характеристиками лідерства та статтю, віком, типом школи, де працюють, предметом, що викладається, досвідом роботи та освітою не виявлено. Отже, вчителі мають виражені якості трансформаційного лідерства. Найбільше виражені такі характеристики, як почуття відповідальності, високі особисті стандарти/прагнення бути найкращим, чітке бачення цілей роботи та лояльність. Дещо слабше, але достатньо сильно виражені такі характеристики, як здатність реалістично оцінювати ситуацію, мотивація навчання, рішучість та самоконтроль.

Література:

1. Aizenberg, M., & Oplatka, I. (2019). From professional isolation to effective leadership: Preschool teacher-directors' strategies of shared leadership and pedagogy. *Teachers and Teaching*, 25 (8), 994–1013.
2. Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93 (1), 1–13.
3. Culduz, M. (2024). The impact of educational leadership in improving the learning experience. In *Promoting crisis management and creative problem-solving skills in educational leadership* (pp. 168–189). IGI Global Scientific Publishing.
4. Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110–125.
5. Fonsén, E., & Lahtero, T. (2024). The theory of pedagogical leadership: Enhancing high-quality education. In *Leadership in educational contexts in Finland*, Vol. 23, 159–177. Springer International Publishing.
6. Hauserman, C. P., & Stick, S. L. (2013). The leadership teachers want from principals: transformational. *Canadian Journal of Education*, 36 (3), 184–203.
7. Hollander, E. P. (1979). The impact of Ralph M. Stogdill and the Ohio State leadership studies on a transactional approach to leadership. *Journal of management*, 5 (2), 157–165.
8. Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (2), 214–231.
9. Martinez, I., & Tadeu, P. (2018). The impact of pedagogical leadership on pedagogical coordination in secondary schools. *Research in Social Sciences and Technology*, 3 (3), 1–15.

Федоренко І.В.

ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Діалогічне мовлення розглядається сучасною педагогікою як ключовий компонент формування комунікативної компетентності та важливий механізм когнітивного розвитку учнів. Головною метою процесу вивчення іноземних мов, в тому числі й французької, полягає у формуванні практичних навичок володіння мовою. Часто спостерігаються ситуації, коли учні слабо володіють спонтанною мовою, відчувають труднощі в проведенні вільної бесіди французькою мовою в певних межах.

На мій погляд, це пояснюється недостатньою увагою з боку викладачів до діалогічного мовлення. А тим часом саме діалогічне мовлення в самій високій мірі має основну властивість мови – спонтанність.

Діалог не підготовлений: кожне чергове висловлювання учасників спілкування виникає спонтанно, в момент мовлення.

Отже, можемо стверджувати, що методика вивчення діалогічного мовлення іноземною мовою є з найперших навчальних цілей. Діалогічне мовлення можна розглядати як фактор підвищення ефективності освітнього процесу, а також як один з ключових механізмів організації сучасного освітнього простору. У контексті особистісно-орієнтованого підходу до освіти та у методиці викладання іноземних мов діалогові форми взаємодії мають велике значення. Діалогічне мовлення має певні свої функції у формуванні

комунікативної компетентності, становленні критичного мислення та соціалізації. Необхідність систематичного застосування діалогічного мовлення у педагогічній практиці очевидна.

Діалог, як динамічна форма взаємодії, сприяє як обміну інформацією, так і спільному конструюванню знань, що робить його ефективним інструментом навчання. Діалогічна мова має займати центральне місце у сучасній педагогічній теорії та практиці.

1. Теоретичні основи діалогічного мовлення

Поняття діалогу в педагогіці розглядається в роботах українських науковців Вознюк Т., Козаченко О. М., Луценко І.І., Боднар С.П., Канівець Т.В., які наголошують на значущості діалогічного мовлення та взаємодії суб'єктів спілкування у процесі навчання. Діалогічна мова сприймається як форма комунікації, що включає послідовність висловлювань і реплік, що застосовуються для отримання, уточнення та осмислення інформації. На відміну від монологічної мови, діалог передбачає рівноправність учасників та взаємний вплив на хід та зміст взаємодії.

2. Діалогічне мовлення у формуванні комунікативної компетентності

Комунікативна компетентність у сучасних освітніх стандартах визначається як здатність ефективно та адекватно взаємодіяти у різних соціальних та професійних ситуаціях.

Діалогічна мова є ключовим засобом її формування, оскільки забезпечує:

- розвиток навичок постановки питань, аргументації та контраргументації;
- формування вміння слухати та аналізувати позицію партнера зі спілкування;
- оволодіння нормами мовної поведінки та професійного дискурсу;
- розвиток культури дискусій та толерантності до альтернативних думок.

Таким чином, діалог виступає провідним інструментом соціалізації та професійного становлення здобувача освіти.

3. Когнітивна функція діалогічного мовлення

Через найближчу взаємодію діалог стимулює:

- пізнавальну активність;
- формування понятійного апарату;
- осмислення складних теоретичних конструкцій;
- розвиток логічного та аналітичного мислення.

Діалог сприяє переходу від зовнішньої мови до внутрішніх мисленнєвих дій, що робить його важливим механізмом когнітивного розвитку.

4. Діалог та критичне мислення

Такі форми роботи – дискусія, дебати, полілог, скорочений діалог вимагають від учнів здатності обґрунтовувати судження, аналізувати інформацію, виявляти логічні помилки та приймати рішення. Критичне мислення розвивається в процесі:

- зіставлення різних позицій;
- оцінки доказів;
- аргументованого вираження власної точки зору;
- рефлексії результатів взаємодії.

Отже, діалогічна мова виступає не тільки як засіб передачі знань, а й як інструмент формування інтелектуальної автономії учня.

5. Соціалізуючий потенціал діалогу

Діалог є важливим чинником соціальної адаптації. В освітньому середовищі він сприяє:

- розвитку навичок кооперації та спільної діяльності;
- формуванню відповідальності за колективний результат;
- усвідомленню норм та правил соціальної взаємодії;
- профілактиці конфліктів та формуванню культури конструктивного спілкування;
- сприяє зміцненню міжкультурної взаємодії та взаєморозумінню (якщо група учнів багатонаціональна тощо).

6. Діалог як інструмент індивідуалізації навчання

Особистісно-орієнтована педагогіка виходить з унікальності кожного, хто навчається. Діалог дозволяє учителю:

- діагностувати рівень та потреби учня;
- адаптувати зміст та темп навчальної діяльності;

- здійснити оперативний зворотній зв'язок.

Завдяки діалогу навчання стає більш гнучким, адресним, мотивуючим.

Діалогічна мова у навчанні іноземних мов, зокрема у французькій мові, сприймається як основний спосіб формування мовної компетенції, що забезпечує:

- практичне застосування вивчених мовних засобів;
- розвиток спонтанного мовлення;
- подолання психологічного бар'єру в усному спілкуванні;
- тренування вимови, інтонації та швидкості мовлення;
- моделювання реальних комунікативних ситуацій;
- удосконалення слухового сприйняття.

Модель діалогічного мовлення у французькій мові характеризується чотирма параметрами:

- поділ на теми, які йдуть одна за одною у бесіді;
- наявність смислових міжтемних кордонів у висловлюваннях окремих учасників спілкування;
- наявністю паузи в якості прояву смислової межі між темами;
- вступ у розмову нових учасників в якості прояву смислової межі між темами, коли бесіда ведеться не менш ніж на 2 теми.

Наприклад, подивимось на приклади, коли тема одна, а висловлювань декілька, а також на використання паузи.

Ось приклад **декількох** висловлювань двох учасників спілкування в одному діалозі:

Bernard: -Ah! tu n'es plus antimilitaire? Les «gueules de vaches», c'est du passé, hein ?

Jean. – Depuis que nos armees ont ete battues, nous ne sommes plus des hommes. Notre avenir n'est plus qu'un avenir maquereau, de souteneur. Et vous vous croyez malins en rencontant que vous transformez la race des seigneurs en race de miches? Moi, j'ai ete un homme propre. Ni seigneurs, ni souteneurs, mais un homme parmi les hommes.

Bernard.- Oui un homme dangereux parmi les amis que l'on compromet.....

A.Salacrou, Les nuits de la colere

В наведеному уривку – три висловлювання співрозмовників, хоча останніх двоє. Бернар вказує Жану на зміни в його поглядах. Жан пояснює свою поведінку. В свою чергу Бернар уточнює свою точку зору щодо поведінки Жана, використовуючи для цього пояснення останнього. На цьому тема діалогу вичерпана. В кожному висловленні обидва учасника спілкування демонструють своє ставлення до теми розмови. Тому кожне висловлювання учасників спілкування в діалогічному мовленні потрібно вважати однією із смислових одиниць останнього.

У природній мовній діяльності ускладнення смислових зв'язків між висловлюваннями окремих учасників комунікації викликається переходами від однієї теми до іншої, від однієї підтеми до іншої.

Ось приклад такого діалогу:

Vladimir– Je commence a le croire. J'ai longtemps resiste a cette pensee en me disant: Vladimir soit raisonnable tu n'as pas encore tout essaye. Et je reprenais le combat.

(Il se recueille songeant au combat. Puis a Estragon)

...

Alors te revoila toi.

Estragon. – Tu crois?

Vladimir. – Je suis content de te revoir. Je te croyais parti pour toujours.

Estragon. – Moi aussi.

Vladimir. – Que faire pour feter cette reunion? Leve – toi que je t’embrasse.

Estragon. – Tout a l’heure tout a l’heure.

(Silence)

Vladimir – Peut-on savoir ou Monsieur a passé la nuit?

Estragon. – Dans un fosse.

S. Beckett, En attendant Godot

Якщо висловлювання одного учасника комунікації в потоці діалогічної мови цілком відноситься до однієї теми або підтеми, то воно утримує в собі основний смисловий елемент. Якщо ж таке висловлювання відноситься до 2 тем або підтем, то воно складається з двох таких основних смислових елементів. Отже, висловлювання одного учасника комунікації в межах теми або підтеми спілкування – об’єктивно існуючий смисловий елемент потоку діалогічної мови.

В останньому діалозі бачимо паузу, яка у французькій мові дуже часто використовується учасниками бесіди аби перейти до абсолютно іншої теми спілкування.

Специфіка діалогічного мовлення у французькій мові проявляється також в особливому синтаксичному оформленні висловлювань та в наявності мовних кліше. Французькі діалоги відзначаються природністю, динамічністю та використанням ввічливих формул, які є характерною рисою франкомовної комунікації.

Нижче наведено приклади основних видів французьких діалогів, в яких форми ввічливості та мовні кліше виділені окремо.

1. Привітання та знайомство

A: Bonjour ! Comment tu t’appelles ?

B: Je m’appelle Sofia. Et toi ?

A: Moi, je suis Marc. Enchanté !

B: Enchantée !

2. Діалог у магазині

A: Bonjour, je peux vous aider ?

B: Oui, je cherche une chemise blanche, taille M.

A: Voilà, regardez. Vous voulez l’essayer ?

B: Oui, merci.

A: Elle vous va très bien !

B: Je la prends. Combien ça coûte ?

A: 25 euros, s’il vous plaît.

3. Діалог у кафе або ресторані

Serveur : Vous avez choisi ?

Client : Oui, je voudrais un café et un croissant, s’il vous plaît.

Serveur : Très bien. Et avec cela ?

Client : Ce sera tout, merci.

Serveur : D’accord. Je vous apporte votre commande.

4. Діалог про погоду

A: Quel temps fait-il aujourd'hui ?

B: Il fait beau et assez chaud.

A: Super ! On va au parc ?

B: Bonne idée !

5. Діалог у школі або університеті

A: Tu as compris l'exercice ?

B: Pas vraiment. Tu peux m'expliquer ?**

A: Bien sûr ! On doit compléter les phrases avec le bon verbe.

B: Ah, d'accord. Merci beaucoup !

6. Діалог про плани

A: Qu'est-ce que tu fais ce soir ?

B: Je vais au cinéma avec mes amis.

A: Quel film allez-vous voir ?

B: Une nouvelle comédie française.

A: Génial ! Amuse-toi bien.

7. Діалог у подорожі

A: Excusez-moi, où est la gare ?

B: Vous allez tout droit, puis à gauche. C'est à cinq minutes.

A: Merci beaucoup !

B: Je vous en prie !

8. Формули ввічливості у французьких діалогах (ключові фрази)

- **Bonjour / Bonsoir** – Добрий день / Добрий вечір

- **S'il vous plaît / S'il te plaît** – Будь ласка

- **Merci / Merci beaucoup** – Дякую / Велике дякую

- **Pardon / Excusez-moi** – Вибачте

- **Je vous en prie** – Прошу (у відповідь на подяку)

- **Au revoir / À bientôt** – До побачення / До скорої зустрічі

Отже, діалогічне мовлення є найважливішим компонентом сучасного освітнього процесу. Використання такої форми спілкування дозволяє досягати як навчальних, так і розвиваючих, виховних і комунікативних цілей. Діалог сприяє формуванню компетентностей, необхідних для успішної професійної та соціальної реалізації особистості. У разі стрімких змін освітнього середовища діалог стає фундаментальним інструментом розвитку критично мислячої, самостійної та соціально активної особистості.

Список літератури:

1. Солодчук, А. «Діалогічне навчання як засіб формування комунікативних здібностей учнів (іноземна мова)». *ISG Journal*, 2023. [International Science Journal](https://www.international-science-journal.com/)
2. Вознюк Т. «Діалогічна мовна діяльність як необхідний компонент формування іншомовної компетенції студентів». *Філологічна наука*, 2023. philologicalscience.com.ua
3. Микитюк К. В. «Розвиток культури діалогічного мовлення молодших школярів». Наукова публікація, 2024. archer.chnu.edu.ua
4. Рашидова С. «Формування культури діалогічної взаємодії у педагогіці партнерства: концепція Нової української школи». *Вісник психології і педагогіки*, 2024. journals.snu.edu.ua
5. Козаченко О. М. «Ситуація як методична проблема та її роль у навчанні: монологічна та діалогічна форми мовлення». Дисертація / стаття, 2020. dspace.pdpu.edu.ua
6. Лиубашенко О., Корнієва З. «Dialogic interactive speaking skills assessment in the experiential teaching of Technical English to tertiary school students». *AE KPI Journal*, 2019. ae.fl.kpi.ua
7. Nezdatna A., Savinova N. «Analysis of scientific approaches to defining the concept of

Бойко О.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ (ІОТ) У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД, ВИКЛИКИ ТА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ТЮТОРА В УМОВАХ НУШ

Вступ

Реформа Нової української школи (НУШ) базується на принципах дитиноцентризму та компетентнісного підходу, що вимагає переходу від фронтального навчання до персоналізації [6]. В початковій школі закладаються основи самостійності, а ігнорування індивідуальних відмінностей призводить до нерівності в освітніх результатах [3, с. 2]. Впровадження індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) є ключовим інструментом НУШ, який дозволяє вчителю працювати з різними темпами та потребами учнів у межах одного класу. Особливої гостроти питання набуває в умовах великої наповнюваності класів та потреби поєднання різних форматів навчання. Практичний досвід реалізації ІОТ на початковій ланці потребує узагальнення.

Теоретичні засади індивідуалізації були закладені у працях А. Хуторського [13], а філософсько-гуманістичні основи педагогічної дії – І. Зязюном [5, с. 65]. Питання цифрової дидактики розкрито В. Биковим [1] та Н. Морзе [8]. Однак комплексний аналіз взаємозв'язку ІОТ, тьюторської компетентності та практичних інструментів саме в контексті початкової школи залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті: Проаналізувати практичні здобутки та основні труднощі, з якими стикається вчитель початкових класів при впровадженні ІОТ, та запропонувати дієві інструменти для посилення тьюторської функції педагога в умовах НУШ.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні необхідності та розробці моделі розвитку тьюторської компетентності вчителя початкових класів та у виявленні комплексу організаційно-методичних проблем, які можуть бути подолані лише завдяки інтеграції простих цифрових рішень.

Досвід: ІОТ як механізм роботи з різними темпами

Концепція ІОТ та тьюторства в НУШ

Ми виходимо з того, що персоналізація – це не лише надання вибору, а й формування у дитини здатності самостійно проектувати свій освітній шлях [14, с. 102]. Згідно з А. Хуторським, ІОТ – це зафіксований набір елементів, обраних здобувачем за підтримки вчителя [13, с. 10]. У початковій школі ІОТ реалізується через комплекс гнучких рішень: варіативність завдань, вибір способів подачі інформації та робота в малих групах.

ІОТ сприяє розвитку суб'єктності та мотивації, що є головним завданням гуманістичної педагогіки [5]. Вчитель при цьому перетворюється на тьютора – наставника, який підтримує вибір дитини та супроводжує її на індивідуальній траєкторії [12, с. 223].

Практичні здобутки реалізації ІОТ

Головним практичним здобутком ІОТ є забезпечення успіху для кожного учня. Завдяки персоналізації підвищується залученість дітей до навчального процесу та розвивається самоорганізація (дитина сама обирає черговість виконання завдань). Вчитель, використовуючи принципи ІОТ (О. Савченко [10, с. 350]), фокусується на розвитку soft skills (м'яких навичок): відповідальності, ініціативності, співпраці. Наш досвід показує, що діти, які активно користуються ІОТ, демонструють вищу готовність до міждисциплінарних проектів.

Виклики та проблеми практичної імплементації

Аналіз практичного досвіду виявив низку системних проблем. Ключовою серед них є недостатність тьюторської компетентності. Більшість педагогів не мають спеціальної підготовки для якісного супроводу ІОТ, обмежуючись лише класичними методиками диференціації [12].

Другою критичною проблемою є організаційне навантаження. В класах із великою наповнюваністю (25-30 учнів) ручне управління такою кількістю індивідуальних планів та щоденна діагностика часовим ресурсом вчителя є майже неможливими. Це призводить до імітації ІОТ або до вигорання педагогів.

Також значним бар'єром є комунікація з батьками. Батьки часто плутають ІОТ з корекційним планом або очікують ідеально рівних результатів від усіх, ігноруючи суть персоналізації. Це вимагає від вчителя додаткової освітньої роботи з батьківською спільнотою.

Шляхи оптимізації та перспективи

Розвиток тьюторської компетентності та автоматизація діагностики

Першочерговим шляхом оптимізації є формування спеціалізованих програм розвитку тьюторської компетентності, сфокусованих на навичках консультування та педагогічної взаємодії [2, с. 50].

Для подолання часового бар'єру необхідна автоматизація діагностики. Використання простих цифрових інструментів (наприклад, Google Forms, LearningApps) для швидкої автоматизованої перевірки базових знань звільняє час вчителя для безпосередньої тьюторської роботи. Використання цифрових технологій має стати основою ефективного управління ІОТ [1, с. 8; 8, с. 10].

Персональні кейси та "рольові папки"

Замість розробки 30 унікальних планів, вчителю необхідно створювати 3–4 типології ІОТ або "рольових папки" (наприклад, "Дослідник", "Аналітик", "Творець"), що містять завдання різного рівня складності. Учень обирає свій "кейс", а вчитель корегує лише його шлях і обсяг. Це мінімізує організаційне навантаження при збереженні принципу вибору.

5. Практичні рекомендації для вчителя-тьютора

Для ефективної реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) в умовах початкової школи та подолання організаційних бар'єрів, вчителю-практику рекомендується застосовувати наступні стратегії:

1. Діагностика через гру (Мінімум часу):

Використовуйте 5-хвилинні міні-тести або ігрові вправи на початку тижня (наприклад, через LearningApps або Kahoot!) для швидкої оцінки рівня засвоєння попереднього матеріалу. Це забезпечить миттєвий зворотний зв'язок, необхідний для коригування ІОТ на поточний тиждень.

Мета: Не оцінка, а зріз потреб для диференціації завдань.

2. Створення "Рольових Папок" замість 30 планів:

Розробіть 3–4 узагальнені рівні завдань за темою (наприклад, "Базовий", "Поглиблений", "Творчий Проєкт"). Дозвольте учневі самостійно обирати свій шлях або групу.

Мета: Мінімізація організаційного навантаження вчителя при збереженні принципу вибору.

3. Розмежування ролей:

Свідомо відводьте на уроці час для прямого викладання (15–20 хвилин для всього класу) та час для тьюторської роботи (25–30 хвилин для індивідуальних консультацій і роботи в міні-групах за ІОТ).

Мета: Перехід від "вчителя-транслятора" до "вчителя-фасилітатора".

4. Взаємодія з батьками як з партнерами:

На батьківських зборах чітко пояснюйте: ІОТ – це не корекційний план, а план розвитку сильних сторін дитини.

Запровадьте практику "Цифрового щоденника ІОТ" (наприклад, окремий розділ у Google Classroom), де батьки бачать не лише оцінки, а й обрані дитиною цілі та прогрес у їх досягненні.

5. Рефлексія для учнів:

Регулярно (раз на тиждень) виділяйте час для того, щоб учні самостійно оцінили свій прогрес за ІОТ (що вийшло, що було складно, що хочуть змінити). Це сприяє розвитку самоконтролю та відповідальності.

Висновок

Персоналізація через ІОТ є необхідною умовою реалізації принципів НУШ, оскільки забезпечує дитиноцентризм та підвищує мотивацію здобувачів.

Здобутки полягають у якісному зростанні рівня ключових компетентностей та самоорганізації дітей.

Проблеми зосереджені на кадрових (недостатність тьюторської компетентності) та організаційно-методичних бар'єрах (велика наповнюваність класів).

Оптимізація вимагає інституціоналізації тьюторства через курси підвищення кваліфікації та інтеграції простих цифрових інструментів для автоматизації рутини.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці конкретних діагностичних критеріїв оцінювання ефективності ІОТ та моделі розвитку тьюторської компетентності для початкової ланки.

Література

1. Биков В. Ю. Інформатизація освіти: стратегія, стан, проблеми. /Теорія та практика управління соціальними системами. 2011. № 2. С. 3–14.
2. Богачкова Л. М. Тьюторська діяльність у Новій українській школі: методичні рекомендації. Київ : Освіта, 2021. 110 с.
3. Вашуленко М. С. Актуальні проблеми сучасної початкової освіти. /Початкова школа. 2019. № 6. С. 1–5.
4. Грищенко М. В. Організаційно-методичні аспекти впровадження дистанційного навчання в початковій школі. /Педагогічний альманах. 2020. № 45. С. 98–105.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : затв. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.
7. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Наукові записки: збірник наукових статей. Харків : ХНПУ, 2021. Вип. 2. С. 143–150.
8. Морзе Н. В. Цифрова компетентність вчителя Нової української школи. /Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77. № 3. С. 1–18.
9. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Грамота, 2017. 504 с.
11. Спірін О. М. Методика формування ІКТ-компетентності майбутніх учителів. Київ : Педагогічна думка, 2012. 182 с.
12. Терещук С. І. Тьюторство у професійній підготовці майбутніх учителів. / Педагогічні науки. 2018. Вип. 81. С. 222–226.
13. Хуторской А. В. Дидактичні основи індивідуальних освітніх траєкторій. /Вісник Інституту освіти людини 2013. № 1. С. 8–18.
14. Шевченко В. В. Персоналізація навчального процесу як умова підвищення якості початкової освіти. /Вісник Черкаського національного університету. 2022. № 1. С. 101–106.
15. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

СЕКЦІЯ IV

ФАХОВА ПЕРЕДВИЩА ТА ВИЩА ОСВІТА

Krasnopol'skyi V.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING WITH THE HELP OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES (VR) AND AI (OVERVIEW AND EVALUATION OF FOREIGN AND ISRAELI CASES)

Modern challenges in law enforcement require future Ministry of Internal Affairs employees to have not only professional knowledge, but also sufficient foreign language skills to conduct negotiations, interact with foreign colleagues, and draft international documents. Traditional forms of training rarely provide such readiness. Cadets learn grammar, but often cannot apply it in stressful situations or when interacting with foreigners in real life.

Virtual reality (VR) and artificial intelligence (AI) open up new perspectives in solving this problem. They create a safe but realistic professional space where trainees can play out typical work scenarios, receive immediate feedback, and develop speech skills that are close to real-life working conditions. For cadets of the Ministry of Internal Affairs system, this is not just a tool for increasing motivation, but a means of developing professional competence and confidence in linguistic interaction.

Recent studies show a steady trend towards the integration of VR and AI in foreign language teaching. VR creates a sense of presence, allowing for the simulation of professional communication situations. Alfadil (2024) showed that students learning with VR acquire vocabulary faster and use it more freely in spontaneous speech. In a Manchester University project (Podoletz, 2024), VR was used to simulate interrogations and crisis negotiations, which increased the stress resistance and communicative flexibility of police cadets.

AI systems, in turn, analyse learners' speech patterns, identify errors, and select individual tasks. Lin et al. (2024) note that AI can predict a learner's language development and build a learning trajectory based on accumulated data. In Finland and South Korea, adaptive speech bots correct pronunciation and suggest more accurate wording (Cinar, 2024). Long-term studies show that VR and AI increase motivation, improve communication skills, and enhance professional readiness. Muñoz et al. (2024) demonstrate that VR training accelerates decision-making, improves the accuracy of speech formulas for de-escalating conflicts, and builds emotional resilience. A summary of these studies is shown in Table 1.

Table 1.

Foreign approaches to the use of VR and AI in foreign language teaching

Researcher / Year	Country	Technology	Purpose of Application	Key Findings
Alfadil (2024)	Saudi Arabia	VR	Immersive vocabulary learning	Increased confidence in spontaneous speech
Podoletz (2024)	United Kingdom	VR	Simulation of crisis negotiations	Development of stress resistance and cognitive flexibility
Lin et al. (2024)	Taiwan	AI	Learning personalization	Improvement in grammatical accuracy

Researcher / Year	Country	Technology	Purpose of Application	Key Findings
Cinar (2024)	South Korea	AI	Automatic speech correction	Increased pronunciation accuracy
Muñoz et al. (2024)	Spain	VR + AI	Decision-making modeling	Development of self-regulation and reaction speed

The Israeli experience deserves special attention, as it is currently one of the most striking examples of successful digital transformation in language training. Israel's modern educational paradigm demonstrates the targeted and systematic integration of virtual reality (VR) and artificial intelligence (AI) technologies into foreign language teaching. Between 2020 and 2025, there has been a gradual transition from individual experimental initiatives to interdisciplinary projects based on the interaction of cognitive psychology, pedagogical sciences, and educational engineering. The Israeli academic and institutional environment demonstrates a high degree of innovation maturity, which is reflected not only in numerous scientific studies and publications but also in the strategic policies of the Ministry of Education and the Israel Innovation Authority (Israel Innovation Authority, 2025a, 2025b), aimed at developing intelligent educational ecosystems.

The work of Passig, Eshel Kedmi, and Aharoni (2024) confirmed that the use of virtual environments contributes to increasing the level of cognitive engagement and emotional stability of students in the process of learning a foreign language. The authors used a mixed design (quantitative + qualitative) and standardised scales for assessing emotional engagement, which allowed them to achieve high internal and external validity. In their quasi-experimental study of 82 schoolchildren, they demonstrated a significant relationship between the use of VR technologies and the activation of cognitive strategies, as well as improved emotional regulation during educational interaction. use of a virtual environment.

This research was continued by Passig et al. (2025), who focused on the integration of AI components -interactive speech agents designed to train oral speech in the context of preparing for the Bagrut exam. The research methodology included designing a training scenario and verifying its effectiveness on a sample of 60 senior high school students. The design had a clear experimental logic, allowing the impact of AI interactives on the speed of speech response and the level of self-efficacy of students to be recorded. The results demonstrate statistically significant improvements ($p < 0.05$), making the study representative and suitable for practical implementation.

At the same time, research is being conducted into the cognitive and neuropsychological aspects of interaction with VR and AI. For example, Adler, Liberman, and Dubovi (2025) used eye-tracking and electrodermal activity (EDA) technologies in an experiment to analyse the cognitive load of students during training in a VR environment. Although the sample ($n = 45$) was relatively small, the research methodology was highly technologically accurate. The authors found that adaptive visual attention control using AI minimises cognitive overload and increases the depth of lexical structure acquisition.

The studies conducted at universities in Israel, particularly in projects at Bar-Ilan University (2024) and Tel Aviv University ALT Lab (n.d.), demonstrate a trend towards the implementation of AI assistants and generative language models (GPT-like) to support independent language learning. These projects apply the principles of adaptive learning and contextual personalisation, but methodological verification is limited to pilot data. Despite this, the systematic nature of the description of technological solutions and the transparency of reporting enhance their academic value.

Israeli innovations are taking on a large scale in the school sector. The AMIT Network (n.d.), which covers more than 40,000 students, is introducing AI tools into the teaching of English and Hebrew, focusing on increasing students' metacognitive awareness and self-esteem. Although the project is not purely experimental, its scale and systematic nature allow it to be considered a

significant source of data for external validation of academic results.

Alongside academic and institutional projects, start-ups focused on using VR and AI in language learning are actively developing in the Israeli market. One example is the Vizulingo platform (n.d.), which combines speech recognition technology, VR scenarios, and generative models to simulate conversational situations. Although publications on this platform are mainly descriptive in nature, practical results demonstrate an increase in student motivation and engagement.

Regulatory and analytical documents presented by the Israel Innovation Authority (2025a, 2025b) and the Israeli Ministry of Education (2025) play an important role in the development of the research context. These sources describe the strategy for the digital transformation of education, including the introduction of AI platforms and VR simulators into the school and university education system. Despite the lack of empirical data, they provide an institutional framework for scientific initiatives and the implementation of innovations.

Overall, the analysis of Israeli studies demonstrates a high level of methodological maturity and multidisciplinary. The average research quality score, calculated based on criteria of methodological rigour, sample size, and contextual relevance, is 4.1 out of 5. The most convincing results were recorded in studies by Passig et al. (2024, 2025) and the Open University of Israel (2024), where the empirical base is supported by a clear experimental structure and statistical data processing.

At the same time, certain restrictions remain. Firstly, most samples represent school or student groups with fewer than 100 participants, which limits the possibility of generalising the results. Secondly, there is currently insufficient data on the application of VR and AI in specific ESP (English for Specific Purposes) contexts, including legal, medical, and military fields. However, current research provides a solid methodological foundation for subsequent empirical projects.

Israel's experience in integrating VR and AI into foreign language teaching is presented in Table 2.

Thus, Israel's experience of integrating VR and AI into foreign language teaching demonstrates not only the technological readiness of the education system but also a high level of scientific reflection, expressed in experimental and project-oriented research. This experience can be used as a model for the implementation of similar approaches in other countries, especially in the field of ESP, where digital technologies can significantly improve the effectiveness of language training of specialists.

Table 2.
Israel's experience in integrating VR and AI into foreign language teaching

Level of Education	Technology	Key Institutions / Projects	Pedagogical Effects
Secondary School	VR	Project Passig et al. (2024)	Increased cognitive engagement
University	VR + AI	Bar-Ilan University, ALT Lab TAU	Personalized learning
National Programs	AI	Israel Innovation Authority	Large-scale implementation of digital ecosystems
Private Platforms	VR + GPT	Vizulingo	Modeling of professional dialogues

The process of introducing VR and AI technologies into foreign language education has gone through several stages. In the early stages of digitalisation, teaching with virtual reality and artificial intelligence was seen as an experimental addition to traditional methods, but in recent years there has been a shift towards their more systematic integration. This is manifested in the creation of

comprehensive learning ecosystems, where the VR environment provides an immersive experience and AI modules adapt the learning process to the individual characteristics of the learner.

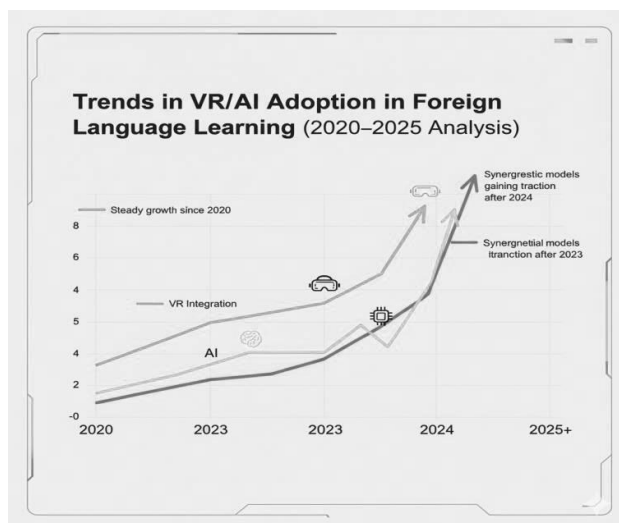


Fig. 1. Dynamics of VR/AI technology implementation in foreign language teaching (based on analysis of publications from 2020–2025)

This transformation reflects global trends in ESP training, especially in educational institutions with specific learning conditions. Research shows that the integration of VR and AI not only increases motivation, but also develops critical thinking, stress resistance and readiness for intercultural interaction – competencies that are key for future officers and law enforcement personnel. Fig. 1 shows the dynamics of VR/AI technology implementation in foreign language teaching, based on an analysis of publications for 2020–2025.

Fig. 1 shows that the focus will shift from the isolated use of VR or AI to their integration, forming adaptive learning environments, by 2025. Israel, South Korea, and Finland are showing the most progress in combined models, while in Europe, VR is still mainly used as a supplement to traditional courses.

The methodological basis of the study takes into account several interrelated areas: competency-based, activity-based, and situational approaches to learning; technological transformation of learning through VR and AI tools; and the specifics of professional language training in an immersive environment.

The first component is a competency-based approach, which assumes that learners develop not only language competence, but also communicative and professional competence: the ability to use language in specific professional tasks (interrogation, negotiations, report writing, interaction with international partners). For university students with specific learning conditions (e.g., law enforcement training), this approach means that the learning model should provide not only knowledge, but also the readiness to act in a dynamic, multilingual, multicultural, and stressful context.

The second component is an activity-based approach, where learning is built around real or simulated professional activities: role-playing, case studies and simulations. In this paradigm, language is used as a tool for action, not just as an object of study. The introduction of VR and AI facilitates the creation of precisely such activity-based scenarios: students interact with a virtual interlocutor, experience a situation (e.g., checking documents, questioning a witness, negotiating during a joint operation), and analyze their actions, using language as a means and as an end. In this way, the VR environment becomes an extension of real professional activity, but in a controlled and safe form.

The third component – the situational approach – assumes that training should be based on the reproduction of real work situations in which the trainee finds themselves. This is important because the language of a serviceman, police officer, or cadet at a University of Internal Affairs is not only about grammatical correctness, but also pragmatics, functioning in stressful conditions, responding to unpredictability, and intercultural communication. VR technologies allow for precisely this kind of scenario placement: an immersive environment is created, with anticipation of reactions and elements

of surprise. At the same time, the introduction of AI tools (chatbots, virtual assistants, adaptive assessment systems) enhances the situational relevance of training, as it allows the scenario to be adapted to the student's level, the complexity to be changed, and instant feedback to be provided.

From the perspective of the digital transformation of education, pedagogical theory is confronted with new paradigms. The main innovative premise is the concept of immersive learning and adaptive learning with AI support. Immersive learning (via VR/AR) relies on the presence effect: when learners perceive a situation as “real,” cognitive and emotional processes are activated that are similar to those that occur in real-life activities. On the other hand, AI-supported adaptive learning allows you to analyze speech responses, react to mistakes, build individual trajectories, and effectively integrate feedback. Together, these approaches create a new learning ecosystem in which technology is not an end in itself, but a means to achieve professional language readiness.

The integration of VR and AI into ESP training for cadets requires a special pedagogical model. The content must be professionally relevant: vocabulary, clichés, and scenarios must reflect real-life situations (e.g., interacting with foreign participants in an operation, conducting interrogations, drawing up international protocols). The AI module analyzes how long it takes the student to respond, what clichés they use, their intonation, and speech rate, and then offers repetition, variation, and more complex scenarios. The VR environment should provide a “safe risk zone” where students can experiment, make mistakes, and learn without real danger but with emotional simulation.

The reflective component plays a key role: after each VR session, an analysis session with the instructor is required, using AI analysis data, transcripts, audio, and video recordings. This allows students to recognize their own mistakes, set goals for the next cycle, and reinforce their skills. This model meets the modern requirements of comprehensive ESP training: it combines language, profession, technology, and reflection.

An important feature of the study is the context of a university with specific learning conditions – an educational environment where students with a professional focus study, often with an intensive regime, specialized disciplines, and readiness for operational activities. The training model should use situational, operational language that is as close as possible to professional practice and goes beyond the academic sphere. VR/AI environments allow the following conditions to be simulated: increased emotional stress, incomplete information, multilingual interaction, and the need for instant response.

The integration of artificial intelligence into foreign language training for university students with specific learning conditions was carried out at Dnipro State University of Internal Affairs, where two groups of students were formed: a control group and an experimental group. The control group was taught using traditional ESP methods, including textbook assignments, dialogues, and situational exercises. The experimental group used artificial intelligence as a tool for personalized learning and interactive speech training.

The developed training model involved the use of AI components as the central interaction tool. Artificial intelligence performed the functions of a virtual interlocutor, speech assessment assistant, and analytical module, providing instant feedback and recommendations for improving pronunciation, grammar, and vocabulary. The ChatGPT, Azure Speech Services, Google Cloud TTS/STT, and LMS Moodle platforms with AI plugins were used to analyze learning activity.

To demonstrate the practical application of AI and VR in teaching cadets professional foreign languages, specialists developed and tested several typical communication scenarios that are as close as possible to real-life professional interactions:

1. Traffic Stop Dialogue – checking documents with a foreign driver.
2. Interrogation of a Witness – dialogue with a virtual witness in English.
3. Border Check Interaction – interaction with a foreigner at a checkpoint.

Each scenario was implemented through an AI chat interface, where the cadet communicated with the system by voice or text. The program analyzed the response, corrected errors, suggested improvements, and simulated natural reactions from the interlocutor.

The experiment showed that the use of artificial intelligence increased the effectiveness of training in a number of parameters. Motivational aspect – increased student engagement. Cognitive aspect – expansion of active vocabulary and acceleration of terminology reproduction. Communicative

aspect – increased oral practice time and reduced number of pauses. Professional aspect – 15–20% increase in the accuracy of cliché usage.

Table 3.

Comparison of indicators for the control and experimental groups

Indicator	Control Group	Experimental Group	Increase
Level of Motivation (%)	65	82	+17
Active Vocabulary (words/lesson)	120	145	+25
Average Time of Oral Practice (min)	12	18	+6
Accuracy of Speech Patterns (%)	70	85	+15

The introduction of artificial intelligence-based assistants (AI assistants) created the conditions for flexible and individualized feedback in the educational process. The system's functionality included analyzing mistakes made by students, suggesting lexical and grammatical corrections, and dynamically varying the difficulty level of educational tasks.

The integration of a voice interface provided students with the opportunity to practice pronunciation independently and repeatedly without the direct involvement of a teacher. In addition, the use of speech synthesis markup language (SSML) files with imitation of various accents contributed to the development of competencies in the perception of variable forms of English speech (auditory discrimination).

Artificial intelligence technologies have proven to be highly effective in the context of professionally oriented foreign language training (ESP training) for cadets. The key determinants of success were increased interactivity, personalization of educational content, and the promptness of corrective feedback.

Empirical data also allowed us to record a number of significant psychological and pedagogical effects: a reduction in academic anxiety, the activation of critical thinking, and the more successful formation of professional identity. However, when scaling this methodology, it is necessary to take into account existing limitations, including the need for ongoing technical support, mandatory training of teaching staff to work with AI tools, and strict compliance with ethical standards when processing personal data.

References:

1. Passig, D., Eshel Kedmi, G., & Aharoni, A. (2024). *Technological interface components that support accelerated learning in the acquisition of foreign language vocabulary*. *Applied Sciences*, 14(22), 10436. <https://doi.org/10.3390/app142210436>
2. Adler, I., Liberman, L., & Dubovi, I. (2025). *A nuanced perspective on VR learning: Exploring the effects of immersion levels on knowledge acquisition using electrodermal and eye tracking sensors*. *Journal of Computer Assisted Learning*. (in press)
3. Israel Innovation Authority. (2025, July 6). *Technologies for advancing personalized learning in the Israeli education system* [Call for Proposals]. https://innovationisrael.org.il/en/calls_for_proposal/personalized-education-tech/
4. Israel Innovation Authority. (2025, October 27). *Personalization through AI in EdTech*. <https://innovationisrael.org.il/en/ai-in-edtech/>
5. Israel's Ministry of Education & Israel Innovation Authority. (2025, July 22). *Israel launches national AI sandbox to bring personalized learning to public schools* [Press release].
6. Bar-Ilan University. (2024, October 13). *BIU launches AI-based learning assistant*. <https://www.biu.ac.il>
7. Vuthea Chheang, S., Sharmin, R., Marquez-Hernandez, M., Patel, D., Rajasekaran, G., Caulfield, B., Kiafar, J., Li, J., & Barmaki, R. L. (2023, June 29). *Towards anatomy education with*

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи
generative AI-based virtual assistants in immersive virtual reality environments. arXiv.
<https://arxiv.org/abs/2306.17278>

8. Pan, M., Kitson, A., Wan, H., & Prpa, M. (2024, October 3). *ELLMA-T: An embodied LLM-agent for supporting English language learning in social VR*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2410.02406>
9. Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D., & Demir, I. (2023, September 19). *Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2309.10892>
10. Passig, D., Eshel Kedmi, G., & Aharoni, A. (2025). *Enhancing language learning: Design principles for building effective AI platforms to boost spoken English for matriculation*. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 27(2), 1–15. <https://doi.org/10.65043/eurodl.148>
11. Vizulingo. (n.d.). *Immersive workforce training with virtual reality and language skills*. <https://vizulingo.com/>
12. Israel Trade. (2024, November 22). *AI in the field of Ed-Tech: Israeli companies*. <https://israeltrade.org.au/2024/11/22/ai-in-the-field-of-ed-tech/>
13. Advanced Learning and Technology Research Lab, Tel Aviv University. (n.d.). *Meet our partners*. <https://en-education.tau.ac.il/altdlab/partners>
14. AMIT Network. (n.d.). *Transforming education with AI technology*. AMIT Children's Network. <https://amitchildren.org/transforming-education-with-ai-technology/>
15. Open University of Israel. (2024). *Cultivating learning through immersive technologies in Israeli formal education classrooms*. Ra'anana, Israel: The Open University of Israel. <https://www.openu.ac.il>

Ліпчевська І.І.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЦИФРОВОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуалізація цифрової трансформації освіти й оновлення Державного стандарту початкової освіти (проект 2025 р.) передбачають включення до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи методичного аспекту використання цифрових текстів у всіх освітніх галузях. Методична компетентність за цим напрямом може трактуватися як інтегративна характеристика, що поєднує ціннісно-мотиваційні настанови щодо доцільності й безпечності цифрового контенту, концептуально-методичні знання про мультимодальність і нелінійність цифрового читання, операційно-технологічні вміння планувати та фасилітувати роботу учнів з цифровими текстами, а також рефлексійно-оцінювальні вміння вчителя. Така інтерпретація узгоджується з емпіричними даними про специфіку когнітивного навантаження під час опрацювання мультимодальних матеріалів і з вимогами до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти на початковому рівні освіти.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи охоплює опанування ними дидактичних стратегій свідомого читання цифрових текстів, адаптованих для початкової освіти, зокрема «Concept-Oriented Reading Instruction» / «Поняттєво-орієнтоване навчання читанню» (CORI, Joan Guthrie) як інструменту постановки навчально-дослідницьких завдань і критичного добору е-джерел, «Survey, Question, Read, Recite, and Review» / «Огляд, запитання, читання, відтворення та повторення» (SQ3R, Francis P. Robinson) як моделі керованого глибинного опрацювання інформаційних матеріалів, «Reciprocal Teaching» / «Взаємонавчання» (Ann Brown & Annette Palincsar) як механізму організації колективного смислотворення в роботі з художніми цифровими текстами та «Quote – Question – Comment» / «Цитата – запитання – коментар» (QQC) як формату розвитку метакогніції і рефлексійного письма. Опанування цими стратегіями під час підготовки майбутніх учителів початкової школи забезпечує перехід від

«знання про методiku» до «здатності конструювати й супроводжувати навчальні дії учнів» у різних організаційних умовах, з урахуванням вікових особливостей молодших школярів.

Важливим є вивчення майбутніми вчителями принципів педагогічного дизайну цифрових матеріалів, спрямованого на запобігання поверхневому перегляду контенту учнями та зниження негативного впливу надмірної інтерактивності. Якісний дизайн, який враховує індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особливості молодших школярів, передбачає усвідомлене поєднання текстових, візуальних, аудіо- та відеокomпонентів, розгортання навчальних дій від навігації й орієнтування до аналізу, інтерпретації та інтеграції інформації, а також можливість використання інструментів анотування, графічних органайзерів і мікрорефлексій як засобів підтримки уваги й осмислення.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи має включати компоненти цифрової етики, безпеки й універсального дизайну навчання, що забезпечує доступність завдань для дітей з різними освітніми потребами, різним темпом читання, різним рівнем розвитку когнітивних умінь; а також формування здатності й готовності учителів працювати в очному, дистанційному та змішаному форматах із використанням сучасних освітніх платформ.

Запропоновані дидактико-методичні рекомендації для освітніх програм бакалаврату й підвищення кваліфікації вчителів початкової школи передбачають включення в навчальні плани модулів із методики цифрового читання в початковій школі, забезпечення можливостей мікрвикладання з аналізом відеофрагментів і портфоліо, а також впровадження формульованого оцінювання професійного поступу студентів через поєднання експертного спостереження, самооцінювання та взаємооцінювання.

Література

1. Ліпчевська І. Компетентність з навчання впродовж життя як необхідна умова професійної успішності особистості в інформаційному суспільстві. *Молодь і ринок*. 2025. № 12/232. С. 40–45. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315426>
2. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2024. 464 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739908/>
3. Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. *Problems of the modern textbook*. 2025. № 34. С. 172–185. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-172-185>
4. Effectiveness of learning formats under unstable conditions: educational process in primary school / O. Topuzov et al. *Information Technologies and Learning Tools*. 2025. Vol. 107, no. 3. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6112>
5. Students' visual literacy development in primary school: the influence of teachers' ability to visualize educational information / O. Malykhin et al. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 465–475. URL: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7913>
6. Training in war conditions: prospects of educational progress of younger school students / O. Petruk et al. *Educational process in wartime conditions and post-war recovery of Ukraine with integration into the European community*. 2024. URL: <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-3-2>
7. Visualizing educational information: primary school teachers' views / O. Topuzov et al. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 573–584. URL: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7885>

Лісневський Д.О.

ЗМІСТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується перманентною цифровою трансформацією, що виступає ключовим чинником змін на ринку праці та у виробничих процесах. Цей тренд, часто окреслений як «Індустрія 4.0», висуває радикально нові вимоги до кваліфікації робітничих кадрів, вимагаючи від них не лише вузькопрофесійних навичок, але й високого рівня цифрової компетентності.

Це, у свою чергу, створює прямий соціальний запит на оновлення системи професійної (професійно-технічної) освіти. Однак ефективність цієї модернізації безпосередньо залежить від якості підготовки педагогічних кадрів для цієї ланки.

Актуальність дослідження зумовлена суперечністю: між стрімкою цифровізацією виробничої сфери та інертністю й архаїчністю змісту фахової підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у більшості ЗПО. Хоч ЗПО й поступово оновлюють методи навчання, однак спостерігається небезпечний розрив між інформаційними та методологічними можливостями ЗПО та ринком праці, який вже функціонує в іншому технологічному середовищі.

Таким чином, перегляд змісту фахової підготовки педагогів професійної освіти стає не просто бажаною модернізацією, а критичною необхідністю для забезпечення конкурентоспроможності національної економіки та утримання перспектив її розвитку.

Кроком до досягнення такої трансформації професійної освіти став Закон України про професійну освіту № 4574-IX від 21.08.2025, згідно якого, зокрема, роботодавці можуть приймати участь у наглядових радах для узгодження програм відповідно до потреб ринку праці, а також приймати участь у розробці освітніх програм. Крім цього, з'являється можливість створення регіональних рад професійної освіти, які є консультативно-дорадчим органом, до якого входитимуть представники обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, роботодавців та/або їх об'єднань, закладів професійної освіти. Також до розробки стандартів професійної освіти, зокрема, можуть включатися об'єднання роботодавців [3, Стаття 15, Стаття 42, Стаття 43, Стаття 48].

Проблематика підготовки педагогів професійної освіти та впровадження цифрових технологій ґрунтовно досліджувалася багатьма вітчизняними науковцями.

Перспективи використання цифрових технологій у професійній освіті розглядали, зокрема, Пищик О., Кручек В., Васильєва, Т., Петрушенко Ю., Пригодій М., Гуржій А., Гуменний О., Голуб І., Пригалінська Т., Волошин А., Шевченко І., Скидан Р., Шакун Н. А. та інші.

На думку Пищак О., «цифрові технології у професійній освіті є невід'ємним компонентом її трансформації». Фахівець зазначає, що специфіка різних професійних напрямів потребує специфічних знань та практичних навичок, які значно ефективніше надаватимуться через віртуальні симулятори та інтерактивні освітні платформи [2, с. 521].

Шевченко І. А., Скидан Р. О., Шакун Н. А. у своїй роботі зазначають, що технологічний прогрес, діджиталізація, поява нових інформаційних технологій надають значні можливості для розвитку освіти. Упровадження сучасних технологій і цифрових інструментів у навчальний процес підвищить якість освіти й збільшить її доступність, що є ключовими перевагами в умовах воєнного стану [4, с. 4].

А от Т. Васильєва акцентує увагу на важливості впровадження імерсійних технологій та інтерактивних засобів навчання для підвищення професійної підготовки [1, с. 18].

Проте, аналіз наукових надбань свідчить, що більшість досліджень є двохвекторними: вони розглядають або професійну педагогіку (часто у відриві від цифрових реалій), або цифрові технології (часто узагальнено, без специфіки практико-орієнтованого профтеху).

Недостатньо дослідженою залишається проблема синергетичної інтеграції цих двох напрямів. Не достатньо дослідженим є питання про те, як саме цифровізація трансформує саму суть фахової підготовки, а не просто доповнює її. Крім цього, важливим є аналіз не тільки впливу цифровізації на трансформацію змісту фахової освіти майбутніх педагогів професійного навчання, а й доступних засобів, з урахуванням фінансових можливостей країни, для впровадження відповідних технологій в освітній процес.

В межах будь-якого напрямку професійної освіти чи то кондитерська галузь, чи то зварювання або оператор сільгосптехніки – кожен напрямок в сучасному світі значно збагатився інформаційними інструментами в своїй діяльності. Мова тут не про автоматичні інструменти з дистанційним керуванням чи використання електронних каталогів з мультидоступом, мова про, іноді неочевидні, але суттєві засоби, що можуть значно змінити показники ефективності галузі. Зокрема, це може бути використання 3D-принтерів в кондитерській справі (для друкування форм та допоміжних деталей для різних кондитерських робіт) або засобів віртуальної реальності для архітектурного напрямку. Будь-яка галузь постійно розвивається та арсенал її цифрових інструментів оновлюється. Відповідність змісту фахової підготовки майбутніх педагогів професійної освіти в умовах цифровізації з урахуванням цифрового прогресу важлива не тільки для конкурентоспроможності галузі, але й для економічного розвитку країни в цілому.

Важливим для розуміння необхідних для осучаснення професійної освіти інструментів та заходів з метою досягнення відповідного конкурентного рівня є розуміння поточних потреб ринку. Як зазначалось вище, комунікація з безпосередніми роботодавцями спростилась після вступу в силу Закону України про професійну освіту № 4574-IX від 21.08.2025, відповідно збір даних про сучасні вимоги щодо цифрових знань стає значно легший. Тобто найкращим способом контролю ринкових трендів є безпосередній зв'язок з цим ринком.

Традиційні лекційно-семінарські та лабораторні форми без інтеграції сучасних ринкових інструментів не здатні повною мірою сформувати необхідні цифрові компетенції. Оновлений зміст фахової підготовки має імплементуватися через конкретні цифрові засоби та платформи, які стають не тільки метою вивчення, а й середовищем для нього.

Майбутній педагог має не просто вміти користуватися комп'ютером, при чому зараз базовий рівень такого вміння включає не тільки системи управління навчанням, такі як Moodle або Google Classroom, педагогічний дизайн курсів на різних платформах: розробка асинхронних модулів та методики формативного оцінювання (через інструменти Kahoot!, Mentimeter) та надання ефективного зворотного зв'язку на комунікаційних платформах (Teams, Slack, форуми).

Знаннями про наведені цифрові інструменти та практичним досвідом роботи з ними зараз володіє кожен школяр, і часто краще за вчителів, не говорячи вже про те, що такі засоби є базовими знаннями для вищої освіти, в тому числі й професійної.

А крім таких вже повсякденних засобів існують більш сучасні та іноді неочевидні цифрові інструменти, які можуть значно збагатити теоретичну та матеріальну базу навчання. Зокрема, ефективним рішенням для практико-орієнтованої професійної освіти в умовах цифровізації може бути доповнення модулями з експлуатації VR-тренажерів (наприклад, для зварювальників, автомеханіків, електриків) та симуляторів (для операторів ЧПК (числове програмне керування), кухарів тощо). Ці засоби можуть дозволити відпрацьовувати практичні навички в безпечному, контрольованому середовищі, а крім цього, що також важливо, економити реальні ресурси. Також сюди входить використання AR (доповненої реальності) для накладання цифрових інструкцій на реальне обладнання під час лабораторних робіт.

Окремим пунктом сучасної освіти є академічна доброчесність, яка зараз набула нового значення з всюдисущим ШІ (ChatGPT, Gemini та інші) та постійним його вдосконаленням. Людство жодним чином вже не уникне його колосального впливу на буквально кожен сферу життя (починаючи від допомоги у написання програм та завершуючи рецептами). Вже відомі прецеденти, коли ШІ отримав посади міністра в країнах та дійсно має суттєві ресурси в своїх віртуальних «руках» [5]. Сьогодні версії ШІ, особливо платні, здатні на доволі глибокий аналіз

текстів, створення зображень та відео. Тобто рівень корисності ІІІ такий само високий, як і рівень його загрози нечесного використання в навчанні.

Роль педагога починає включати в себе не тільки трансляцію знань, а й етику цифрової комунікації. Майбутній педагог має не забороняти інструменти штучного інтелекту, а навчати майбутніх педагогів використовувати їх як професійних асистентів для розв'язання фахових завдань та діагностики.

Однак, наведені цифрові інструменти є загальновідомими, що використовуються в різних сферах економічної діяльності, але в межах конкретної професії вони, вірогідно, далеко не всі, що використовуються сьогодні на ринках. Оновлення технологій, які, як правило, відрізняються значною автоматизацією та цифровізацією від своїх «ще вчорашніх» версій, в різних сферах вимагають інших професійних характеристик, ніж вміння користуватись Moodle та VR. Завчасне виявлення таких тенденцій та інновацій у відповідних напрямках, за якими здійснюється навчання, та інтеграція їх у фахову підготовку майбутніх педагогів професійної освіти значно підвищить не тільки безпосередньо ефективність навчання, а й актуальність знань та конкурентоспроможність майбутніх кадрів.

Проведене дослідження теоретико-методологічних засад оновлення змісту фахової підготовки майбутніх педагогів професійної освіти в умовах перманентної цифровізації дозволяє зробити узагальнюючий висновок: ефективна модель підготовки виходить за межі традиційної дихотомії «предметна спеціалізація – психолого-педагогічна підготовка».

Таким чином, сучасний зміст фахової підготовки педагогів професійної освіти є складною, багатокомпонентною структурою, яка, окрім формування фундаментальних галузевих знань та психолого-педагогічних компетенцій, повинна включати третій, не менш важливий компонент: ринково-орієнтовану та інноваційну компетенцію. Це означає, що педагог професійного навчання ХХІ століття має бути не лише техно-дидактиком, здатним проєктувати освітні середовища, але й скаутом інновацій. Він повинен глибоко розуміти актуальний стан ринку праці, його реальні потреби та прогнозовані вектори розвитку. Це вимагає формування навичок взаємодії з ринком (прямої, через партнерство з підприємствами на різних рівнях, чи опосередкованої, через аналіз даних) та здатності до своєчасної інтеграції ринкових інновацій безпосередньо в освітній процес.

Однак, цілком зрозуміло, що покладання всієї повноти відповідальності за реалізацію цієї комплексної моделі виключно на особистість самого педагога є не лише контрпродуктивним, але й методологічно хибним. Педагог є ключовим суб'єктом, але не єдиним. Він обмежений наявними матеріально-технічними ресурсами, затвердженими освітніми стандартами та організаційною культурою закладу. Педагог самотійно не зможе зробити все для досягнення зазначених цілей. Неможливо вимагати від нього впровадження VR-технологій за відсутності відповідного обладнання чи глибокої інтеграції з виробництвом без адміністративної підтримки, при чому адміністративної підтримки на найвищому рівні. Для ефективної імплементації описаної структури необхідна багаторівнева, синергетична взаємодія щонайменше трьох суб'єктів:

1. Педагог як носій компетенцій та кінцевий виконавець освітньої програми;
2. Заклад професійної освіти як інституційна платформа, яка, володіючи більшими адміністративними, фінансовими та організаційними ресурсами, має забезпечувати матеріально-технічну базу, формувати корпоративну культуру для своїх співробітників та вибудовувати стійкі партнерські зв'язки з підприємствами.
3. Держава як глобальний стратег, на рівні якої формується політика, оновлюються освітні стандарти та виділяються ресурси на дослідження та розробки в освітній сфері. Втручання держави необхідне для глобального розуміння макроекономічних запитів, фінансування пріоритетних напрямів (наприклад, створення центрів по комунікації з роботодавцями) та забезпечення системності змін, а не їх кластерного, хаотичного впровадження.

Таким чином, сучасний зміст фахової підготовки майбутніх педагогів професійної освіти в умовах цифровізації освіти є значно ширшим, ніж ще 20 років тому. Запропоновані оновлення є

відповіддю на виклики «Індустрії 4.0». Проте їх реалізація – це не спринт одного педагога-ентузіаста, а марафон для всієї освітньої екосистеми, що вимагає скоординованих зусиль на особистісному, інституційному та державному рівнях.

Література

1. Васильєва Т. А., Петрушенко Ю. М. та ін. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи. Монографія. Суми: Сумський державний університет, 2022. 18 с.;
2. Пищик О. В. Цифрові технології у професійній освіті: перспективи для відбудови країни. Інноваційна професійна освіта, Том 6, № 19, 2024. 521 с.;
3. Про професійну освіту: Закон України від 21.08.2025 р. № 4574-IX;
4. Шевченко І. А., Скидан Р. О., Шакун Н. А. Інноваційні, інформаційні й цифрові технології в освітньому процесі в реаліях масштабної військової агресії. Академічні візії, (18), 2023. 4 с. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/284>;
5. Штучний інтелект отримав посаду міністра в Албанії. URL: <https://news.online.ua/stucnii-intelekt-otrimav-posadu-ministra-v-albaniyi-896957/>.

Полуденко Н.П.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сучасна початкова школа України переживає глибоку трансформацію, пов'язану з оновленням змісту освіти, переглядом педагогічних підходів та впровадженням інклюзивної моделі навчання. У центрі цих змін – дитина з її потребами, здібностями, пізнавальною активністю та індивідуальною траєкторією розвитку. Важливою складовою оновленої парадигми є формування творчої особистості молодшого школяра, здатного мислити нестандартно, генерувати ідеї, адаптуватися до нових умов та проявляти ініціативність. Потреба в розвитку творчого потенціалу зростає, оскільки компетентнісний підхід вимагає від учнів не лише засвоєння знань, а й уміння застосовувати їх у нових, часто непередбачуваних ситуаціях.

Паралельно перед педагогами постає завдання забезпечення повноцінної участі в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна модель початкової освіти поєднує загальнопедагогічні та спеціальні методики, створюючи навчальне середовище, у якому кожна дитина може розкривати свій творчий потенціал. Таким чином, розвиток творчої особистості в інклюзивній школі стає комплексним процесом, що поєднує індивідуалізацію, педагогічну підтримку, командну взаємодію та створення атмосфери прийняття.

Мета статті – на основі сучасних наукових підходів, нормативно-методологічних положень та практичних прикладів визначити педагогічні умови розвитку творчої особистості молодших школярів у контексті компетентнісної та інклюзивної освіти. Для її реалізації проаналізовано теоретичні засади, моделі та інструменти НУШ, а також конкретні педагогічні кейси, що демонструють ефективність творчо-орієнтованого та інклюзивного навчання.

Творчість у молодшому шкільному віці розглядається як природний механізм пізнання світу. Учні цього віку вирізняються високою потребою в експериментуванні, грі, конструюванні, фантазуванні, що створює сприятливі умови для розвитку креативності. У наукових джерелах акцентується, що творча діяльність має стати органічною частиною освітнього процесу, а не епізодичним явищем. Згідно з концепцією Нової української школи, розвиток творчого потенціалу передбачає формування таких характеристик, як самостійність, ініціативність, відкритість до нових вражень, здатність пропонувати власні рішення та створювати оригінальний продукт [1].

У контексті НУШ педагог виступає фасилітатором творчого розвитку дитини. У посібнику Н. Бібік наголошено, що використання діяльнісного підходу, інтегрованого навчання та роботи в малих групах є ключовими механізмами стимулювання творчості та розвитку

компетентностей [1]. Це узгоджується з положеннями сучасної педагогічної психології, у якій творчість трактується як результат взаємодії мотивів, здібностей і сприятливих зовнішніх умов.

У наукових дослідженнях визначено, що розвиток творчого потенціалу молодших школярів залежить від впровадження інноваційних методів навчання: проблемно-пошукових завдань, проєктів, рольових ігор, ситуаційного моделювання [4]. Тарасенко підкреслює, що інноваційні освітні практики сприяють зростанню пізнавальної активності, розширенню спектра інтелектуальних операцій і формуванню в учнів здатності до творчого самовираження [4].

Особливого значення творчий розвиток набуває в умовах інклюзивної освіти, де діти з різними навчальними можливостями залучаються до спільної діяльності. Дослідження Ю. Косенко демонструє, що інклюзивний освітній простір стимулює розвиток креативності через диференціацію, індивідуалізацію, використання мультисенсорних засобів та командну взаємодію [2]. Такі підходи дозволяють забезпечити рівні можливості для творчого зростання учнів, незалежно від особливостей їхнього розвитку.

Важливою частиною творчого процесу є педагогічна підтримка. Л. Рибалко зазначає, що ефективний освітній простір має містити умови, які підсилюють внутрішню мотивацію, підтримують ініціативність і створюють можливості для самореалізації дитини [3]. У цьому контексті педагогічна взаємодія має спиратися на позитивну мотивацію, партнерські стосунки та розвиток емоційного благополуччя учнів.

Практична реалізація розвитку творчої особистості молодших школярів потребує чітко спроектованих педагогічних рішень, які узгоджуються з модельними навчальними програмами НУШ. Ефективні інструменти творчо-інклюзивного навчання можна систематизувати за кількома напрямками.

1. Проєктно-дослідницька діяльність.

Учні працюють у малих групах над мініпроєктами: створенням макета «Мій простір безпеки», книжок-саморобок, лепбуків. Такі завдання дають змогу дітям висувати ідеї, розподіляти ролі, використовувати різні види діяльності. Метод ефективний і для інклюзивних груп, оскільки дозволяє кожному учню обрати підхід відповідно до можливостей.

2. Моделювання реальних ситуацій.

У початковій школі використовуються сюжетно-рольові ігри («Магазин», «Подорож містом», «Редакція газети»), які активізують уяву, здатність до перевтілення, розвиток комунікативних умінь. В інклюзивному класі рольова гра дає можливість дітям із ООП безпечно тренувати взаємодію з ровесниками.

3. Мультисенсорні методи.

Кольорові схеми, тактильні матеріали, LEGO-конструювання, інтерактивні панелі, візуальні підказки сприяють засвоєнню інформації та зниженню бар'єрів участі. Вони особливо ефективні для дітей з РАС, інтелектуальними порушеннями чи порушеннями мовлення, оскільки дозволяють через гру включатися в творчу активність [2].

4. Використання інструментів НУШ для підтримки творчості.

Наприклад:

- ранкові зустрічі як майданчик для висловлення ідей;
- інтегровані тематичні тижні;
- STEAM-діяльність;
- творчі журнали учня;
- картки швидких творчих завдань («намалюй ідею», «зміни кінець історії», «вигадуй персонажа»).

5. Педагогічна підтримка креативності.

Учитель застосовує прийоми відкритих запитань, «мозковий штурм», техніку «6 капелюхів», створює середовище без страху помилки. Дослідження Рибалко підтверджує, що саме педагогічна підтримка є критичною для розкриття творчого потенціалу учнів [3].

Кейс 1. Інклюзивна група (2 клас).

Під час створення проєкту «Моє унікальне дерево» діти працювали в парах: один генерував ідеї, інший – оформлював. Дитина з ООП отримала роль «керівника кольорів», обираючи гаму для композиції. Це підвищило самооцінку, включеність і творчий інтерес.

Кейс 2. Творча майстерня у 3 класі.

Учні створювали рекламу вигаданого продукту. Завдання сприяло розвитку критичного та нестандартного мислення, навичок презентації, а також командної взаємодії. Усі продукти були унікальними, що підтвердило потенціал творчо-орієнтованого підходу.

Розвиток творчої особистості молодшого школяра неможливий без створення педагогічного середовища, у якому дитина відчуває себе суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності. Простір початкової школи НУШ побудований на ідеї партнерства та залучення учня до процесу прийняття рішень, планування завдань, визначення темпів та способів виконання роботи. Тому творчість постає не як окремий напрям, а як щоденна практика взаємодії дитини з учителем, однокласниками та навчальними матеріалами. Важливо, що інклюзивна освіта розширює межі такого середовища, адже діти бачать різні способи мислення, стилі виконання завдань, стратегії подолання труднощів – і це збагачує колективний творчий досвід.

Особливе місце у розвитку креативності займає внутрішня мотивація учня. У молодшому шкільному віці мотиви пізнання формуються через позитивні емоції, відчуття успіху та можливість самореалізації. Дитина прагне бути почутою, прагне бачити результат власної роботи та отримувати зворотний зв'язок, який підтримує її віру у власні сили. Роль учителя полягає у тому, щоб не знецінювати спроби учня, не виправляти за нього творчий продукт, а допомагати вдосконалювати його через діалог, підказки, «запитання-напрямки» та дозовану допомогу. Такий підхід особливо ефективний для дітей з особливими освітніми потребами, які часто мають занижену самооцінку або страх помилки [2].

У контексті творчого розвитку доцільно використовувати технології «відкритих завдань», де не існує одного правильного результату. Наприклад, завдання «Намалюй, яким ти уявляєш звук дощу», «Запропонуй новий вид транспорту» або «Зміни фінал казки». Такі вправи дозволяють учням висловлювати власні ідеї без страху бути неправильно зрозумілими. У змішаних класах творчі завдання полегшують комунікацію між дітьми, оскільки спільний продукт створюється на основі взаємного доповнення здібностей, а не змагання.

Суттєвим аспектом розвитку творчості є середовище класу. Освітній простір має бути гнучким, мобільним, організованим у вигляді зон: «центр творчості», «лабораторія досліджень», «куточок читача», «інтерактивна панель», «простір релаксації». Наповнення цих зон повинно змінюватися залежно від теми тижня, навчальних завдань або інтересів дітей. Динамічне освітнє середовище стимулює творчу активність, оскільки дає учневі свободу вибору та можливість переходити між видами діяльності. Це підсилює саморегуляцію та ініціативність – риси, тісно пов'язані з творчим мисленням [1].

Особливої уваги потребує розвиток соціально-емоційних навичок, які прямо впливають на здатність учня до творчої взаємодії. Уміння слухати інших, домовлятися, презентувати свої ідеї, аргументувати власну позицію є невіддільними характеристиками сучасної креативної особистості. У початковій школі ці вміння формуються через кооперативне навчання, роботу в парах, командні дослідження та спільні творчі проєкти. Для дітей з ООП такі форми важливі подвійно, оскільки допомагають їм долати бар'єри соціальної взаємодії та вчать будувати партнерські стосунки в колективі [3].

Творчий потенціал учня значною мірою залежить від різноманітності навчальних методів. За результатами сучасних досліджень, найбільш ефективними для цього віку є ігрові технології, методи критичного мислення, STEAM-проєкти, завдання на трансформацію матеріалу, застосування мистецьких технік, можливість працювати з реальними або віртуальними об'єктами. Як варіант, створення коміксів з вивченої теми або зйомка короткого відеоролика про природне явище розвиває навички дизайну, структурування інформації та презентації – компетентності, що є ключовими для сучасного учня [4].

У початковій школі важливо враховувати індивідуальні особливості навчання. Творча дитина може виявляти себе по-різному: хтось швидко генерує ідеї, хтось детально опрацьовує одну; одні діти полюбують малювати, інші створюють історії, треті – конструюють. Педагог

має запропонувати альтернативні форми виконання завдань, щоб кожен учень міг продемонструвати свої сильні сторони. Для дітей з ООП це є умовою успішного включення у творчий процес, адже жорсткість вимог часто стає бар'єром для прояву здібностей [2].

Цінним є використання культурно-мистецьких практик: казкотерапії, арттерапії, музичного імпровізування, театралізації. Ці методи сприяють розвитку уяви, емоційної виразності, здатності створювати образи та символи. Для учнів, які мають труднощі у вербальній комунікації, мистецькі види діяльності дозволяють виразити себе через інші канали, що підсилює суб'єктність і внутрішню мотивацію.

Важливо, що творчі завдання дозволяють педагогові спостерігати індивідуальну логіку мислення дитини. Це відкриває можливість більш точного планування маршрутів навчання та вибору методів підтримки. Наприклад, якщо учень пропонує нестандартні рішення, але утруднюється у їх реалізації, учитель може застосувати стратегії структурованої допомоги: покрокові інструкції, візуальні підказки, спільне виконання перших етапів. У випадку із дітьми, які демонструють високу фантазію, але низьку концентрацію, ефективним є введення коротких «креативних сесій», після яких дитина переходить до більш структурованої діяльності.

Для системного розвитку творчості важливо забезпечувати регулярність. Разові творчі проекти не формують сталих навичок. На відміну від цього, щоденні короткі вправи на уяву, інтегровані в уроки, поступово формують гнучкість мислення та відкритість до різних способів розв'язання проблем. Саме така циклічність відповідає сучасним підходам, описаним у програмах НУШ, і дозволяє педагогові працювати з творчістю як із ключовою компетентністю, а не додатковою активністю [1].

ВИСНОВОК

Розвиток творчої особистості молодших школярів у сучасній українській початковій школі є ключовим завданням компетентнісної освіти. Теоретичний аналіз підтверджує, що творчий розвиток залежить від поєднання діяльнісного підходу, інноваційних методів, педагогічної підтримки та сприятливого освітнього середовища [1; 4]. Інклюзивна модель, у свою чергу, створює додаткові можливості для креативності через індивідуалізацію й мультисенсорні засоби навчання [2].

Практичні приклади демонструють, що проєктні технології, рольові ігри, ситуаційне моделювання, STEAM-діяльність та педагогічна підтримка сприяють формуванню ініціативності, гнучкості мислення, комунікативності та самовираження в учнів. Творчість виступає універсальною платформою для реалізації інклюзивних принципів та розвитку ключових компетентностей. Таким чином, розвиток творчої особистості молодших школярів у компетентнісній та інклюзивній освітній моделі є не лише педагогічним завданням, а й важливим чинником становлення активної, самостійної та здатної до інновацій особистості.

Література

1. Бібік Н. М. (ред.) Нова українська школа: poradник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2020.
2. Косенко Ю. М. Інклюзивний освітній простір початкової школи: педагогічні умови розвитку дитини. Освітологічний дискурс, 2022, 1(39), с. 56–64.
3. Рибалко Л. М. Педагогічна підтримка творчої діяльності учнів початкової школи в умовах освітніх реформ. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 2023, 7, с. 45–53.
4. Тарасенко Г. С. Формування творчого потенціалу молодших школярів у процесі інноваційного навчання. Педагогічний дискурс, 2021, 31, с. 112–118.

Сизьон О.О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

Сучасна фізична освіта характеризується зростанням ролі візуальних технологій як засобів пізнання складних природних процесів. Застосування анімацій, 3D-моделей, симуляцій і доповненої реальності (AR) сприяє розвитку образного й просторового мислення студентів і школярів, полегшує розуміння абстрактних фізичних понять. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання таких технологій у своїй професійній діяльності.

Формування готовності майбутніх вчителів фізики базується на принципах науковості, наочності, інтеграції, діяльнісного та компетентнісного підходів. Педагогічна система має забезпечувати єдність теоретичної підготовки (знання про психолого-педагогічні основи сприйняття зорової інформації) та практичної діяльності (створення й використання візуальних моделей, симуляцій, відеолaboratorій).сфери.

Формування готовності до застосування візуальних технологій передбачає:

- розвиток візуально-образного мислення, яке забезпечує сприйняття й створення наочних моделей фізичних явищ;
- формування творчої уяви, що дозволяє перетворювати абстрактні поняття у візуальні образи;
- підвищення рівня інформаційної та цифрової грамотності;
- розвиток рефлексії щодо власних способів пояснення матеріалу через візуальні образи.

У програмах підготовки майбутніх учителів фізики важливу роль відіграють дисципліни фундаментальної предметної підготовки. Саме вони формують у студентів наукову основу, цілісне уявлення про фізичну картину світу та забезпечують професійними знаннями і навичками, які будуть актуальними й ефективними впродовж тривалого часу, навіть за умов постійних змін у суспільстві й технологіях.

Застосування візуалізованих завдань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики сприяє швидкому опануванню окремих теоретичних блоків, допомагає створювати й поширювати узагальнений алгоритм виконання практичних дій, а також виділяти ключові етапи розв'язування задач. Такі завдання дають можливість отримувати інформацію про рівень навчальних успіхів та специфіку мисленнєвої діяльності студентів, що робить їх ефективним інструментом для оцінювання як навчальних, так і особистісно важливих характеристик.

Візуалізовані завдання виступають засобом упровадження когнітивно-візуального підходу та сприяють розвитку вмінь здійснювати візуальний пошук. Під візуальним пошуком розуміють процес створення нових образів і графічних форм, які мають певне логічно-змістове навантаження та дозволяють «побачити» сутність шуканого об'єкта або його властивостей. Основою цього процесу є наявний у студента набір знайомих візуальних образів, а також структура й елементи інформації, що можуть бути представлені в наочній формі для встановлення взаємозв'язків між ними. Під час розв'язування задач з фізики образи можуть застосовуватися як явно, так і приховано, проте в обох випадках вони допомагають визначити шлях до розв'язання

Доповнена реальність (Augmented Reality, AR) – це реальний простір, доповнений цифровими елементами чи графічними об'єктами. Іншими словами, AR поєднує фізичне середовище з віртуальними візуальними накладеннями. Водночас AR принципово відрізняється від віртуальної реальності (Virtual Reality, VR), яка створює повністю штучний тривимірний світ, у якому перебуває користувач. На відміну від AR, VR занурює людину в повністю змодельовану цифрову реальність [1, с. 177–193].

Звичні способи подання навчального матеріалу, зокрема лекції та семінарські заняття, дедалі менше здатні зацікавити сучасних студентів, які належать до цифрового покоління. У

межах традиційних педагогічних методик здобувачі освіти найчастіше залишаються пасивними спостерігачами навчального процесу, що не відповідає їхнім очікуванням та стилю сприймання інформації. Саме тому зростає потреба впроваджувати у навчання технології віртуальної та доповненої реальності, які забезпечують більш активну, інтерактивну і занурювальну форму взаємодії з навчальним контентом.

Доповнена реальність надає навчальному матеріалу нових властивостей – робить його більш інтерактивним, динамічним і привабливим для здобувачів освіти, що складно досягти за допомогою друкованих матеріалів чи великих обсягів тексту. Завдяки AR підсилюється сприйняття навколишнього світу через нові сенсорні ефекти та способи взаємодії, що створює сприятливі умови для глибшого розуміння фізичних явищ і процесів [2, с. 297–302].

Доповнена реальність забезпечує можливість навчатися у звичному фізичному середовищі, але з доступом до об'єктів, які неможливо побачити чи дослідити у природних умовах – наприклад, атомів, молекул, планет чи внутрішніх органів людини. Використовуючи AR, студенти стають активними учасниками освітнього процесу: вони взаємодіють із реальними та віртуальними моделями, досліджують їхні властивості та отримують доступ до навчальних матеріалів безпосередньо зі своїх мобільних пристроїв. Завдяки цьому абстрактні та складні поняття стають більш зрозумілими, а процес їхнього засвоєння – значно швидшим і ефективнішим.

Першим етапом інтеграції технологій доповненої реальності в освітній процес можна вважати появу інтерактивних підручників, що підтримують AR-функції. Такі видання містять значно ширший обсяг навчальних матеріалів порівняно зі звичайними, адже поряд із традиційним текстом і зображеннями вони пропонують додаткові цифрові елементи. Ще однією важливою перевагою є можливість подання віртуальних навчальних ресурсів різними мовами, що розширює доступність і зручність використання підручника.

З позицій психології, готовність є цілісним особистісним утворенням, що охоплює мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову та операційно-діяльнісну сфери.

Формування готовності до застосування візуальних технологій передбачає:

- розвиток візуально-образного мислення, яке забезпечує сприйняття й створення наочних моделей фізичних явищ;
- формування творчої уяви, що дозволяє перетворювати абстрактні поняття у візуальні образи;
- підвищення рівня інформаційної та цифрової грамотності;
- розвиток рефлексії щодо власних способів пояснення матеріалу через візуальні образи.

З психологічної точки зору, ефективне засвоєння фізики можливе лише тоді, коли у студента формується внутрішній образ явища – не лише формула, а й уявна модель процесу.

Педагогічні засади формування готовності майбутніх вчителів фізики визначаються єдністю науково-теоретичної, методичної та технологічної підготовки. Готовність розглядається як інтегративна професійна якість, що поєднує знання, уміння, мотивацію та ціннісні орієнтації майбутнього педагога. Основними педагогічними принципами є науковість, наочність, системність, діяльнісний підхід і інтеграція ІКТ у навчальний процес.

Структуру готовності майбутніх вчителів фізики до використання візуальних технологій утворюють:

- мотиваційно-ціннісний компонент – усвідомлення значущості візуалізації у формуванні фізичних понять і пізнавальної активності учнів;
- когнітивний компонент – знання основ візуальної педагогіки, методів графічного моделювання та цифрових інструментів;
- операційно-діяльнісний компонент – уміння створювати та застосовувати візуальні матеріали, симуляції, відеоексперименти, AR/VR-середовища;
- рефлексивний компонент – здатність аналізувати ефективність використання візуальних засобів у навчанні фізики.

Педагогічні умови формування готовності:

VI Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю)

- включення візуальних технологій у всі етапи професійної підготовки (від загальнонаукових дисциплін до методики навчання фізики);
- використання інтерактивних платформ (PhET, EasyEDA, GeoGebra 3D, Runway, Tinkercad) для моделювання процесів;
- організація проєктної діяльності, у межах якої студенти створюють власні візуальні матеріали для пояснення фізичних явищ;
- проведення рефлексивно-аналітичних занять, спрямованих на оцінку педагогічної доцільності візуальних засобів;
- підтримка мотивації до інноваційної діяльності шляхом демонстрації сучасних прикладів STEM- і AR-освіти.

Сформована готовність майбутнього вчителя фізики до використання візуальних технологій проявляється у:

- позитивному ставленні до візуально орієнтованого навчання;
- володінні цифровими інструментами візуалізації;
- здатності добирати й створювати візуальні матеріали відповідно до теми уроку;
- умінні аналізувати ефективність застосованих засобів;
- усвідомленні ролі візуалізації у формуванні наукового світогляду учнів.

Отже, формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання візуальних технологій є багаторівневим процесом, який спирається на психологічні закономірності розвитку мислення та педагогічні принципи інноваційного навчання.

Поєднання візуальної, цифрової й методичної компетентностей створює передумови для ефективного впровадження інтерактивного, образно-наукового підходу до навчання фізики. Такий учитель здатен не лише пояснювати фізичні явища, а й створювати умови для їх «бачення» та осмислення учнями.

Література

1. Ibili E., Sahin S. The effect of augmented reality assisted geometry instruction on students' achievement and attitudes. *Teaching Mathematics and Computer science*, 2015, 13/2, P 177-193.
2. Kesim M., Ozarslan Y. Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, 47, P. 297-302.

Горбунова І.А.

Заремба В.

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. З ДОСВІДУ РОБОТИ ВСП «ІНГУЛЕЦЬКИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ КРИВОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»

З початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України, стало життєво необхідним приймати швидкі, нестандартні рішення, так як організація освітнього процесу в першу чергу залежить від безпекової ситуації в кожному населеному пункті. Мікрорайон Інгулець вісім місяців знаходився всього за декілька кілометрів від лінії фронту, а на початку вторгнення ворог взагалі наблизився на відстань до 300 метрів.

За таких умов, безальтернативною стала організація освітнього процесу із використанням технологій дистанційного навчання за допомогою технічних засобів комунікації, доступних для усіх учасників освітнього процесу.

Ще з часів карантину, ми шукали найбільш оптимальний його формат, вивчали різні платформи та сервіси і зупинились на платформі Google classroom for education. Включення коледжу до структури корпоративного акаунту Google Workspace for Education Криворізького національного університету надало викладачам та студентам коледжу мати доступ до різних сервісів Google та використовувати окремий добре захищений обліковий запис.

Ми напрацювали такі правила, які відповідають критеріям системності, послідовності, звітності, аналізу поточних проблем та механізму миттєвого на них реагування. Попри важкий морально-психологічний стан, у коледжі зберігається дотримання суворої дисципліни усіма учасниками освітнього процесу за таким алгоритмом.

1. Ранок у кожній академічній групі починається з хвилини класного керівника. Класний керівник, з метою швидкого щоденного збору інформації щодо стану здоров'я студентів та встановлення зв'язку зі студентами під час дистанційного навчання, застосовує у створеній групі студентів в додатку Viber функцію «Опитування», в якій дає варіанти вибору «Здоровий, на заняттях буду» та «Буду відсутній, причину повідомлю». Завдяки такому опитуванню вже до початку занять класний керівник має змогу швидко зібрати інформацію та надати звіт завідувачу відділення.

2. Кожен викладач веде індивідуальний облік проведених занять у формі скріншоту екрану початку і кінця пари та надсилає до навчальної частини щоденний звіт у електронному вигляді у розрізі академічних груп, навчальних дисциплін, також обов'язково зазначається список відсутніх здобувачів освіти на занятті. Легко та швидко фіксувати відвідування занять студентами допомагає розширення Google: Список відвідувачів Google Meet Attendance List. Це розширення фіксує час початку та закінчення відеоконференції, початок приєднання та тривалість перебування кожного з учасників освітнього процесу на занятті.

3. Наприкінці дня, надіслана інформація про фактичне виконання педагогічного навантаження опрацьовується навчальною частиною та формується щоденний загальний звіт по коледжу.

Така детальна інформація дозволяє завідувачам відділень разом з класними керівниками щоденно тримати на контролі присутність кожного студента на занятті, з'ясовувати причини відсутності та запобігати пропускам занять без поважної причини.

Ця кропітка, фактично погодинна робота, дисциплінує студентів, а значить і допомагає їм у власній самоорганізації свого навчання. Це важливо, з огляду на те, що таким чином формуються, виховуються ті якості, які вкрай необхідні саме підчас дистанційного навчання – дисципліна та самоорганізація.

Така детальна інформація дозволяє щоденно тримати на контролі присутність кожного студента на занятті, вчасно з'ясовувати причини відсутності та запобігати пропускам без поважних причин.

Але зараз може бути і цілий ряд об'єктивних причини відсутності студентів на заняттях: нестабільний інтернет, відсутність електроенергії, тощо Як допомогти тим студентам, які не змогли відвідати заняття. Так, усі навчальні матеріали викладачі розміщують у віртуальних кімнатах Google classroom, але ж вони, навіть найякісніші, не замінять живого слова викладача. Для вирішення цієї проблеми ми обрали використання ще одного розширення Google, а саме: відеозапис екрану Screenity - Screen Recorder & Annotation Tool.

Вже звичним процесом для наших викладачів став запис лекцій, або їх фрагментів, відео інструкцій до виконання лабораторно-практичних робіт, або інших видів робіт. За допомогою розширення: Відеозапис екрану Screenity - Screen Recorder & Annotation Tool ми також почали здійснювати запис занять та заходів, які стають відкритими, через розміщення їх на YouTube каналах. Маємо позитивний досвід запрошення до обговорення таких занять та заходів на рівні міських та регіональних методичних об'єднань. Так знімається напруга викладача, який проводить відкрите заняття на регіон, та непокоїться через можливість його переривання у разі сигналу повітряної тривоги. А для його колег це також зручно, тому що вони можуть переглянути заняття у найбільш зручний для них час.

Методична робота у коледжі направлена перш за все на аналіз пропозицій підвищення кваліфікації саме з ІКТ та заохочення педпрацівників до навчання та самоосвіти. За результатами обговорення на педагогічній раді приймається рішення про апробацію та впровадження різноманітних застосунків.

З метою підвищення якості знань та мотивації студентів викладачі використовують сучасні інформаційно-комунікаційні технології, такі як

- онлайн тести різних платформ;
- онлайн дошки;
- інтерактивні симуляції природничих та математичних наук;
- графічні програми.

Переважає більшість педагогічних працівників коледжу періодично проходить курси з цифрових інструментів Google для освіти Академії цифрового розвитку. Саме на цих курсах ми встановили корисні розширення та навчилися використовувати операційну систему Chrome OS Flex.

Завдяки Chrome OS Flex ми вже змогли оновити наші старі комп'ютери. Тепер вони стали більш захищеними, швидше запускаються, не знижуючи продуктивності, автоматично оновлюються, доступні для управління через хмару та з нетерпінням чекають студентів в аудиторії.

З метою вивчення роботи викладачів в онлайн форматі та підвищення якості викладання у коледжі організована система моніторингу освітнього процесу. Алгоритм її такий:

1. Наказом по коледжу створюється моніторингова група до складу якої входять заступники директора, завідувачі відділень та методист.

2. Моніторингова група визначає об'єкти моніторингу. У 2025-2026 н.р. об'єктами моніторингу стали:

- застосовування викладачами сучасних освітніх онлайн-ресурсів та аналіз їх ефективності;
- навчально-методичне забезпечення освітнього процесу на платформі Google Classroom: вчасність розміщення, якість та доступність навчальних матеріалів;
- відвідування занять студентами;
- оцінювання результатів навчання.

При вивченні цих питань використовувались такі методи збору інформації як спостереження, вивчення документації, бесіда та анкетування здобувачів освіти.

3. На рівні циклових комісій у цей же період відбувається взаємовідвідування занять викладачами циклових комісій під час яких вивчаються ті ж питання, але з точки зору апробації ефективності онлайн сервісів та використання традиційних методик в умовах дистанційного навчання при викладанні споріднених навчальних дисциплін.

4. Відвідування та взаємовідвідування планується та оформлюється графіком.

5. Результати моніторингу спочатку обговорюються на засіданнях циклових комісій, а потім на засіданнях методичної ради, які проходять у формі круглих столів. Так виявляються проблеми та розробляються шляхи їх подолання, а також плануються заходи з обміну досвідом серед викладачів.

6. Наприкінці семестру проводиться анкетування серед здобувачів освіти на предмет якості викладання з точки зору тих, кого ми навчаємо. Анонімно вони відповідають зокрема на такі питання:

- Чи зручно вам навчатися у дистанційному режимі?
- Чи зрозуміло і доступно для вас подається навчальний матеріал?
- З якими труднощами ви зіткнулись під час дистанційного навчання?
- А як ви оцінюєте своє власне ставлення до навчання?
- Яка робота на заняття є найбільш цікавою для вас?
- Ваші прохання та побажання.

Ознайомившись із результатами анкетування, ми були приємно вражені тим, як відповідально наші студенти поставились до анкетування. А найголовніше, що наші спільні зусилля над забезпечення якісного дистанційного навчання не були даремні! Переважає більшість наших вихованців дуже високо оцінили роботу викладачів, а також відверто повідомили про свої проблеми та висловили щирі прохання. Чесно кажучи, ми з певною тривогою очікували на результати анкетування, але тепер точно розуміємо, що періодично їх проводити треба. А заслуховуються результати анкетування на педагогічній раді коледжу.

Заключним етапом моніторингу освітнього процесу та роботи педагогічного колективу над провідною проблемою та задачами навчального року є представлення інформаційно-

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи

аналітичних матеріалів на педагогічній раді усіма причетними до цих процесів особами – головами циклових комісій та адміністрацією.

Найбільш вразливою ланкою у режимі дистанційного навчання є організація та забезпечення практичного навчання. Та спільними зусиллями із базовим підприємством ми долаємо і ці труднощі.

Для забезпечення виробничих практик в Classroom був створений курс «Практичне навчання», до якого керівники практик від коледжу та провідні фахівці від підприємства ПРАТ «Інгулецький гірничо-збагачувальний комбінат» викладали матеріали. Керівники практик проводили відео конференції, онлайн екскурсії на виробництво, де знайомили здобувачів освіти з виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, демонстрували віртуальні майстер класи за робітничими професіями в лабораторіях коледжу, на полігоні гірничого обладнання в коледжі, у виробничо - проектному центрі, який оснащений сучасними діючими моделями гірничого обладнання та на підприємстві.

Та слід зазначити, що перевірені досвідом класичні підходи та стилі у навчанні актуальності не втратили, але в умовах дистанційного навчання вони набули нового звучання.

Чітка структурованість процесу навчання. / Дедлайни.

Зворотній зв'язок. / Вчасно виставлені оцінки з приватними позитивними коментарями мотивують до навчання.

Наочність. Візуалізація. / Презентації, відеофільми, групові чати.

Спілкування усно. / Діалоговий стиль бесіди, постановка проблемних запитань, дозволяють підтримувати інтелектуальну напругу та тримати зв'язок з аудиторією на відстані.

Ефективне використання часу. / Ділення навчального часу на певні інтервали, протягом яких у студентів буде змінюватися вид діяльності, або спосіб подачі матеріалу.

Забезпечення осмислення матеріалу. / Доступ до змісту лекції та презентацій уроку, щоб студенти могли ще раз переглянути й осмислити вивчений матеріал, виконати тестові завдання та висловити власну думку з певного питання.

Надання певної свободи у межах програми. / Рекомендація додаткової літератури та інші додаткові джерела інформації, наприклад youtube канали.

Залучення здобувачів освіти до довгострокових проектів результатом яких буде творча або пошукова робота.

Незважаючи на те, що у коледжі створена чітка система організації, моніторингу та контролю освітнього процесу, яка дозволяє забезпечувати належну його якість в умовах воєнного стану, проблеми залишаються:

- відсутність доступу до якісного інтернету, тому що багато студентів проживають у сільській місцевості;

- відсутність якісних пристроїв у певної категорії студентів, а значить і рівних умов для усіх учасників навчального процесу.

Це далеко не повний перелік проблем, з якими стикаються учасники освітнього процесу під час дистанційного навчання в умовах війни, та ми намагаємось розробляти індивідуальну освітню траєкторію для кожного студента, який опинився в нестандартній складній ситуації, забезпечуючи при цьому виконання програм.

Коли закінчиться війна, а вона обов'язково закінчиться й відновиться очний навчальний процес, багато чого з нині набутого досвіду викладання дистанційно викладачі будуть використовувати й надалі. І це, безумовно, буде вже зовсім інша якість навчання та освітня реальність, можливості якої можуть стати просто фантастично безмежними.

Література

1. Менеджмент освіти : навчальний посібник / автори-укладачі: А. Рибчук, В. Бодак, О. Бліснів, І. Ворончак, Н. Гук, В. Зінкевич, Т. Конопельнюк, Г. Мельник, Н. Мінчак, І. Нищак, Г. Ожубко, Л. Оршанський, М. Оршанська, М. Паласевич, О. Процишин, Г. Пурій, О. Сивик, П. Скотний ; за ред. проф. А. Рибчука. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка, 2022. 326 с.

2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

Жеба Є.О.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Правова компетентність майбутніх викладачів історії та правознавства постає як ключовий елемент їхньої професійної готовності, особливо в умовах сучасного суспільно-політичного контексту України. Війна, зміни у публічному управлінні, оновлення законодавства та євроінтеграційні процеси зумовлюють підвищені вимоги до педагогів щодо забезпечення правомірності освітньої діяльності, дотримання прав людини та формування правової культури серед здобувачів освіти. З огляду на це, актуальність формування правової компетентності педагогів значно зростає, адже саме вони є ключовими суб'єктами трансляції норм права в освітньому середовищі.

Правова компетентність майбутнього викладача історії та правознавства є інтегрованим утворенням, що включає декілька взаємопов'язаних складових. Когнітивний компонент охоплює знання конституційних засад, освітнього законодавства, механізмів захисту прав людини, міжнародних актів і рекомендацій, які визначають правову рамку діяльності педагогів [7; 8]. Діяльнісний компонент полягає у вмінні застосовувати правові норми в конкретних освітніх ситуаціях: реагувати на випадки булінгу, порушення академічної доброчесності, дискримінаційні прояви, дотримуватися процедур оцінювання та коректного документообігу [5].

Ціннісний компонент передбачає внутрішнє прийняття принципів верховенства права, справедливості, недискримінації та поваги до людської гідності. Дослідники наголошують, що саме ціннісна орієнтація визначає здатність педагога діяти послідовно й етично, а не формально відтворювати норми [1; 2]. Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлене застосування права, аналіз власних рішень, здатність оновлювати знання відповідно до змін у законодавстві та практиці [3].

Нормативними орієнтирами формування правової компетентності є стандарти підготовки за спеціальностями 014.03 «Середня освіта (Історія)» та 081 «Право», а також положення Закону України «Про вищу освіту», які фіксують вимогу діяти в межах права, забезпечувати повагу до прав учасників освітнього процесу й дотримання принципів академічної доброчесності [7]. На міжнародному рівні важливим є орієнтування на європейські кваліфікаційні рамки та підходи до освіти в галузі прав людини, які визначають компетентнісний вимір діяльності майбутніх педагогів [8].

Попри наявність нормативної бази, у підготовці майбутніх викладачів історії та правознавства зберігаються проблеми, пов'язані з фрагментарністю правового компоненту та недостатньою кількістю практикоорієнтованих занять. Дослідження показують, що студенти часто засвоюють правові норми декларативно, без достатньої кількості ситуаційних завдань, аналізу конкретних освітніх кейсів чи змодельованих процедур, що обмежує їхню здатність діяти впевнено й правомірно [3; 5].

Ефективність формування правової компетентності значно підвищується за умов інтеграції правового компонента у фахові та методичні дисципліни, використання аналізу судових рішень, опрацювання практичних ситуацій, моделювання правових конфліктів і розроблення шкільних політик. Залучення студентів до вирішення реальних і змодельованих правових колізій сприяє розвитку навичок правової аргументації та здатності будувати правомірні алгоритми дій [4].

Не менш важливим є «прихований навчальний план»: стиль педагогічної взаємодії, прозорість оцінювання, етичність поведінки викладача, дотримання академічної доброчесності.

Через щоденні практики педагог демонструє, як у реальному освітньому середовищі працює право, і саме це формує у здобувачів освіти уявлення про правову культуру та справедливість [2].

Отже, формування правової компетентності майбутніх викладачів історії та правознавства є складним і багатовимірним процесом, що має спиратися на поєднання сучасної нормативної бази, практикоорієнтованих технологій, аксіологічного виховання та рефлексивної діяльності. Сформована правова компетентність забезпечує здатність педагога діяти як агенту правової культури, підтримувати безпечне та справедливе освітнє середовище й сприяти зміцненню правової держави в Україні.

Література

1. Бакланова Н. М. Формування правової компетентності майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2(14). С. 115–121.
2. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації. Київ: НВЦ «Пріоритети», 2014.
3. Костенко О. Формування правової компетентності майбутніх учителів історії і правознавства в теорії та практиці вищої школи. *Соціум. Документ. Комунікація*. 2018. № 3(1). С. 76–91.
4. Osler A., Starkey H. *Teachers and Human Rights Education* [Учителі та освіта у сфері прав людини]. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2010.
5. Schimmel D., Militello M. *Legal literacy for teachers: A neglected responsibility* [Правова грамотність учителів: недооцінений обов'язок]. *Phi Delta Kappan*. 2007. Т. 88, № 5. С. 365–368.
6. Жалій Т. В. Формування правової компетентності майбутніх учителів історичних і громадянських дисциплін у контексті новел освітнього законодавства. *World Scientific and Technical Trends*. 2024. № 36. С. 128–133.
7. Верховна Рада України. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII.
8. European Commission. *The European Qualifications Framework for lifelong learning* [Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

Сусорова Ю.
Лук'яник Л.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Актуальність проблеми. Сучасний освітній простір вимагає від педагога початкової школи не лише знання методик і програм, а й постійного самовдосконалення, зокрема у викладанні природничої освітньої галузі. Умови НУШ (Нової української школи) акцентують увагу на компетентнісному підході, інтеграції знань, формуванні дослідницьких навичок і розвитку критичного мислення. Саме тому педагогічна майстерність вчителя у викладанні предметів природничого циклу має бути динамічною, творчою і глибоко осмисленою.

Професійна діяльність сучасного вчителя характеризується постійним розширенням змісту педагогічної компетентності, зокрема в умовах реформування освіти, упровадження стандартів Нової української школи та посилення значущості природничої освітньої галузі. Педагогічна майстерність як інтегрована характеристика професіоналізму вчителя охоплює систему знань, умінь, особистісних якостей та здатність творчо застосовувати педагогічні технології. Саме природничу освітню галузь, орієнтовану на формування наукового світогляду,

дослідницьких умінь і критичного мислення, надає широкі можливості для розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності педагога.

Ступінь розробки теми у науковій літературі. Необхідною умовою створення оптимальної системи формування основ педагогічної майстерності вчителів молодших класів є визначення теоретичного підґрунтя дослідження, яке складається з основних положень філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); концепції про природу та структуру особистості (Б. Ананьев, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, К. Платонов, В. Рибалка, та ін.); теорії професійного становлення особистості (Є. Климов, Б. Ломов, Т. Титаренко та ін.); а також результатів досліджень з проблеми формування і розвитку професійної компетентності, творчості, особистісної культури (Н. Кичук, В. Моляко, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Р. Хмелюк та ін.); питань психолого-педагогічної підготовки вчителів та сучасних досліджень різних аспектів підготовки вчителів початкової школи.

Формування педагогічної майстерності вчителя початкової школи розглядається в сучасній педагогіці як системне, багатоетапне явище, що вимагає як глибокого теоретичного осмислення, так і відповідного змістового наповнення з боку освітньої практики. Водночас саме природнича освітня галузь надає унікальні можливості для професійного зростання вчителя, адже її зміст спрямований не лише на засвоєння знань, а на розвиток цілісного педагогічного мислення, дослідницького підходу, гуманістичної парадигми у взаємодії з дитиною. Саме тому актуальність дослідження теоретичних підходів до вдосконалення майстерності вчителя через призму природничої освіти набуває особливої ваги в умовах модернізації освітнього процесу [1, с. 2].

Початкова освіта покликана не лише передавати знання, а й формувати науковий світогляд, емоційно-ціннісне ставлення до природи, навички спостереження та аналізу. Учитель, який виконує цю місію, має бути не лише фахівцем, а й гнучким, чутливим модератором пізнання. У педагогічній науці дедалі частіше відзначається перехід від ролі транслятора знань до ролі фасилітатора й співучасника відкриття [1, с. 30].

Мета статті полягає у дослідженні особливостей теоретичних підходів формування педагогічної майстерності вчителя засобами природничої освітньої галузі.

Завдання статті: описати теоретичні підходи формування педагогічної майстерності вчителя.

Об'єктом дослідження є процес формування педагогічної майстерності вчителя, а **предметом** – засоби природничої освітньої галузі на уроках «Я досліджую світ».

Поняття педагогічної майстерності та її структурні компоненти.

У наукових дослідженнях педагогічну майстерність розглядають як комплекс психолого-педагогічних компетентностей, що забезпечують високу результативність освітнього процесу. Її основними складниками є:

- гуманістична спрямованість особистості педагога;
- професійно-педагогічні знання (предметні, методичні, психологічні);
- уміння організовувати діяльність учнів, створювати умови для розвитку пізнавальної активності;
- педагогічна техніка (комунікація, володіння мовленням, невербальна взаємодія, управління емоціями);
- здатність до рефлексії та самовдосконалення.

Розвиток цих компонентів у вчителя природничої освітньої галузі має свою специфіку, адже діяльність педагога пов'язана з дослідницькою, експериментальною, проектною роботою та інтеграцією знань про природу, суспільство й технології.

Теоретичні підходи до формування педагогічної майстерності вчителя природничої освітньої галузі

У процесі розвитку професіоналізму педагогів виділяють кілька ключових підходів, що становлять теоретичне підґрунтя формування педагогічної майстерності.

1. Компетентнісний підхід.

Компетентнісний підхід, закладений у Державному стандарті, вимагає інтеграції знань, умінь і цінностей, які знаходять практичне втілення в навчанні. Саме природнича галузь

створює умови для цього: учитель виступає організатором досвіду взаємодії учня з природою, соціумом і собою. У такій динаміці педагогічна майстерність постає як постійний процес самовдосконалення, що виходить за межі шаблонної рутинності [3, с. 2].

Центральною ідеєю є формування предметної, методичної, комунікативної, проєктно-дослідницької та цифрової компетентностей. Для природничої галузі це означає:

- здатність організовувати дослідницьку та експериментальну діяльність;
- формування в учнів природничо-наукової грамотності, екологічної культури;
- інтеграція сучасних методів STEM/STEAM-освіти.

2. Діяльнісний підхід.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на практиці – дослідженні, спостереженні, аналізі. Через взаємодію з реальністю учні отримують досвід, а вчитель розвиває здатність конструювати пізнавальні ситуації, спрямовувати мислення й адаптувати навчання до динаміки класу [4, с. 75].

Передбачає активну взаємодію вчителя й учнів, організацію навчання через діяльність. Педагог має володіти методиками:

- проблемно-пошукового навчання;
- проєктної діяльності;
- експерименту та моделювання природних процесів.

Цей підхід допомагає вчителю опановувати майстерність через власну активну професійну діяльність.

3. Особистісно орієнтований підхід.

Особистісно орієнтований підхід надає особливої ваги суб'єкт-суб'єктній взаємодії, важливій для формування екологічного мислення й емпатії. Майстерність учителя тут виявляється не у формальній структурі уроку, а в умінні вести діалог, бути партнером у пізнанні, чуйно реагувати на внутрішній стан дитини [4, с. 176].

Спрямовує увагу на індивідуальні освітні потреби учнів, розвиток їхніх здібностей і мотивації. Педагогічна майстерність проявляється у:

- створенні комфортного освітнього середовища;
- доборі методів з урахуванням стилів навчання;
- розвитку природничої зацікавленості учнів через реальні життєві контексти.

4. Аксіологічний підхід.

Це сукупність філософсько-педагогічних принципів, що розглядає особистість і суспільство через призму цінностей, їх формування та значення. Він фокусується на вивченні духовних, моральних та культурних цінностей, а також на тому, як вони впливають на розвиток людини, її світогляд та професійні орієнтації. Цей підхід є основою гуманістичної педагогіки, яка ставить людину як найвищу цінність. Майстерність тут – це здатність формувати ставлення до природи, знань і світу загалом. У молодшій школі педагог не лише передає цінності, а втілює їх через власну поведінку, слово, приклад. Урок стає не просто інформативним, а й етичним досвідом [5, с. 113].

Професійний розвиток учителя як безперервний рух до «професійних вершин» передбачає:

- саморефлексію;
- удосконалення педагогічних умінь;
- підвищення кваліфікації;
- участь у науково-методичній і дослідницькій роботі.

5. Системний і синергетичний підходи.

Дозволяють розглядати професійну діяльність учителя як складну динамічну систему. У межах природничої галузі вони проявляються в інтеграції:

- міжпредметних зв'язків (біологія – хімія – фізика – географія – технології);
- цифрових інструментів моделювання;
- екологічних і безпекових аспектів.

6. Технологічний підхід.

Підкреслює необхідність оволодіння сучасними педагогічними технологіями: STEM, CLIL, кейс-методом, експериментальними техніками, цифровими лабораторіями. Уміння застосовувати такі інструменти є важливою ознакою педагогічної майстерності вчителя природничої галузі.

Природнича галузь створює унікальні умови для професійного зростання вчителя завдяки:

1. Дослідницькій та експериментальній діяльності. Вчитель розвиває свої вміння організовувати практичну й лабораторну роботу, що сприяє вдосконаленню методичної компетентності.

2. Потребі в інтердисциплінарній інтеграції. Поєднання природничих наук із математикою, технологіями, екологією та інформатикою сприяє розвитку творчого та системного мислення педагога.

3. Стимулюванню критичного та наукового мислення. Учитель виступає фасилітатором і наставником, що потребує високого рівня педагогічної техніки та комунікативної майстерності.

4. Використанню цифрових ресурсів. Віртуальні лабораторії, моделі, симуляції, датчики, онлайн-експерименти сприяють удосконаленню ІКТ-компетентності вчителя.

5. Впровадженню екологічних та проєктних практик. Реальні природничі ситуації дозволяють учителю розвивати уміння проєктувати освітні дослідження, формувати ціннісні орієнтації та екологічну відповідальність.

Концепція НУШ визначає вчителя як наставника, фасилітатора й організатора активного навчання, що передбачає:

- дитиноцентризм;
- компетентнісний підхід;
- діяльнісні методи навчання;
- інтеграцію природничої галузі у форматі наскрізних змістових ліній;
- партнерську взаємодію з учнями.

Таким чином, формування педагогічної майстерності педагога природничої галузі тісно пов'язане з упровадженням інтегрованих курсів, STEM-підходу та сучасних технологій навчання.

Висновки. Педагогічна майстерність учителя природничої освітньої галузі формується внаслідок поєднання різних теоретичних підходів – компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, системного й технологічного. Засоби природничої галузі створюють сприятливі умови для професійного зростання педагога, забезпечують можливість для розвитку дослідницьких, організаційних, комунікативних та методичних умінь. Саме інтегративний характер природничої освіти, її зорієнтованість на розвиток наукового мислення і практичних навичок робить її важливим ресурсом формування педагогічної майстерності сучасного вчителя.

Сучасні підходи – компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та аксіологічний – дозволяють осмислити як зміст, так і механізми становлення педагогічної майстерності. Вони акцентують увагу на інтеграції знань і цінностей, практичному застосуванні, суб'єктній взаємодії, рефлексії та інноваційності.

Майстерність полягає не лише у викладанні, а й у здатності зацікавити, надихнути, створити середовище співтворчості, де дитина самостійно відкриває світ. Такий підхід розкриває потенціал і самого педагога, стимулює його професійне зростання.

Філософія сучасної освіти трактує майстерність не як фіксований результат, а як відкриту систему, що постійно розвивається у взаємодії з учнем, середовищем і змістом. Це особливо актуально в контексті реалізації природничої освітньої галузі, яка поєднує когнітивні, емоційні й етичні компоненти [2, с. 12].

Кожен із цих підходів розкриває різні грані педагогічної майстерності. У реалізації природничої освітньої галузі вони взаємодіють, утворюючи цілісну педагогічну систему. Майстерність учителя виникає з поєднання знання і досвіду, емоцій та рефлексії – у процесі безперервної взаємодії з учнями, змістом і світом.

Таким чином, формування педагогічної майстерності засобами природничої освіти – це складний, багатовекторний процес. Компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи
аксіологічний підходи не лише окреслюють професійний розвиток, а й забезпечують цілісність та ефективність освітньої діяльності вчителя. Природнича галузь надає для цього багатий ресурс – змістовний, емоційний, практичний.

Література

1. Нові педагогічні технології та інновації в НУШ: курс лекцій / уклад. Н. С. Пушкар. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М., 2022. 138 с.
2. Педагогічні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник / автор-упор. В. В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. 268 с.
3. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ: «Освіта-Центр», 2018. 240 с.
4. Шевчук К. Д., Іванчук М. Г., Бигар Г. П., Предик А. А. Технології навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі: метод. рекомендації. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 360 с.
5. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 290 с.

Михайленко С.І.

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України є пріоритетним завданням, зумовленим як глобальною цифровою трансформацією, так і специфічними викликами в умовах воєнного стану. Однією з ключових інновацій, здатних забезпечити кардинальні зміни в парадигмі вищої освіти, є застосування штучного інтелекту (ШІ). Світовий досвід демонструє впровадження ШІ для оптимізації освітнього процесу, індивідуалізації навчання здобувачів вищої освіти, автоматизації управлінської діяльності та розширення можливостей освітньої аналітики.

Актуальність означеного питання підтверджується й тим, що в Україні схвалено Концепцію розвитку штучного інтелекту, якою визначаються мета, принципи та завдання розвитку технологій штучного інтелекту в Україні як одного з пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень. Одним із пріоритетних напрямів реалізації Концепції зазначається впровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти, економіки, публічного управління, кібербезпеки, оборони та інших сферах для забезпечення довгострокової конкурентоспроможності України на міжнародному ринку [9]. На державному рівні розроблено план заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025-2026 роки, що окреслює конкретні кроки та їх таймінг щодо впровадження ШІ у різних сферах діяльності [8]. В рамках виконання зазначеного плану заходів Міністерство освіти і науки та Міністерство цифрової трансформації України спільно з експертами розробили Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти [10]. Документ містить поради для викладачів, студентів, адміністрацій ЗВО та дослідників, що допоможуть ефективно інтегрувати ШІ в освітній і науковий процес. Значна увага приділяється також етичним та правовим аспектам використання ШІ у вищій освіті.

Хоча технології ШІ є відносно новим освітнім інструментом, проте в останні роки з'явилася низка публікацій, що висвітлюють результати дослідження проблем упровадження системи ШІ в освітній процес, зокрема у ЗВО.

Вітчизняні науковці розглядають наступні аспекти використання ШІ у вищій освіті.

О. Самойленко, О. Ступак, М. Юзик, досліджуючи можливості та виклики ІІІ для ЗВО України, особливу увагу приділяють вивченню взаємозв'язків між застосуванням ІІІ та рівнем якості навчання майбутніх фахівців [11].

М. Мар'єнко та В. Коваленко визначають можливості ІІІ в умовах відкритої науки, досліджують можливості використання ІІІ в освітньому процесі як помічника викладача, для створення персоналізованого навчального середовища та забезпечення зворотного зв'язку зі здобувачами освіти. Разом з тим дослідники виділяють ризики, які можуть бути спричинені використанням штучного інтелекту в освіті: зниження ролі викладача, зниження креативності та навичок критичного мислення здобувачів освіти, ризик збільшення розриву між здобувачами освіти з високим і низьким соціально-економічним статусом [6].

І. Драч, О. Петроє, О. Бородієнко, І. Регейло, О. Базелюк, Н. Базелюк, О. Слободянюк аналізують теоретичні засади проблеми використання штучного інтелекту у сфері вищої освіти, здійснюють огляд політики європейських та світових організацій щодо ефективного використання системи ІІІ у повсякденному житті і, зокрема у сфері освіти. Науковцями систематизовано етичні ціннісні принципи, які мають застосовуватися в процесі використання ІІІ, виявлено сильні і слабкі сторони, можливості та ризики використання ІІІ у вищій освіті, обґрунтовано практичні рекомендації щодо впровадження ІІІ у вищій освіті для національного, інституційного та індивідуального рівнів [4].

І. Драч, О. Петроє, О. Бородієнко, І. Регейло, Н. Приходькіна досліджують використання ІІІ у ключових сферах діяльності ЗВО (викладання та навчання; оцінювання; дослідницька діяльність; реалізація третьої місії університетів; університетське врядування), здійснюють аналіз наборів сервісів/інструментів ІІІ за визначеними сферами та їх змісту (призначення) щодо використання в діяльності університетів. [3].

Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, А. Воевода, С. Люльчак виокремлюють такі функції використання ІІІ в освіті як автоматизація, інтеграція, акліматизація, розмежування, ідентифікація, обґрунтовують необхідність застосування ІІІ в індивідуалізації навчання в контексті вищої освіти [2].

А. Андросчук, О. Малюга, аналізуючи досвід зарубіжних та українських науковців і практиків, розглядають існуючі підходи до використання ІІІ та висвітлюють основні міркування щодо подальшого розвитку та регулювання ІІІ як на міжнародному, так і на національному рівнях. Особливу увагу дослідники приділяють етичним аспектам застосування ІІІ та його впливу на академічну доброчесність та якість освіти [1].

О. Панухник аналізує вплив ІІІ на організацію освітнього процесу та якість наукових досліджень. Автор акцентує увагу на питанні активізації комплексних досліджень щодо сучасних інформаційних технологій, зокрема основ штучного інтелекту, в системі освіти й наукових розвідках здобувачів вищої освіти з метою формування сприятливого, результативного, якісного й етичного процесу отримання знань у контексті становлення інформаційного суспільства [7].

Л. Ілійчук виокремлює шляхи застосування штучного інтелекту у закладах освіти в контексті їх впливу на якість надання освітніх послуг, розкриває виклики та загрози впровадження ІІІ в освітній процес, які можуть призвести до зниження якості освіти, пов'язані зі стандартизацією освіти, втратою контакту між учасниками освітнього процесу, зниженням мотивації до навчання, порушенням академічної доброчесності, алгоритмічними помилками та недостовірністю даних ІІІ, соціальною ізоляцією, недостатньою підготовкою освітян до впровадження технологій ІІІ, кіберзагрозами та безпекою даних. Дослідниця наголошує на провідній ролі педагога, який при використанні ІІІ залишається не тільки джерелом знань, а й ментором, наставником, фасилітатором та партнером, значно впливаючи на розвиток особистісних і соціально важливих якостей та здібностей кожної особистості [5].

Дослідники М. Щедріна та І. Драч здійснили аналіз міжнародних політик щодо використання та впровадження ІІІ у сфері освіти, за результатами чого розробили рекомендації для закладів вищої освіти України щодо створення власних інституційних політик використання ІІІ за десятьма критеріями, серед яких рівний доступ до використання ІІІ,

інклюзивність, якість освіти, етика, прозорість, підготовка викладачів, студентоцентрованість, залучення стейкхолдерів, захист приватності та даних, неперервне навчання [12].

Проблеми використання ІІІ описуються також у публікаціях закордонних дослідників. Розкриваються такі аспекти використання ІІІ в освіті як обґрунтування особливостей впровадження ІІІ в освіту (Qu, Zhao, Xie; Gentile, Città, MarfisiSchottman, Dignum, Allegra,) [17; 15], визначення етичних проблем використання ІІІ (Reiss) [18], дослідження можливостей і загроз застосування ІІІ (Khan, Fatima, Qureshi, Kumar, Nanan, Hussain, Abdullah; Awasthi, Soni) [16; 13], аналіз ставлення здобувачів вищої освіти до використання ІІІ як інструменту підвищення якості навчання (Baidoo-Anu, Asamoah, Amoako, Mahama) [14].

Проведений аналіз наукових публікацій підтверджує вплив технологій ІІІ на якість освітнього процесу та спонукає до активізації подальших досліджень проблем означеної галузі, зокрема у ЗВО України.

Спираючись на аналіз результатів досліджень науковців, розглянемо можливості застосування ІІІ в організації освітнього процесу ЗВО України. Ключовими напрямками є індивідуалізація навчання та оптимізація роботи викладача.

Важливою перевагою ІІІ є його здатність до адаптивного навчання. Системи на базі ІІІ аналізують великі масиви даних про успішність, швидкість засвоєння матеріалу, когнітивний стиль студента та ідентифікують прогалини у знаннях. На основі цього аналізу ІІІ пропонує індивідуальні освітні траєкторії – від зміни темпу викладу до надання додаткових ресурсів чи корекційних завдань. Для прикладу, платформи DreamBox, Knewton, Smart Sparrow використовують алгоритми ІІІ для створення індивідуальних навчальних траєкторій, які адаптуються до прогресу здобувача освіти. Платформи Khan Academy та Newton Education використовують адаптивні алгоритми для динамічної подачі контенту, який враховує поточний рівень компетентності здобувачів освіти, надає їм персоналізовані рекомендації щодо застосування навчальних ресурсів.

Підтримкою здобувачів освіти виступають інтелектуальні репетитори та віртуальні помічники, які швидко і точно реагують на запити, здійснюють пошук інформації, відповідають на питання з різних галузей наук (Socratic by Google, Google Assistant, Siri, Amazon Alexa, ChatGPT, Jill Watson, Gemini).

ІІІ виступає помічником викладача у створенні навчальних матеріалів, які враховують інтереси здобувачів освіти та сприяють підвищенню мотивації до навчання. Так, ресурси Beautiful.ai, Slidebean, Canva, Tome, SlideBot, Gamma автоматизують процес створення привабливих та структурованих презентацій, мінімізуючи часові витрати викладача на їх оформлення. Генеративні моделі ІІІ дозволяють швидко створювати унікальні візуальні та відеоматеріали – статичні та динамічні зображення (DALL-E, Artbreeder, VQGAN+CLIP), відео (Runway ML, Lumen5, Pictory, Animoto, Synthesia, DeepBrain). Для генерації флешкарт та навчальних ігор застосовуються такі платформи, як Quizlet, Smart Sparrow та Gimkit.

Доцільно також використання інструментів ІІІ для оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Крім автоматизованої оцінки, системи ІІІ забезпечують конструктивний зворотний зв'язок, що дає можливість здобувачам освіти коригувати власні відповіді, надолужувати прогалини в знаннях. Прикладами таких інструментів є Grammarly (перевірка граматики, орфографії, пунктуації та стилістики тексту), Socrative (створення тестів, їх оперативне оцінювання та надання інтерактивного зворотного зв'язку), Gradescope (автоматизоване та напівавтоматизоване оцінювання комплексних завдань), Pearson MyLab (інтерактивне навчання та тестування з наданням персоналізованого зворотного зв'язку).

Інструменти ІІІ здатні забезпечити інклюзивність освітнього середовища, надаючи доступ до освіти особам з інвалідністю. Такі інструменти застосовуються для перетворення мовлення на текст (Dragon NaturallySpeaking, Otter.ai), перетворення тексту на мову (Amazon Polly, Google Text-to-Speech), візуального розпізнавання та опису (Seeing AI, Aira), розпізнавання жестової мови (Deaf AI, KinTrans). Системи ІІІ можуть аналізувати потреби користувача та модифікувати інтерфейси вебсайтів і програмного забезпечення, надаючи

можливість персоналізованого налаштування шрифтів, кольорів, контрасту та інших візуальних елементів для досягнення максимальної доступності.

ШІ-інструменти також здатні забезпечити освітню аналітику, прогнозуючи академічну неуспішність або ризик відсіву здобувачів освіти, спираючись на моделі їхньої поведінки та навчальної діяльності (LMS, Learning Analytics), що дозволяє викладачам та адміністрації своєчасно запобігти проблемам, надати додаткову підтримку та консультацію здобувачам освіти.

Незважаючи на значний потенціал, впровадження ШІ у ЗВО України стикається з низкою істотних викликів. Найгострішою проблемою є академічна доброчесність, тому зростає потреба у розробці чітких політик щодо використання генеративних ШІ у процесі виконання навчальних завдань, дослідницької діяльності. Також існує значний розрив у технічному оснащенні між різними ЗВО України (доступ до сучасного обладнання, стабільного інтернету), що уповільнює впровадження високотехнологічних ШІ-рішень. Важливим залишається питання кадрової готовності педагогічних працівників до застосування ШІ в освітньому процесі, що потребує якісного підвищення кваліфікації з питань ШІ-технологій в освіті.

Таким чином, аналіз результатів досліджень українських та закордонних науковців показує, що технології штучного інтелекту є важливим чинником трансформації освітнього процесу в ЗВО світу та України. Вони надають унікальні можливості для персоналізації навчання, оптимізації оцінювання та підвищення ефективності роботи викладача, що забезпечує підвищення якості вищої освіти. Запровадження ШІ в освітній процес зустрічаються з низкою викликів, які потребують вирішення. Окремого вивчення заслуговує проблема застосування інструментів ШІ у вищій педагогічній освіті, оскільки майбутні педагоги повинні не лише вміти користуватися ШІ, а й інтегрувати його у власну професійну діяльність.

Джерела та література

1. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Vol. 3. № 2. Р. 27–35.
2. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Воевода А. Л., Люльчак С. Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Випуск 72. С. 171–186.
3. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Приходькіна Н. Стратегічна та операційна діяльність університетів: використання можливостей штучного інтелекту. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 122–138.
4. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 15 (2023). С. 66–82.
5. Ілійчук Л. Вплив штучного інтелекту на якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. Випуск 8. С. 232–248.
6. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38. № 1. С. 48–53.
7. Панухник О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 4 (83). С. 202–211.
8. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2025-2026 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 травня 2025 р. № 457-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/457-2025-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.11.2025)
9. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.11.2025)

10. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 14.11.2025)
11. Самойленко О. А., Ступак О. П., Юзик М. А. Можливості та виклики штучного інтелекту для закладів вищої освіти України. *Інноваційна педагогіка*. 2023. 60 (2023). С. 140–143.
12. Щедрина М., Драч І. Рекомендації закладам вищої освіти щодо впровадження штучного інтелекту в освітній процес. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. Вип. 1. С. 203–214.
13. Awasthi S., & Soni Y. Empowering Education System with Artificial Intelligence: Opportunities and Challenges. *Shodh Samagam*. 2023. Vol. 6 (1).
14. Baidoo-Anu D., Asamoah D., Amoako I., Mahama I. Exploring student perspectives on generative artificial intelligence in higher education learning. *Discover Education*, 2024. Vol. 3 (98).
15. Gentile M., Città G., Marfisi-Schottman I., Dignum F., & Allegra M. Editorial: artificial intelligence for education. *Frontiers in Education*. 2023, Vol. 8.
16. Khan B., Fatima H., Qureshi A., Kumar S., Hanan A., Hussain J., Abdullah S. Drawbacks of artificial intelligence and their potential solutions in the healthcare sector. *Biomedical Materials & Devices*. 2023. Vol. 8.
17. Qu J., Zhao Y., Xie Y. Artificial intelligence leads the reform of education models. *Systems Research and Behavioral Science*. 2022. Vol. 39 (3). P. 581–588.
18. Reiss, M. The use of AI in education: practicalities and ethical considerations. *London Review of Education*. 2021. Vol. 19 (1).

СЕКЦІЯ V ПСИХОЛОГІЯ

Тарасевич І.Ю.
Дмитрієв О.Ю.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ І СТРЕС У ОПЕРАТОРІВ КОНТАКТ-ЦЕНТРУ В БАНКІВСЬКІЙ УСТАНОВІ

Вступ. Дистанційне банківське обслуговування – телефон, чат, e-mail – робить оператора контакт-центру «обличчям» установи, але водночас занурює його в режим багатозадачності з високим емоційним навантаженням. Хронічна напруга, конфліктні комунікації та жорсткі регламенти підвищують ризики професійного стресу та емоційного вигорання, що позначається на якості сервісу, продуктивності та плинності кадрів. Це визначає практичну значимість вивчення рівнів стресу та вигорання саме у банківських операторів і необхідність цілеспрямованих профілактичних втручань.

Мета – виявити рівень стресу та емоційного вигорання у операторів банківського контакт-центру та обґрунтувати/апробувати тренувальну програму, спрямовану на їх корекцію та профілактику.

Емоційне вигорання розглядають як професійно обумовлений синдром, що проявляється в тріаді: емоційне виснаження, деперсоналізація (цинізм, відстороненість від клієнтів) і редукція професійних досягнень. У сучасних моделях вигорання – від класичної концепції К. Маслача до Ольденбурзького підходу до діагностики вигорання – ядром залишається хронічний дисбаланс «вимоги–ресурси»: коли тривалий тиск ролі, емоційна робота і контроль без впливу поступово виснажують енергетичні, когнітивні та соціальні ресурси працівника. Вигорання відрізняється від звичайної втоми стійкістю, генералізацією негативних установок і погіршенням якості взаємодії з людьми.

Стрес у психології трактують не як властивість ситуації, а як процес взаємодії особистості і середовища. У транзакційній моделі Р. Лазаруса і С. Фолкмана ключовими є когнітивні оцінки: первинна (значимість події) і вторинна (наявні ресурси і стратегії подолання). Коли вимоги перевищують доступні ресурси – виникає дистрес; при адекватному балансі можливий мобілізуючий еустрес. Біопсихологічно хронічний стрес описують через концепт алоstaticного навантаження: часте «включення» системи стресу без відновлення призводить до виснаження регуляторних механізмів і змін у поведінці, настрої та когнітивних функціях [12].

Взаємозв'язок стресу і вигорання не тотожний. Стрес – ширша категорія (реакція/процес), вигорання – кумулятивний наслідок тривалого, погано керованого стресу в сфері «людина–людина». У моделі збереження ресурсів (S. Hobfoll) пусковим механізмом вигорання є втрата або загроза втрати цінних ресурсів (час, статус, підтримка, автономія); коли втрати «накручуються» і не компенсуються, формується спіраль виснаження.

Специфіка операторів контакт-центру підсилює обидва процеси. По-перше, висока інтенсивність комунікацій і емоційна робота: необхідність «тримати стандартизовану доброзичливість» навіть під час конфліктних звернень. По-друге, зовнішній контроль (скрипти, записи дзвінків, KPI), низька автономія і багатозадачність створюють конфігурацію «високі вимоги – обмежені ресурси». Додаємо фактори невивчливості клієнтів, черг, технічних збоїв – і отримуємо хронічне перевантаження, яке спочатку підвищує рівень сприйманого стресу, а потім – ризик вигорання (виснаження → цинізм → зниження ефективності).

Оцінки в дослідженнях зазвичай поєднують шкали стресу (наприклад, шкала сприйманого стресу) та інструменти вимірювання вигорання (MBI або OLBI), а також вимірювання ресурсів і вимог (JD-R: вимоги роботи – ресурси). Для операторів рекомендується додати показники емоційної роботи (поверхнева/глибока регуляція), грубість клієнтів, організаційна підтримка та автономія. Це дозволяє не тільки описати рівні стресу і вигорання, але і чітко визначити точки для профілактичних втручань (зміцнення ресурсів, перерозподіл вимог, навчання регулюванню емоцій, гнучкі перерви, супервізія) [15].

Додаткові фактори стресу та емоційного вигорання у операторів контакт-центрів в першу чергу пов'язані з конфігурацією робочого середовища. В рамках моделі «вимоги-ресурси» (JD-R) поєднання високих вимог – інтенсивний потік дзвінків, суворі KPI, тимчасовий тиск і багатозадачність – з нестачею ресурсів – автономія, соціальна підтримка, можливості для відновлення – запускає процес виснаження здоров'я; з іншого боку, достатні ресурси мають буферний ефект і підтримують мотиваційний процес [1; 14]. Контакт-центри характеризуються диспропорцією між «вимогами і ресурсами», що збільшує ризик переходу від стресу до стійкого емоційного виснаження.

Емоційна праця відіграє ключову роль: необхідність підтримувати стандартизовану ввічливість у конфліктних комунікаціях посилює поверхнєве регулювання емоцій, що безпосередньо пов'язано з виснаженням і деперсоналізацією [5; 6]. Додатковим стресовим фактором є соціальні стресові фактори з боку клієнтів – грубість, агресія, несправедливі вимоги – які мають кумулятивний ефект і прискорюють формування цинізму як захисної реакції [1]. На організаційному рівні цифрове спостереження, сценарії та детальний моніторинг зменшують суб'єктивний контроль; з точки зору моделей «попит-контроль» та «зусилля-винагорода», це збільшує психічний стрес, особливо коли існує дисбаланс між вкладеними зусиллями та отриманою винагородою [2].

Позмінна робота в поєднанні з відсутністю якісного відновлення збільшує алоstaticне навантаження: нічні та вечірні зміни, короткі інтервали між дзвінками та обмежені мікроперерви погіршують сон, знижують когнітивну пильність та збільшують схильність до стресу. Систематичні огляди підкреслюють вирішальну роль психологічної «деактивації» після зміни, релаксації та навичок у профілактиці хронічного стресу [10;11]. У транзакційній моделі стресу вирішальне значення мають когнітивні оцінки: коли працівник інтерпретує вимоги як загрозливі, а існуючі стратегії як недостатні, формується дистрес і зростає ймовірність вигорання [13].

У теорії збереження ресурсів С. Хобфолла саме втрата (або загроза втрати) часу, статусу, соціальної підтримки, автономії та енергії ініціює «спіралі виснаження»; за відсутності своєчасної компенсації вони перетворюються на стійкі моделі емоційного виснаження та зниження ефективності [5]. В українському контексті додатковий фон невизначеності та ризиків безпеки збільшує витрати ресурсів і необхідність цілеспрямованих інтервенцій з психологічної підтримки та розвитку резильєнтності – як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях [14; 15].

Робота операторів контакт-центрів банківських установ характеризується поєднанням високих когнітивних, комунікативних та емоційних навантажень. На перший погляд, ця діяльність може здатися технічною – обмеженою сценаріями, правилами та роботою із запитамі клієнтів. Однак за зовнішньою формальністю ховається інтенсивна внутрішня динаміка, що вимагає постійної концентрації, швидкого прийняття рішень і контролю над своїми емоційними реакціями.

Оператори контакт-центру є, по суті, комунікативним «обличчям» банку: від якості їх взаємодії залежить задоволеність клієнтів і репутація фінансової установи. Вони виступають посередниками між клієнтським досвідом і корпоративною політикою, тому їхня робота є «емоційно та когнітивно інтенсивною», вимагаючи одночасного опрацювання інформації, логічного аналізу ситуацій і регулювання емоційного стану клієнта.

Оператори працюють у швидкому та контрольованому середовищі: суворі часові обмеження, безперервні дзвінки та стандартизовані сценарії спілкування. Такі умови створюють постійний психоемоційний стрес, який посилюється необхідністю підтримувати позитивний тон навіть у конфліктних ситуаціях. Згідно з дослідженнями Гранді (А. Grandey, 2000) та Бротеріджа (С. Brotheridge, 2002), саме ця «поверхнева емоційна праця» – демонстрація заданих емоцій без внутрішнього переживання – є одним з головних чинників емоційного виснаження [5; 6].

Контакт-центри банків характеризуються високоструктурованими процесами та використанням технологій цифрового моніторингу, що, з одного боку, забезпечує ефективність і контроль якості, але, з іншого боку, знижує відчуття автономії співробітників і збільшує стрес. Згідно з моделлю «вимога-контроль» (R. Karasek, 1979), таке поєднання високих вимог і низької свободи дій сприяє психологічному стресу [8].

Крім того, характерною рисою цієї професії є постійна взаємодія з агресією, грубістю або розчаруванням клієнтів, що вимагає високого рівня емоційного інтелекту і здатності до саморегуляції. Співробітники часто відчувають когнітивний дисонанс між вимогою проявляти емпатію і своїм фактичним внутрішнім станом. Згідно з дослідженнями Маслах (С. Maslach, M. Leiter, 1996), цей контраст збільшує ризик деперсоналізації, тобто формального, відстороненого ставлення до клієнта, що є другою стадією синдрому емоційного вигорання [13].

Таким чином, робота операторів банківських контакт-центрів є складною формою соціально-психологічної взаємодії, що поєднує інтелектуальні, комунікативні та емоційні вимоги. Ці співробітники одночасно виступають в ролі аналітиків, комунікаторів та «менеджерів емоцій», а специфіка їхньої роботи вимагає профілактики професійного стресу та розробки цільових програм психологічної підтримки [3; 10].

Отже, з огляду на поєднання високих вимог, обмеженого контролю, інтенсивної емоційної роботи та частих контактів із розчаруванням клієнтів, постає практично важливе завдання – перейти від теоретичних узагальнень до емпіричної перевірки: виміряти поточні рівні емоційного вигорання та стресу серед операторів контакт-центрів і визначити, які фактори (вимоги роботи та автономія, підтримка з боку керівництва та команди, інтенсивність емоційної роботи, індивідуальні ресурси саморегуляції) визначають їхню мінливість. Далі ми визначимо дизайн дослідження, інструменти вимірювання та статистичні підходи, необхідні для ідентифікації ключових предикторів та перевірки зв'язків між показниками стресу та компонентами вигорання.

Опис емпіричного етапу, вибірки, методів та основних результатів. Емпіричне дослідження проводилося в банківській установі АТ «Перший Український Міжнародний Банк» (ПУМБ) серед операторів відділу обслуговування клієнтів. До вибірки увійшли 60 співробітників: 5 операторів з групи обробки запитів контакт-центру, 8 з групи обробки скарг, 23 з відділу обробки запитів у чаті (сектор 1) і 24 з відділу обробки запитів у чаті (сектор 2). Збір даних проводився онлайн, після чого була проведена кількісна обробка результатів.

Психодіагностичні інструменти включали: анкету професійного вигорання (Maslach Burnout Inventory у вітчизняній адаптації), Оленбурзький інвентар вигорання (OLBI), Шкалу сприйманого стресу PSS-10 (S. Cohen, T. Kamark, R. Mermelstein), анкети емоційного інтелекту (Bar-On EQ-i, TEIQue-SF, тест Н. Холла). Обробка здійснювалася за допомогою математичної статистики на основі відповідей в Google Forms.

За PSS-10 у сукупній вибірці переважав середній рівень сприйманого стресу (88,3%), високий рівень зафіксовано у 8,4% респондентів, низький – у 3,3%. Ці дані узгоджуються з інтерпретаційною моделлю PSS-10, яка відображає суб'єктивну частоту переживання напруги і відчуття контролю над життєвими ситуаціями.

Авторська анкета дозволила уточнити стресогенні умови праці та самопочуття. Найчастіше відзначалися: висока емоційна напруга (41,7%), постійна втома (23,3%), втрата мотивації (16,7%), часті конфлікти з клієнтами (5%). У спектрі станів домінували «постійна втома, апатія» (46,7%), далі – безсоння (16,7%), головний біль (13,3%); 11,7% вказали на відсутність зазначених станів, 8,4% – на прискорене серцебиття та емоційне напруження. Узагальнення відповідей вказує на типову для вигорання комбінацію емоційного виснаження з психофізіологічними симптомами.

Профіль вигорання за підсумками інтерпретації описує поступовий перехід від домінування емоційного виснаження на ранніх етапах до зростання деперсоналізації (як захисного механізму) і редукції особистих досягнень (як наслідку монотонності та обмежених можливостей зростання). Це обґрунтовує необхідність диференційованих програм підтримки, особливо для працівників зі значним стажем.

Подальший статистичний аналіз включав перевірку взаємозв'язків між рівнями сприйманого стресу (PSS-10), компонентами емоційного вигорання (за шкалами MBI та OLBI) та показниками емоційного інтелекту. Кореляційний аналіз показав наявність статистично значущих зв'язків між підвищеним рівнем стресу та емоційним виснаженням, а також зворотні зв'язки між емоційним інтелектом та показниками деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Отримані результати узгоджуються з теоретичними моделями стресу і вигорання, підтверджуючи, що недостатня емоційна регуляція і низька підтримка ресурсів посилюють ризик вигорання, тоді як високий емоційний інтелект виступає захисним фактором професійного благополуччя операторів.

З урахуванням отриманої картини стресу і симптоматики вигорання наступним кроком є перевірка зв'язків між рівнями PSS-10, показниками вигорання (за MBI/OLBI) і компонентами емоційного інтелекту (Bar-On, TEIQue-SF). Такий аналіз дозволяє емпірично визначити ризикові конфігурації (поєднання високого сприйманого стресу з підвищеним емоційним виснаженням і більш низькою самоефективністю) і виявити захисні фактори (більш високі показники емоційної обізнаності та регуляції), що безпосередньо інформує дизайн профілактичних інтервенцій в контакт-центрі.

Висновки. Проведений аналіз показав, що професія оператора банківського контакт-центру характеризується поєднанням високих вимог і обмежених ресурсів, що формує підвищену вразливість до стресу та емоційного вигорання. У вибірці домінує середній рівень сприйнятого стресу за PSS-10 з наявною часткою високих значень, а профіль вигорання має виражену компоненту емоційного виснаження, що супроводжується зростанням деперсоналізації та зниженням почуття професійної ефективності. Теоретичні моделі JD-R і COR узгоджуються з отриманими даними: надмірні навантаження, інтенсивна емоційна праця і цифровий контроль при дефіциті автономії і підтримки посилюють стрес і «запускають» спіраль виснаження; в той же час емоційний інтелект, соціальна підтримка і автономія виконують буферну функцію. Кореляційний аналіз, представлений узагальнено, підтвердив

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи
статистично значущі зв'язки між підвищеним стресом і компонентами вигорання та зворотні зв'язки між показниками емоційного інтелекту і деперсоналізацією/редукцією досягнень, що емпірично окреслює ризикові та захисні конфігурації для даної професійної групи.

Література

1. Карамушка Л. М. Професійне вигорання персоналу: сучасні підходи та профілактика. Організаційна психологія. Економічна психологія, 2025. (онлайн-публ.)
2. Карамушка Т. В. Професійне вигорання: визначення, структура, наслідки (узагальнювальний огляд). ІТНАПН, 2025. (препринт/огляд)
3. Олійник М. КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні (з описом MBI). Асоціація Когнітивно-поведінкової терапії, 2021. PDF.
4. Гнускіна Г. В. Професійне вигорання педагога: автореферат дисертації. НАПН України, 2016.
5. Карамушка Л. М. Професійне вигорання підприємців: результати емпіричних досліджень. КНЕУ, 2018. PDF.
6. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): україномовна адаптація та психометрія. Київська школа економіки, 2022. (вебпубл.)
7. Шкала сприйняття стресу PSS-10: україномовний мануал (методичні вказівки). START/UA-TEST, 2023. PDF.
8. Коломієць Т. В. Ольденбурзький опитувальник вигорання (OLBI): застосування та інтерпретація. Habitus, 2023, №46. PDF.
9. Чабан О., та ін. Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання: розробка і валідація. Психіатрія, психотерапія та клінічна психологія, 2025.
10. Титаренко Т. М. Психологічні наслідки травматичних подій: подолання і розвиток. Київ: Міленіум, 2020.
11. Панок В. Г. Соціалізація особистості: психологічні аспекти. Київ: Главник, 2019.
12. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984.
13. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. Palo Alto: CPP, 1996.
14. Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. The Job Demands–Resources model of burnout. J. Applied Psychology, 2001;86(3):499–512.
15. Grandey A. A. Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. J. Occupational Health Psychology, 2000;5(1):95–110.

Піковець Н.В.

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Згідно Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті пріоритетним напрямком та неодмінною умовою розбудови Української держави постає становлення і розвиток різнобічно та гармонійно розвиненої, активної особистості. У зв'язку з цим формування особистості вчителя як самостійного суб'єкта життєвого шляху вимагає виховання в нього почуття високого обов'язку перед собою, та іншими (сім'єю, суспільством, державою), перед сьогоденням і майбутнім.

Сьогоднішній світ потребує змін у всіх сферах, і освіта не є винятком. Зміщується акцент з просто передавання знань до виховання суспільно відповідальних особистостей. «Трансформативна освіта, яка наголошує на критичному мисленні, самостійності та відповідальності за дії, є одним зі шляхів до досягнення цієї мети» [6].

«Аксіологічна проблематика, розкриваючи ціннісне ставлення людини до світу, має величезне значення для розуміння сутності і світогляду людини, а характер цінностей визначається спрямованістю суспільних відносин і самоідентифікації особистості» [3, с.9].

Соціальна ситуація, що склалась в українському суспільстві впродовж останніх трьох років (пандемія, війна росії проти України), якісно змінює погляд на проблему підготовки та післядипломної освіти педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення ціннісно-сислової системи формування професійно значущих якостей сучасного педагога, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу впродовж професійного шляху вчителя [9]. Сучасному педагогу необхідно бути «агентом позитивних змін», бути мобільним фахівцем, здатним швидко адаптуватися, «володіти гнучким критичним мисленням, проявляти творчість у діяльності, упроваджувати інноваційні педагогічні технології, приймати відповідальні рішення, бути ініціативним та здатним координувати свої дії відповідно до визначених соціальних, колективних, особистісних завдань» [5, с. 20]. Це визначає його професіоналізм, компетентність і відповідальність.

У визначенні поняття «соціальна компетентність вчителя», науковці виділяють соціальну компетентність як володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю і визначеними прийомами професійного спілкування, як соціальну відповідальність за результати професійної праці [4].

Відповідальність постає необхідною умовою реалізації індивідуальної свободи, що водночас є здійсненням свободи й інших людей. Рівень свободи в кожному окремому випадку визначається ступенем усвідомлення людиною об'єктивних соціальних умов і глибиною розуміння особистого обов'язку та власної відповідальності. Свобода та відповідальність є основними взаємопов'язаними критеріями морального та духовного простору життя людини. Зокрема свобода особистості є основною умовою її відповідального життя.

У психологічному словникові поняття відповідальність тлумачиться як «усвідомлення людьми своїх обов'язків перед суспільством, значення вчинків і діяльності. Відповідальність визначається як відповідь особистості на вимоги суспільства і постає засобом зовнішнього контролю, а також – як засіб внутрішнього контролю – готовність і схильність особистості свідомо діяти на свій розсуд» [8, с. 39-40].

У психології відповідальність належить до найбільш складних за змістом понять, розглядаючи питання відповідальності, можна визначити низку векторів її розвитку (мал.1.) :

Мал.1 Вектори розвитку соціальної відповідальності людини



1) від колективної до індивідуальної, – з розвитком соціуму за вчинок окремої людини відповідає не група, до якої належить людина, яка зробила вчинок, а вона сама;

2) від зовнішньої до внутрішньої, усвідомленої особистісної відповідальності, перехід від зовнішнього до внутрішнього контролю поведінки;

3) від ретроспективного плану до перспективного – відповідальність не тільки за минуле і за майбутнє; особистість не лише передбачає результати своїх дій, але і прагне активно їх досягати;

4) відповідальність і «термін давності» – можливість впливу колишніх стосунків між людьми на їх теперішні взаємини, коли вже вони інші [1].

У контексті відповідальності пріоритетною є орієнтація особистості на саму себе, «закон, що виплеканий» усередині себе, зведення правил і вимог, за якими живе людина. В

активному процесі свого становлення особа бере на себе відповідальність за власне життя, свій життєвий шлях, своє фахове зростання та реалізацію. Необхідність віднайти сенс, мету в житті трансформується у потребу взяти відповідальність за події як сьогодення, так і майбутнього, що в будь-якому разі відображується на стосунках з іншими людьми у повсякденному і професійному житті, із суспільством, зі світом загалом.

Соціальна відповідальність є важливим аспектом процесу засвоєння індивідом системи знань, норм і цінностей, що забезпечують його функціонування у суспільстві, характеризує включеність у соціальні зв'язки. Дотримання норм будь-якою людиною визначається тим, що вони засвоюються індивідами у процесі соціалізації і саме тому слідування правилам стає звичним, а відтак, не завжди усвідомленим. Соціалізація є основним способом передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Як норми, так і цінності можуть визначати більшу чи меншу важливість обов'язків індивідів під час виконання дій. А, отже, соціальна відповідальність є важливим аспектом процесу соціалізації [7].

Освітнянці відіграють важливу роль у цьому процесі. Їхнє завдання – не лише передавати знання, але й вчити учнів розуміти інших, сприймати різноманітність, поважати думки інших людей, виявляти терпимість та співчуття. Така робота відповідає ідеї соціальної відповідальності, що полягає у забезпеченні добробуту суспільства через відповідальне ставлення до власних дій та впливу на оточуючих людей. Освітнянці мають виявляти соціальну відповідальність не лише у педагогічному процесі, але й в особистому житті. Вони постають прикладом для своїх учнів, проявляючи громадянську активність та відповідальність у своїх вчинках. Це може виявлятися в участі у благодійних акціях, екологічних ініціативах або участі в політичному житті країни [6, с. 28].

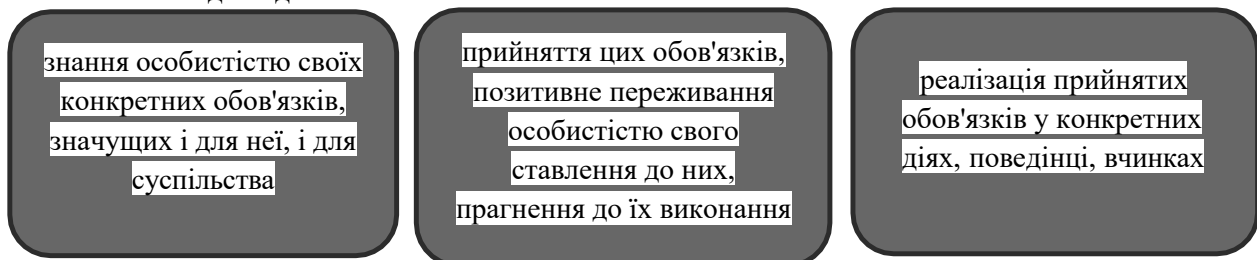
Рушійною силою у формуванні почуття соціальної відповідальності педагога є розв'язання суперечностей, які з погляду системного підходу до аналізу діалектичних суперечностей можна виокремити на три категорії:

- *соціально-педагогічні* – це суперечності між соціальними процесами з одного боку і функціонуванням, розвитком педагогічної системи, яка є складовою соціальної системи, з іншого;
- *власне педагогічні суперечності*, що виникають у самій педагогічній системі у процесі як індивідуальної, так і колективної навчальної й трудової діяльності;
- *психологічні або особистісні* – це суперечності, що відображають причини становлення, саморуху, саморегуляції, самовиховання особистості. Важливим джерелом виникнення й розвитку психічних станів, а через них і якостей особистості, є життєві ситуації, що ставлять перед людиною певні вимоги.

Соціальні функції педагога конкретизуються в професійних функціях. Професійні функції педагога – це функції, що мають безпосереднє відношення до його педагогічної діяльності. Вони реалізуються у стосунках зі здобувачами загальної середньої школи, а також із їх батьками, колегами (викладачами) і адміністрацією закладу освіти, управлінням освіти, іншими освітніми закладами та представниками громадськості [10, с. 39].

Соціальна відповідальність має інтегративний характер, це досить складне утворення за своєю структурою, тісно поєднане з усіма іншими якостями педагога, його емоційно-вольовою та інтелектуальною аспектами діяльності (мал. 1).

Мал.1 Відповідальність як якість особистості становлять такі компоненти:



здатність особистості контролювати свої дії, поведінку, визначати розбіжності між програми, що реалізуються і заданими та вносити відповідні корективи в план діяльності чи поведінки

У структурі соціальної відповідальності виокремлюють три компоненти: *когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий*. Їх розвиток становить єдиний процес, що йде паралельно з вихованням самої якості. Виділені компоненти соціальної відповідальності пов'язані з глибинними особистісними утвореннями. У них людина цілісно виражається як суб'єкт поведінки і діяльності [1].

Відповідальність визначають як соціальну якість, що постає базисом моральності, на якій ґрунтуються всі інші якості особистості. Вона визначає поведінку і дії людини, спонукає її до вдосконалення, постає об'єктивним маркером соціальної зрілості особистості. Відтак, можемо диференціювати риси особистості, що характеризують її як відповідальність.

До основних моральних рис належать: точність, пунктуальність, надійність особистості у виконанні обов'язків, відповідальність за наслідки своїх дій, чесність, справедливість; емоційні риси становлять: емпатія, вміння співчувати, чуйність до чужого болю та радощів; серед основних вольових якостей: наполегливість, стійкість, сміливість, витримка.

Соціальна відповідальність визначається як узагальнена професійна якість особистості педагога, яку складають: усвідомлення суспільної значущості своєї професійної діяльності, знання і виконання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної діяльності, ініціатива, самостійність і творче ставлення до справи. Важливим складником соціальної відповідальності є професійна відповідальність – як моральна потреба і практична готовність особистості виконувати свої професійні обов'язки творчо, ефективно.

Доречно вважати соціальну відповідальність показником становлення соціальної зрілості особистості, а саме критерієм, який, зокрема, виявляється в потребі «самореалізації не себе в суспільстві, а себе для суспільства».

Проблема соціальної відповідальності тісно пов'язана з проблемою свободи, оскільки в обох випадках йдеться про необхідність прийняття рішення із знанням справи. Відповідальність постає зворотнім боком свободи. Рівень відповідальності визначається *мірою активної свободи* людини, міра суб'єктивної відповідальності – *ступенем усвідомлення свободи*.

Україна стала першою країною у світі, яка визначила День відповідальності людини як загальнодержавний, починаючи з 2021 року, згідно ухвалені **Верховною Радою України** Постанови «Про встановлення Всеукраїнського Дня відповідальності людини», що визначається щороку 19 жовтня. Відзначення цього Дня спрямоване на якісне перетворення українського суспільства у контексті розуміння та підвищення рівня відповідальності, а також вшанування пам'яті великого українця – Богдана Гаврилишина. У 2014 році Богдан Гаврилишин сформулював змістовний та лаконічний документ – «Декларацію відповідальності людини», у 15 пунктах якої відобразив різні рівні відповідальності, від особистої – до відповідальності на рівні країни та світу. Вони можуть стати дороговказами до більш демократичного, інклюзивного та ефективного суспільства [2].

Соціальна відповідальність – це форма взаємозв'язку і взаємодії суспільства та особи. Коли йдеться про відповідальність, то це не лише про те, що ми робимо. Це також і про те, чого ми не робимо. З точки зору екзистенціалістів, людина відповідає не лише за власний вибір, але й за резонанс свого вибору в навколишньому світі. Я те, за що я несу відповідальність. Відповідальність – це те, як ми надаємо нашому життю сенс.

Отже, можна констатувати, що соціальна відповідальність особистості – це не лише зовнішній фактор її буття, а необхідна умова існування суспільства, оскільки відносини людей неможливі без взаємних прав та інтересів кожного. Становлення і розвиток соціальної відповідальності, як особистісно-професійної якості вчителя, відбувається за умови формування

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи
у нього прагнення до свободи. Усвідомлення свого життя як вчинку є початком формування вільної та відповідальної особистості, орієнтованої на суспільні, колективні та особисті інтереси.

Список використаних джерел:

1. Безрукова О.А. Соціальна відповідальність в сучасному українському суспільстві: соціологічна концептуалізація та досвід емпіричного дослідження: дис. ...д-ра соціолог. наук. Київ, 2015.
2. День відповідальності людини. URL: <https://bhfamily.org/human-responsibility-day/>.
3. Дзьобань О. П. Свобода й відповідальність як аксіологічні маркери трансформації інформаційного суспільства / О. П. Дзьобань, О. О. Рубан // Інформація і право. 2020. № 1. С. 9-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Infpr_2020_1_3.
4. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя: проблема визначення. Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. 2002. № 4, ч. 1. С. 54-57, С. 54-55.
5. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. ...д-ра філос. наук. Вінниця, 2020. 330 с., с. 20
6. Мохонько В.А. Практичні кроки для розвитку соціальної відповідальності освітян та трансформативної освіти/ Цифрова культура: медіаграмотність, соціальна відповідальність, права людини: матеріали доповідей та виступів учасників міжнародної-науково практичної конференції, м. Київ, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 27-28 березня 2023 року. К.: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. 74 с., С. 28.
7. Назаренко К. С. Концептуалізація поняття «соціальна відповідальність». URL: <https://visnyk-psp.kpi.ua/article/view/119117/113785>.
8. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. К. : Каравела, 2012. 328 с., С. 39-40.
9. Руденко С. Соціальна відповідальність як особистісно-професійна якість майбутнього вчителя. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035186.pdf>.
10. Фінін Г. Формування соціальної компетентності педагогічних кадрів у сучасному освітньому просторі. Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія, 4(51). URL: <https://doi.org/10.21564/2663-5704.51.241996>.

**Тарасевич І.Ю.
Холод К.А.**

ЦІНІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПОКОЛІНЬ У СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Сучасне українське суспільство перебуває у стані глибоких соціокультурних змін – від пострадянського періоду до умов тривалої війни, що суттєво впливають на формування системи цінностей особистості. У цьому контексті дослідження міжпоколінних відмінностей у цілісних орієнтаціях набуває особливого значення, адже саме вони визначають способи адаптації людини до суспільних трансформацій і її здатність зберігати психологічну стійкість. Цінності виконують роль базових регуляторів поведінки, задають напрям життєвих стратегій та є маркерами соціальної ідентичності. Водночас структура цінностей має динамічний характер і чутливо реагує на соціально-історичні виклики, що зумовлює специфіку світоглядних орієнтирів у представників поколінь X, Y і Z

Мета– на основі емпіричних даних виявити соціально-психологічні відмінності у структурі ціннісних орієнтацій представників поколінь X, Y та Z, визначити вплив соціально-

історичних чинників на формування їхніх пріоритетів і розкрити можливості використання отриманих результатів у психологічній практиці та освітньому середовищі

Феномен цінностей посідає центральне місце у сучасній психологічній науці, оскільки визначає смислову структуру особистості, її життєві орієнтири та соціальну поведінку. У загальному розумінні цінності – це стійкі переконання щодо бажаних цілей і способів дії, що виконують функції орієнтирів і регуляторів життєдіяльності людини [2, с. 35–40]. У психологічному контексті поняття «цінностей» та «ціннісні орієнтації» розрізняються за рівнем усвідомленості: перше відображає суспільно значущі ідеали, друге – індивідуальне ставлення до цих ідеалів, що формує мотиваційну спрямованість особистості [3, с. 10–12].

Одним із найвідоміших підходів до аналізу цінностей є концепція М. Рокіча, який виокремив термінальні (кінцеві життєві цілі) та інструментальні (способи поведінки) цінності. На думку вченого, саме вони забезпечують цілісність і послідовність поведінки людини, впливаючи на прийняття рішень і формування життєвих стратегій [2, с. 35–40]. Подібно до цього, Ш. Шварц запропонував універсальну модель десяти базових цінностей – від безпеки й конформності до стимуляції та самостійності – які утворюють взаємопов'язану систему і характеризуються напруженістю між протилежними полюсами, як-от традиційність проти відкритості змінам [3, с. 10–12].

Значний внесок у міжкультурне дослідження цінностей зробив Г. Хофстеде, який визначив п'ять ключових вимірів культури: індивідуалізм – колективізм, владна дистанція, уникнення невизначеності, маскуліність – феміністність, орієнтація на час. Ці параметри пояснюють специфіку соціальної організації суспільств і впливають на формування спільних ціннісних орієнтацій їхніх членів [4].

Вагомим етапом у розвитку теорії цінностей стала концепція постматеріалізму Р. Інглгарта, який обґрунтував зміну домінуючих орієнтирів від матеріалістичних (економічна безпека, порядок) до постматеріалістичних (самовираження, участь, довіра) у міру зростання добробуту суспільства [5]. Таке зміщення акцентів, на його думку, визначає міжпоколінні відмінності у ціннісних структурах, що відображають історичний розвиток соціуму.

Отже, узагальнюючи різні підходи, можна стверджувати, що цінності та ціннісні орієнтації є не лише індивідуальними регуляторами поведінки, а й соціальними конструктами, які забезпечують зв'язок між культурою, історичним досвідом і психологічною ідентичністю особистості. Їхнє вивчення дає змогу простежити, як трансформації у суспільстві впливають на духовні та поведінкові пріоритети людей, формуючи цілі покоління зі своїми унікальними системами смислів і життєвих стратегій

Соціально-історичні умови становлення поколінь та їхній вплив на соціалізацію особистості

Соціально-історичний контекст формує фундамент, на якому вибудовується система цінностей і життєвих стратегій кожного покоління. Кожен історичний період накладає власний відбиток на процес соціалізації – від засвоєння норм і традицій до формування моделей поведінки та механізмів адаптації. Покоління Х, яке формувалося у пізньорадянський і ранній пострадянський періоди, виростало в умовах дефіциту ресурсів, політичної нестабільності й обмежених можливостей самореалізації. У цій соціальній реальності утверджувалися такі цінності, як працьовитість, стабільність, відповідальність і прагнення до матеріальної безпеки [11; 13].

Покоління Y (міленіали), що соціалізувалося у 1990–2000-х роках, зазнало впливу економічних реформ, розширення комунікативних можливостей та інтенсивної глобалізації. У результаті для них характерні орієнтації на самореалізацію, автономію, кар'єрне зростання та баланс між роботою і особистим життям. Соціальні зміни цього періоду стимулювали розвиток критичного мислення, відкритості до інновацій і підвищили значущість освітньої мобільності [9, с. 39–40].

Покоління Z, яке зростає в епоху цифрової комунікації та тривалого військового протистояння, демонструє чутливість до питань соціальної справедливості, психологічної безпеки та сталого розвитку. Інтернет-простір став головним каналом соціалізації цієї генерації, формуючи мережеве мислення, швидку адаптивність і нові форми громадянської активності [7];

10]. Для сучасної української молоді соціально-історичними детермінантами ціннісної системи є поєднання національної ідентичності з глобальними орієнтирами свободи, самовираження та солідарності.

Таким чином, соціально-історичні умови виступають не лише фоном, а й чинником, який визначає напрям соціалізації: старші покоління тяжіють до колективізму й конформності, тоді як молодші – до індивідуальної самоідентифікації та цифрової інтегрованості.

Соціально-психологічні особливості представників поколінь X, Y, Z.

Психологічний профіль кожного покоління визначається його ціннісними орієнтаціями, що відображають специфіку життєвого досвіду, соціальних ролей і типових моделей поведінки.

Покоління X – прагматичне, дисципліноване, орієнтоване на стабільність і професійну компетентність. Для нього характерні висока працездатність, відповідальність, лояльність до організацій та прихильність до традиційних норм взаємодії. У комунікації переважає офіційно-діловий стиль, у поведінці – обережність та орієнтація на результат [11; 13].

Покоління Y вирізняється гнучкістю, прагненням до балансу між кар'єрою й особистим розвитком, акцентом на самореалізації та соціальній активності. Їм властива толерантність, висока цифрова компетентність, потреба у зворотному зв'язку та визнанні досягнень. Для них важливі партнерські відносини й можливість реалізовувати себе у творчих і динамічних середовищах [9; 12].

Покоління Z характеризується кліповим мисленням, швидкою адаптивністю, прагненням до гнучкості у спілкуванні та навчанні. У структурі їхніх цінностей домінують свобода, самовираження, психологічна безпека та соціальна справедливість. Вони відкриті до інновацій, мають високу цифрову залученість, однак демонструють потребу в емоційній підтримці та стабільності у міжособистісних відносинах [7; 10].

Узагальнюючи, можна зазначити, що для старших поколінь визначальною є орієнтація на зовнішню стабільність і нормативність, тоді як молодші шукають сенсу у свободі вибору, креативності та внутрішній автентичності. Ці відмінності не лише окреслюють психологічний портрет поколінь, а й відображають зміну культурних парадигм у розвитку сучасного українського суспільства.

Емпіричний етап організовано як міжгрупове порівняльне дослідження з онлайн-збором даних. Інструментарій охоплював опитувальник базових цінностей для ідентифікації домінант та полюсів «відкритість до змін – збереження», «самопіднесення – самотрансценденція», опитувальник професійних орієнтацій для верифікації життєвих стратегій і кар'єрних пріоритетів, а також шкалу резильєнтності CD-RISC-25 для інтегральної оцінки психологічної стійкості. Дослідження виконано на базі кафедр психології закладів вищої освіти у дистанційному форматі з інформованою згодою, добровільністю та анонімністю. До вибірки увійшло 60 осіб: по двадцять представників кожної вікової групи, що відповідають поколінням X (близько 40–55 років), Y (25–39 років) і Z (18–24 роки). Первинна обробка включала розрахунок шкальних балів і нормованих індексів, перевірку внутрішньої узгодженості, а також непараметричні міжгрупові порівняння і кореляційний аналіз зв'язків між ціннісними кластерами та показниками резильєнтності.

Емпіричний етап засвідчив розбіжності у показниках сприйнятого стресу (PSS) та резильєнтності (CD-RISC-25) між поколіннями. Для покоління X зафіксовано 5 осіб із низьким PSS (0–13), 11 – із помірним (14–26) і 4 – із високим (27–40); низький стрес поєднувався з високою резильєнтністю (75+), а учасники з високим PSS потрапляли переважно до діапазону середньої резильєнтності (55–74). У покоління Y відповідно 7 осіб мали низький PSS, 9 – помірний і 4 – високий; низький стрес асоціювався з високою стійкістю, тоді як при високому стресі спостерігалася середня резильєнтність, що вказує на вразливість до перевантаження. У покоління Z учасників із низьким PSS не виявлено, 12 – із помірним і 8 – із високим рівнем стресу; група з високим PSS характеризувалася середньою або низькою резильєнтністю (орієнтовно 48–63 бала). Узагальнений опис цих відмінностей кореспондує з підсумком: найстабільнішими є представники покоління X, проміжні результати з ознаками вразливості демонструє покоління Y, а найвищу чутливість до стресу – покоління Z.

За опитувальником цінностей Ш. Шварца простежується зміна домінант: у покоління Х переважають конформізм, безпека і традиції; у покоління Y – самостійність, досягнення та гедонізм; у покоління Z – самовираження, толерантність і соціальна відповідальність; ці розбіжності описані як статистично значущі у межах роботи. Профіль «якорів кар'єри» Е. Шейна доповнює картину: у покоління Х найбільш представлені «стабільність» і «професіоналізм» (наприклад, у підвибірці Х: «Стабільність» – 7 осіб, «Професіоналізм/майстерність» – 6, «Служіння/соціальна відповідальність» – 3); у покоління Y виокремлюються «професіоналізм», «менеджмент/лідерство» та «автономія/незалежність» (відповідно 8, 5 і 3 осіб); у покоління Z домінують «самовираження/підприємництво», «автономія» та «креативність/інноваційність» (7, 6 і 3 осіб). Кореляційний аналіз засвідчив позитивний зв'язок між рівнем резильєнтності та домінуванням адаптивних цінностей: $r = 0,61$ для покоління Х, $r = 0,58$ для Y, $r = 0,65$ для Z, що інтерпретується як зростання психологічної стійкості разом із посиленням орієнтації на саморозвиток, позитивне мислення та віру у власні ресурси.

Порівняння за кластерами індивідуальних цінностей засвідчило систематичний зсув від домінування «збереження» й нормативної стабільності у представників покоління Х до зростання «відкритості до змін» і виразнішої самотрансценденції у молодших групах. Узагальнено це відповідає зафіксованій у роботі конфігурації: старші респонденти демонструють більш виражені орієнтації на безпеку, передбачуваність і підтримку усталених норм, натомість у покоління Y посилюються самостійність і досягнення, а у покоління Z – установки на інноваційність, громадянську участь та креативну адаптацію. Таку динаміку підкріплюють візуалізації та інтерпретації авторського масиву (діаграми за Шварцом і підсумкова характеристика профілів Х–Y–Z), а також індикатори соціально-історичних умов, де молодші демонструють вищі «технологічні» та громадянські показники у структурі ресурсів стійкості.

Практичні імплікації для освітнього середовища й психологічної підтримки полягають у диференційованому налаштуванні інтервенцій: для аудиторій із перевагою покоління Х – опора на структурованість, прогнозованість і чіткий розподіл ролей; для груп з участю покоління Y – поєднання цілей розвитку з процедурами зворотного зв'язку та балансом «робота – життя»; для покоління Z – забезпечення безпечного простору для ініціатив, швидких циклів навчання і громадянської участі, що узгоджується з виявленими показниками їхньої резильєнтності та соціальної активності. Таке таргетування відповідає підсумковим висновкам дипломного дослідження щодо відмінної «сили сторін» кожної генерації (ефективність і стабільність Х, адаптивність і творчість Y, підвищена резильєнтність Z).

Показники за CD-RISC-25 і PSS демонструють узгоджену міжпоколінну картину. У вибірці покоління Х зафіксовано п'ятеро учасників із низьким рівнем сприйнятого стресу (0–13 PSS), одинадцять із помірним (14–26) і четверо з високим (27–40); низький стрес у цій групі поєднується з високою резильєнтністю (75+ CD-RISC), тоді як за високого стресу переважають середні рівні стійкості (55–74). У покоління Y низький стрес виявлено у семи осіб, помірний – у дев'яти, високий – у чотирьох; усі з низьким стресом мають високі значення резильєнтності, натомість учасники з високим стресом належать до середнього рівня стійкості, що вказує на вразливість до перевантаження. У покоління Z учасників із низьким стресом не виявлено; дванадцять респондентів мають помірний, вісім – високий рівень PSS; за високого стресу у цій групі фіксуються середні або низькі показники стійкості (бл. 48–63 балів), що підкреслює підвищений ризик дезадаптації під навантаженням.

Профіль професійних орієнтацій (якорів кар'єри) доповнює цю картину. Для покоління Х провідними є «стабільність роботи» (6 осіб; 30%) і «професійна компетентність» (5; 25%), тоді як «виклик», «автономія» та «підприємництво» трапляються рідше, що свідчить про пріоритет надійності над експериментом. У покоління Y картина більш строката: вищі частки припадають на «стабільність роботи» (4; 18,2%), «професійну компетентність» (3; 15,9%) і «стабільність місця проживання» (3; 13,6%), тоді як «автономія» та «підприємництво» мають мінімальні значення (по 1; 5%), що віддзеркалює запит на прогнозованість за збереження мобільності. У покоління Z помітні вищі частки «стабільності роботи» (7; 35%) і «професійної

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи компетентності» (6; 30%) за збереження виражених орієнтацій на «служіння» (4; 20%), «менеджмент» (3; 15%), «автономію» (2; 10%) та «підприємництво» (1; 5%), що поєднує прагнення до самостійності з готовністю до ролей лідерства й соціальної участі

Висновки. Проведене дослідження підтвердило гіпотезу про наявність статистично значущих відмінностей у структурі та змісті ціннісних орієнтацій представників поколінь X, Y і Z, що зумовлені впливом соціально-історичних умов періоду їх соціалізації. Отримані результати дозволили комплексно розкрити специфіку формування ціннісної системи особистості в різних поколіннях, а також визначити характер зв'язку між життєвими пріоритетами, рівнем резильєнтності та соціально-психологічною адаптивністю. Теоретичний аналіз показав, що система цінностей не є сталою, а змінюється відповідно до соціокультурних трансформацій, які впливають на способи мислення, соціальні ролі та поведінкові моделі особистості. Покоління X виявилось найбільш ефективним і стійким у професійній діяльності, покоління Y – найбільш адаптивним і творчим, тоді як покоління Z – найрезильєнтнішим, що свідчить про переорієнтацію життєвих стратегій у напрямку інноваційного мислення, швидкої адаптації та готовності до змін.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх застосування у системі психологічної освіти, кадровому менеджменті, профорієнтаційній та консультативній роботі. Урахування поколіннєвих ціннісних профілів дозволяє оптимізувати комунікацію між поколіннями у навчальних і трудових колективах, а також підвищити ефективність психологічних інтервенцій. Для покоління X важливими є структурованість і стабільність; для покоління Y – розвиток автономії, професійної гнучкості й баланс життєвих сфер; для покоління Z – підтримка самовираження, інноваційності та громадянської активності. Розроблені підходи можуть бути використані у програмах формування резильєнтності, розвитку емоційної стійкості та побудови міжпоколінної взаємодії

Література

1. Єрмаков І. Г. Цінності особистості як соціально-психологічний феномен. Психологічний часопис. 2021. № 3. С. 7–15.
2. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
3. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2(1).
4. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3rd ed. New York : McGraw-Hill, 2011. 576 p.
5. Inglehart R., Welzel C. Modernization, Cultural Change, and Democracy. Cambridge : Cambridge University Press, 2018. 348 p.
6. Norris P., Inglehart R. Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism. Cambridge : Cambridge University Press, 2019. 540 p.
7. Mishra S. Technology and Youth Values. Journal of Youth Studies. 2020. Vol. 23(5). P. 611–628.
8. Мартиненко І. С. Соціально-психологічні характеристики покоління Y. Психологія і суспільство. 2021. № 3. С. 51–59.
9. Романенко О. В. Психологічні особливості покоління міленіалів. Актуальні проблеми психології. 2020. № 2. С. 37–44.
10. Уманець І. В. Психологічні риси покоління Z в Україні. Молодь і ринок. 2021. № 5. С. 23–29.
11. Міщенко О. В. Цінності поколінь у період суспільних трансформацій. Соціальна психологія. 2022. № 2. С. 65–73.
12. Резнік С. М. Соціокультурні чинники формування цінностей української молоді. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2021. № 7. С. 15–21.
13. Базилюк В. Б. Поколіннєві відмінності у ціннісних орієнтаціях молоді. Молодь і ринок. 2022. № 3. С. 42–48.
14. Балл Г. О. Ціннісні орієнтації особистості як предмет психолого-педагогічного дослідження. Психологія і суспільство. 2020. № 2. С. 25–37.

15. Smith P. B., Fischer R. Cultural Influences on Values and Behavior. *Annual Review of Psychology*. 2020. Vol. 71. P. 469–494.

Журба А.О.
Перепелюк Т.Д.

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У ПОДОЛАННІ НАСЛІДКІВ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ

Травматичний досвід є одним із найсерйозніших викликів для психічного здоров'я особистості. Він може виникати як результат бойових дій, природних катастроф, насильства, втрат, тривалої небезпеки чи різких життєвих змін. За сучасними даними, травма впливає на всі рівні функціонування людини: емоційний, когнітивний, поведінковий та соціальний [1, с. 8]. У таких умовах психологічна допомога набуває виняткового значення, бо саме вона дає можливість поступово повернути контроль над власним життям та відновити відчуття безпеки.

Психологічна допомога у подоланні наслідків травматичного досвіду є одним із ключових механізмів відновлення емоційної рівноваги та повернення людини до активного функціонування в соціумі. Завдяки створенню безпечного терапевтичного простору фахівець допомагає клієнтові поступово інтегрувати травматичні переживання та зменшити інтенсивність дистресових реакцій [2, с. 8]. Особливу вагу набуває підтримка здатності людини усвідомлювати власний емоційний стан, що сприяє зміцненню внутрішніх ресурсів і поверненню відчуття контролю над життям [4, с. 42].

Сучасні українські дослідження стверджують, що психологічна допомога має бути культурно та контекстно чутливою, з урахуванням специфічних викликів, пов'язаних з воєнними подіями та масовою травматизацією населення. Травматичний досвід, спричинений війною, відрізняється високою інтенсивністю, непередбачуваністю та масштабністю, що створює особливі умови для роботи психологів і вимагає адаптації вже наявних методів допомоги. У цьому контексті науковці наголошують на необхідності врахування не лише індивідуальних особливостей постраждалих, але й соціального та культурного середовища, у якому відбувається процес відновлення [5, с. 27].

Поєднання індивідуальної, групової та сімейної підтримки стає критично важливим, оскільки дає змогу охопити різні рівні переживання травми – від внутрішніх емоційних реакцій до міжособистісних і соціальних змін, що відбуваються у житті людини.

Індивідуальне консультування забезпечує глибоку персональну роботу, спрямовану на стабілізацію стану, опрацювання травматичних спогадів, формування адаптивних навичок і розвиток ресурсів, які допомагають людині діяти у складних умовах. Групові форми роботи дозволяють нормалізувати переживання через усвідомлення того, що інші люди зазнають схожих емоційних труднощів і також шукають шляхів подолання наслідків травми. Сімейна підтримка, у свою чергу, сприяє відновленню довіри в сімейній системі, зниженню конфліктності та підсиленню взаємної підтримки в родині. Саме таке комбінування різних форм психологічного втручання дозволяє досягти більш комплексного ефекту й стабілізувати емоційний стан постраждалих [5, с. 27].

Значною мірою ефективність психологічної допомоги спирається на формуванні відчуття безпеки, яке, за численними дослідженнями, є базою для глибокої роботи над травматичними спогадами. Безперечним є той факт, що відчуття небезпеки й досі є провідним емоційним станом для багатьох людей, які пережили бойові дії, втрату близьких, вимушене переміщення чи інші форми травматичного досвіду. Тому першочерговим завданням психолога є не пошук способів одразу перейти до опрацювання болючого матеріалу, а створення умов, які допоможуть людині відчувати стабільність хоча б на рівні терапевтичного простору [3, с. 19].

Формування базового рівня безпеки відбувається через різні техніки: розвиток навичок заземлення, роботу з тілесними сигналами, навчання дихальним практикам, створення терапевтичних ритуалів, які забезпечують передбачуваність та зменшують інтенсивність

емоцій. Така стабілізація є критично важливою, оскільки без неї глибше опрацювання травми може призвести до повторної травматизації, що суперечить цілям психологічної допомоги [3, с. 23]. Саме тому психологи рекомендують поступовий перехід від стабілізаційних технік до методів, спрямованих на інтеграцію травматичного досвіду.

Методи когнітивно-поведінкової терапії, техніки стабілізації, роботи з тілесними відчуттями та розвитком навичок саморегуляції демонструють високу результативність у зниженні симптомів посттравматичного стресу. Українська практика підтверджує, що когнітивно-поведінкові підходи є одними з найбільш досліджених і доведених з точки зору ефективності, особливо в роботі з посттравматичним стресовим розладом. Вони дозволяють трансформувати деструктивні схеми мислення, які формуються внаслідок травматичної події, такі як безпорадність, провина, сором, зневіра у власних можливостях або у світі загалом. Поступове заміщення цих переконань більш адаптивними є центральним механізмом покращення психологічного стану [6, с. 63].

Техніки стабілізації охоплюють як роботу з тілесними відчуттями, так і розвиток внутрішніх механізмів самоконтролю. В умовах травматичного досвіду тіло часто зберігає реакції, що виникли під час небезпечної події, – прискорене серцебиття, скутість, дрібне тремтіння, раптові «спалахи» паніки. Ці реакції можуть активуватися навіть після завершення загрози. Робота з тілесними сигналами спрямована на відновлення здатності адекватно інтерпретувати відчуття власного тіла, що допомагає людині поступово повернути контроль над емоціями та фізичними реакціями. Сюди належать техніки дихання, релаксаційні вправи, елементи тілесно-орієнтованої терапії, сенсорної інтеграції тощо.

Розвиток навичок саморегуляції – це ще один важливий напрям сучасної психологічної допомоги. Йдеться про формування здатності самостійно впливати на власний емоційний стан, регулювати інтенсивність переживань, попереджати розвиток гострих кризових реакцій. Для осіб, які пережили травму, такі навички є фундаментальні, адже саме вони забезпечують тривалий ефект від терапії та сприяють зміцненню внутрішньої автономії [6, с. 63].

Додатково підкреслюється важлива роль соціальної підтримки, зокрема залучення громад, родин і фахових спільнот, що суттєво підсилюють ефективність індивідуальної терапії й знижують ризики хронічного стресу. В українських реаліях соціальна підтримка набуває великого значення, оскільки багато людей зіткнулися з вимушеним переселенням, розділенням сімей, втратою роботи або зниженням соціальної активності. В таких умовах психологічна допомога має відігравати роль не лише індивідуального втручання, але й чинника, який допомагає відновити соціальну структуру життя людини [5, с. 30].

Соціальна підтримка має різні форми: від неформальних контактів із близькими людьми до участі у групах взаємодопомоги, громадських ініціативах, психологічних освітніх програмах. Усі ці форми сприяють зменшенню почуття ізоляції, формуванню відчуття спільності й поверненню соціальної активності, що є важливими елементами відновлення після травми. У цілому психологічна допомога виконує багатофункціональну роль: вона не лише полегшує індивідуальні переживання, але й сприяє суспільній стабільності, підсилює стійкість спільнот та формує умови для подолання наслідків колективної травми. Зважаючи на масштаб воєнних подій та їхній вплив на психічне здоров'я населення, роль фахівців у сфері психології значно зростає. Підтримка людей у процесі адаптації до змінених умов життя, зміцнення емоційної стійкості, профілактика посттравматичних розладів та сприяння соціальній згуртованості – усе це є завданнями, що виходять за межі індивідуальної терапії й стосуються ширшого соціального контексту [3, с. 24].

Системна робота психологів сприяє відновленню як окремої особистості, так і суспільства загалом. Психологічна допомога стає не просто інструментом подолання кризового стану, а важливою частиною суспільної стійкості, здатності нації відновлюватися після потрясінь, зберігати людський потенціал і створювати умови для подальшого розвитку. Саме тому важливо продовжувати вдосконалювати методики роботи з травмою, розширювати доступ до психологічних послуг, підвищувати рівень обізнаності населення щодо важливості ментального здоров'я та забезпечувати належну підготовку фахівців.

Важливою складовою сучасної психологічної допомоги особам із травматичним досвідом є орієнтація на розвиток ресурсності, тобто здатності людини використовувати внутрішні та зовнішні опори для подолання наслідків психотравмувальних подій. Українські дослідники відзначають, що ресурсність не є статичною характеристикою, а формується в процесі взаємодії з оточенням, у тому числі в межах професійної психологічної підтримки [2, с. 21].

Розвиток ресурсності допомагає постраждалим не лише справлятися з гострими проявами стресу, а й поступово відновлювати здатність до планування майбутнього, що є критично важливим у довготривалій перспективі. Одним із пріоритетних напрямів є застосування психоедукації – процесу інформування людини про природу травматичних реакцій, механізми їх виникнення та можливі способи подолання. Психоедукація знижує рівень тривоги та невизначеності, які часто супроводжують посттравматичні стани, оскільки дає людині зрозуміти, що її симптоми мають природне походження та піддаються корекції [4, с. 61].

Інформована людина швидше долає внутрішній опір зверненню по допомогу та активніше включається у процес терапії. Особливу увагу сьогодні приділяють роботі з емоціями, зокрема вмінню ідентифікувати, проговорювати й регулювати власні переживання. Для більшості людей, які пережили травматичні події, характерним є пригнічення або блокування емоцій, що може ускладнювати терапевтичний процес. Групові й індивідуальні методики, спрямовані на розвиток емоційної грамотності, дають можливість людині усвідомити внутрішні стани й зменшити емоційну напругу шляхом безпечного вираження почуттів [5, с. 32]. Це є міцним етапом, що відкриває шлях до подальшої інтеграції травматичного досвіду.

Важливими елементами психологічної допомоги є техніки відновлення міжособистісної взаємодії, адже травма часто впливає на здатність довіряти іншим, підтримувати стосунки та будувати нові соціальні зв'язки. За спостереженнями психологів, робота над комунікативними навичками, подоланням ізоляції та відновленням соціальної активності значно підсилює загальний ефект терапії [5, с. 28]. Успішне повернення до соціального життя розглядається як важливий предиктор довгострокового одужання. У роботі з дорослими, які зазнали тривалого або повторюваного травматичного досвіду, ефективними є підходи, що спираються на гуманістичну традицію: акцент на прийнятті, підтримці автономії клієнта, емпатійному слуханні. Створення простору, де людина може вільно висловлювати емоції, зберігаючи відчуття контролю над процесом, є невід'ємним компонентом терапевтичного впливу [3, с. 45]. Такий підхід сприяє формуванню довіри між клієнтом і фахівцем, що значно підсилює результативність роботи.

Додатковий акцент у сучасній українській практиці робиться на важливості довготривалої підтримки осіб, які пережили травматичні події. Адже значна частина симптомів, зокрема пов'язаних із ПТСР, може мати хвилеподібний характер і проявлятися навіть через тривалий час після травматичної ситуації. Для досягнення стійких результатів важливо забезпечити не лише короткострокову кризову інтервенцію, але й супровід людини на етапі повернення до активного життя [6, с. 117]. Це передбачає поєднання психотерапевтичної роботи, соціальної підтримки та участі в реабілітаційних програмах. Родина часто стає першими очима, які помічають зміни в поведінці та емоційному стані людини, тому підготовка й підтримка членів сім'ї є необхідним компонентом комплексної психологічної допомоги. Дослідження показують, що інформування родичів про природу травми, можливі реакції та способи підтримки істотно покращує результати терапії й пришвидшує відновлення внутрішньої стабільності в сімейному середовищі [2, с. 30].

Люди з травматичним досвідом часто використовують неефективні або деструктивні стратегії уникання, що призводить до посилення симптомів. Формування нових моделей поведінки – конструктивних стратегій подолання – сприяє зниженню психологічного дискомфорту в довгостроковій перспективі та підвищує якість життя [4, с. 70]. Йдеться про вміння шукати підтримку, аналізувати ситуацію, практикувати відпочинок, відновлення та активну участь у важливих життєвих сферах.

Люди з травматичним досвідом часто використовують неефективні або деструктивні

стратегії уникання, що призводить до посилення симптомів. Формування нових моделей поведінки – конструктивних стратегій подолання – сприяє зниженню психологічного дискомфорту в довгостроковій перспективі та підвищує якість життя [4, с. 70]. Йдеться про вміння шукати підтримку, аналізувати ситуацію, практикувати відпочинок, відновлення та активну участь у важливих життєвих сферах.

Важливою складовою сучасної практики є впровадження кризових інтервенцій – короткострокових форм допомоги, що спрямовані на стабілізацію стану людини у перші години або дні після травматичної події. Кризова інтервенція дозволяє запобігти розвитку гострих стресових реакцій, знизити інтенсивність шокowego стану та підвищити здатність людини до орієнтації в ситуації [4, с. 48].

У воєнних умовах такі інтервенції особливо цінні, оскільки забезпечують оперативне реагування та мінімізують ризик довготривалої дестабілізації психіки. В контексті масових травм, спричинених війною, особливого значення набувають групи психологічної підтримки, орієнтовані на розвиток взаємодопомоги. Вони дозволяють не лише знизити рівень емоційного напруження, але й відновити почуття солідарності, що є характерним для українських спільнот. Групові формати сприяють відкритому обговоренню переживань, нормалізації емоційних реакцій і формуванню досвіду «спільного руху до відновлення» [5, с. 29].

Такі групи стають ресурсними осередками, де людина отримує не лише професійну підтримку, але й відчуття приналежності та взаєморозуміння. Важливо відзначити роль між секторальної взаємодії у процесі подолання наслідків травматичного досвіду. Успішна робота психологів часто потребує координації з медичними працівниками, соціальними службами, освітніми інституціями та громадськими організаціями. Такий комплексний підхід дає можливість не лише надати людині психологічну підтримку, але й створити умови для вирішення супутніх проблем, які можуть посилювати стрес – побутові труднощі, правові питання, потреби у соціальних послугах [5, с. 31]. У процесі відновлення важливо не лише працювати з емоційними наслідками, але й з тими життєвими змінами, які супроводжують травму.

Значне місце у сучасних українських підходах посідає концепція посттравматичного зростання – процесу позитивних змін, які можуть виникати після переживання травматичних подій. Дослідники відзначають, що попри інтенсивність болю, травма може стати рушійною силою переосмислення пріоритетів, зміцнення життєстійкості, поглиблення сенсу життя та розвитку нових особистісних якостей [3, с. 90].

Психологічна допомога у цьому контексті спрямована не лише на подолання страждання, а й на підтримку потенціалу до зростання, який може виникнути в процесі відновлення. Важливою умовою появи посттравматичних позитивних змін є наявність підтримуючих стосунків, конструктивних стратегій подолання та безпечного середовища, де людина має можливість осмислити свій досвід. Наявність навіть одного значущого дорослого, який здатний надати емоційну підтримку, суттєво збільшує ймовірність успішного відновлення та подолання негативних наслідків травматичних подій [6, с. 140].

Тому робота психолога часто спрямована не лише на індивідуальну терапію, але й на розвиток соціального оточення особи, створення середовища довіри, підтримки і безпеки. Крім того, сучасна психологічна допомога все частіше враховує важливість формування навичок стресостійкості як запобіжного фактору щодо можливих майбутніх криз. Стресостійкість розглядається не як вроджена здатність, а як навичка, що може формуватися за допомогою спеціально розроблених психокорекційних програм. Вони містять елементи когнітивного переосмислення, тренінгів емоційної регуляції, розвитку гнучкого мислення та підвищення здатності адаптуватися до змін [3, с. 75]. Такі програми особливо актуальні для військовослужбовців, медичних працівників, рятувальників та інших категорій, що перебувають у зоні підвищеного ризику травматичних впливів.

Висновки. Проведений огляд сучасних українських досліджень та практичних підходів до психологічної допомоги у подоланні наслідків травматичного досвіду засвідчує, що ця сфера набула стратегічного значення в умовах воєнних подій, масової травматизації населення та

глибоких соціальних трансформацій. Психологічна підтримка сьогодні розглядається не як додатковий ресурс, а як ключовий елемент суспільної та індивідуальної стійкості, що забезпечує відновлення життєвих функцій людини та спільнот.

Головним є те, що психологічна допомога перестає бути вузькоспеціалізованою сферою і перетворюється на широкомасштабний суспільний процес. Її ефективність залежить від того, наскільки вона доступна, гнучка, та побудована на повазі до індивідуального досвіду кожної людини. Робота з наслідками травми – це не лише про усунення болю минулого, а й про підтримку здатності людини рухатися вперед, відновлювати свій внутрішній баланс і формувати нові життєві орієнтири. Психологічна допомога в сучасній Україні виконує ще одну важливу роль – вона зміцнює стійкість спільнот. Підтримка одне одного, відкриті розмови про пережите, групові форми взаємодії та розвиток громадських ініціатив створюють середовище, де травма перестає бути ізолюючим досвідом. Саме в спільноті людина знаходить сили для відновлення та усвідомлює, що її біль не є унікальним чи неподоланим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Візнюк І., Пайкуш М., Долинний С., Долинна А. Психологічні аспекти впливу травматичного досвіду на психічне здоров'я особистості. *Психологічний журнал*, 2025, № 15. С. 8-17.
2. Гайдамаха О. В. Психологічна підтримка осіб, які пережили травматичні події: методичні рекомендації. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2022. 48 с.
3. Кочубей К. М. Психологічна допомога дорослим із травматичним досвідом: посібник для практиків. Львів: Український католицький університет, 2023. 112 с.
4. Кіреєва О. М. Психологічна допомога в подоланні стресових і травматичних реакцій: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2021. 96 с.
5. Лазоренко Л. В. Соціально-психологічна підтримка постраждалих від воєнного конфлікту: сучасні підходи. *Психологія і суспільство*. 2021. №3. С. 26-36.
6. Павленко В. В., Мельничук Т. І. Сучасні методи психологічної допомоги у роботі з ПТСР: теорія і практика. Вінниця: НУ «Вінницька політехніка», 2020. С. 152.

Пікельний А.О.

АГРЕСІЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІЗРАЇЛІ

ВСТУП

Актуальність дослідження визначається зростанням кількості агресивних проявів серед дітей молодшого шкільного віку в умовах соціальної напруги, воєнних загроз та нестабільності, характерних для сучасного ізраїльського суспільства. Агресивні реакції часто поєднуються з емоційною нестійкістю, тривожністю, незрілістю механізмів саморегуляції, що зумовлює потребу в комплексному дослідженні особливостей агресії та шляхів її подолання.

Мета дослідження – визначити специфіку агресивної поведінки молодших школярів та окреслити ефективні психолого-педагогічні шляхи її попередження і корекції у початковій школі Ізраїлю.

Завдання:

- проаналізувати теоретичні концепції агресії;
- визначити форми, типи та причини агресивних проявів у дітей;
- охарактеризувати освітнє середовище Ізраїлю як чинник поведінкових реакцій;
- представити ефективні ізраїльські програми SEL;
- окреслити шляхи подолання агресії у початковій школі.

ОСНОВНИЙ МАТЕРІАЛ

1. Теоретичні засади дослідження агресії

Агресія є складним багатокомпонентним феноменом. Психоеволюційні, етологічні, біхевіористичні та когнітивні теорії (З. Фройд, К. Лоренц, А. Бандура) підкреслюють природні та соціальні детермінанти агресивної поведінки. У дітей 6–9 років агресія часто виникає як реакція на фрустрацію, труднощі адаптації, емоційну напругу або порушення комунікації.

2. Причини агресивної поведінки молодших школярів

Основними чинниками агресивності є:

- емоційні: тривожність, страхи, імпульсивність;
- середовищні: сімейна напруга, міжособистісні конфлікти;
- соціальні: конкуренція, булінг, групові протистояння;
- педагогічні: авторитарні стилі навчання, недоліки у виховній роботі;
- ситуативні: переїзди, евакуації, стреси, пов'язані з загрозами війни.

3. Особливості освітнього та соціального середовища Ізраїлю

Ізраїльське суспільство характеризується високим рівнем стресогенності, постійними загрозами безпеці та мультикультурністю. Молодші школярі нерідко стикаються з евакуаціями, сиренами та тривожними новинами. Це впливає на емоційну сферу та збільшує ймовірність імпульсивної, агресивної й реактивної поведінки.

4. Психолого-педагогічні шляхи подолання агресії

Серед найбільш ефективних методів:

- розвиток емоційної компетентності;
- тренінги саморегуляції;
- навчання ненасильницькій комунікації;
- створення «безпечного класу»;
- кооперативне навчання;
- релаксаційні техніки, майндфулнес;
- залучення шкільного психолога та батьків.

5. Ізраїльські програми соціально-емоційного навчання (SEL)

5.1. Програма “I Can Succeed” (ICS) від SEL·IL

ICS – провідна програма SEL в Ізраїлі, рекомендована Міністерством освіти. Вона включає розвиток:

- емоційної грамотності,
- конфлікт-менеджменту,
- самоконтролю,
- емпатії.

Програма адаптована до початкової школи та має позитивні результати щодо зниження агресивної поведінки учнів.

5.2. “Хокмат ха-Магааль” (“Хокмат ха-магаль”, Wisdom of the Circle)

Програма базується на групових зустрічах у форматі кола. Діти вчаться:

- висловлювати емоції конструктивно,
- слухати одне одного,
- знаходити мирні рішення,
- формувати емпатійні відносини.

5.3. Програма соціально-емоційного навчання Oranim College

Oranim пропонує систему підготовки педагогів у сфері SEL. Програма включає:

- розвиток п'яти ключових компонентів SEL (self-awareness, self-management, social awareness, relationships, decision-making),
- інтеграцію SEL у навчальні рутини,
- створення позитивного шкільного клімату.

5.4. Національна ініціатива SEL Challenge

Це інноваційна програма цифрових рішень для емоційного розвитку дітей. Її інструменти дозволяють:

- проводити індивідуалізовані інтервенції,
- відстежувати емоційний стан учнів,

– здійснювати профілактику агресії на ранніх етапах.

5.5. Емоційно-корекційні інтервенції

Ізраїльські дослідження підтверджують ефективність:

– майндфулнес-практик,

– технік релаксації,

– дихальних вправ,

– короткотривалих групових тренінгів емоційної регуляції.

6. Корекційна програма (модель)

Програма включає:

– діагностику агресивності;

– тренінги емоційної грамотності;

– рольові ігри та кооперативні вправи;

– рефлексію поведінки;

– роботу з батьками;

– регулярний моніторинг динаміки.

ВИСНОВКИ

Агресія молодших школярів є складним багатофакторним явищем. Її ефективна корекція можлива за умови комплексного підходу, який включає розвиток SEL-компетентностей, участь педагогів, психологів та сім'ї, а також використання спеціальних програм, що вже успішно реалізуються в Ізраїлі. Інтеграція ICS, “Хокмат ха-Магааль”, Oranim SEL та інноваційних ініціатив SEL Challenge сприяє формуванню безпечного, підтримувального та ненасильницького освітнього середовища.

Список літератури

1. Berkowitz L. Aggression: Its Causes and Consequences.
2. Bandura A. Social Learning Theory.
3. Freud Z. Theories of Aggression.
4. SEL·IL Center. ICS Program Materials.
5. Oranim College. SEL Program Framework.
6. Wisdom of the Circle Program.
7. SEL Challenge Initiative Reports.

Лебедик Л.В.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ЗМІСТУ КУРСУ «ОСНОВИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ»

Актуальність проблеми особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів засобами змісту курсу «Основи психокорекції» визначається тим, що особистісно-професійний розвиток майбутніх психологів є ключовим компонентом успішного виконання ними обов'язків у майбутньому. На сучасному етапі розвитку психологічної науки і практики, особливо в умовах сучасних соціальних викликів, психологи повинні володіти як теоретичними знаннями, так і практичними навичками психокорекції. Курс «Основи психокорекції» відіграє значну роль у особистісно-професійному розвитку, допомагаючи студентам засвоїти базові методи та техніки, що сприяють ефективному втручання в корекційні процеси. Цей курс також розвиває особистісні якості, що є важливими для роботи з клієнтами в різних контекстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів під час вивчення курсу «Основи психокорекції» підкреслює кілька ключових аспектів. Зокрема, дослідження [9, с. 49–53] вказують на важливість інтеграції професійного саморозвитку здобувачів освіти у процес навчання. Цей процес включає розвиток здатності до самостійного навчання, здатності знаходити нестандартні рішення та критичного мислення, що сприяє їх майбутній ефективності у професійній діяльності. На думку дослідників

[13–18], професійне самовдосконалення є необхідним компонентом навчання, який дозволяє студентам (у нашому випадку – майбутнім психологам) не лише адаптуватися до постійних змін в галузі, але й надавати якісні психологічні послуги в умовах швидкоплинного ринку праці.

Автори наголошують на важливості впровадження тренінгів та імітаційних ігор, які дозволяють студентам відпрацьовувати навички у реалістичних умовах та розвивати психологічну стійкість [20, с. 168–176]. Такі методи стимулюють швидкість реакції, навички комунікації та управління емоціями, що є необхідними для роботи з клієнтами. Крім того, сучасні публікації звертають увагу на необхідність розвитку рефлексивного підходу до навчання, що дозволяє майбутнім фахівцям краще розуміти власні реакції та впливати на емоційний стан клієнтів. Інші дослідники акцентують на застосуванні нетрадиційних методів, таких як тренінгові програми з моделюванням професійних ситуацій, що підвищує рівень готовності студентів до роботи з реальними дітьми. Ці підходи відповідають сучасним вимогам до професії психолога, сприяючи кращій підготовці фахівців та забезпечуючи їхню конкурентоспроможність у професійному середовищі [1; 2, с. 132–135; 3, с. 177–181; 4, с. 555–566; 5, с. 768–774; 6, с. 308–313; 23, с. 393–398 та ін.].

Отже, останні наукові дослідження вказують на ефективність комплексного підходу до особистісно-професійного розвитку, що включає як формування спеціалізованих знань, так і розвиток рефлексивних навичок, гнучкості мислення та стресостійкості, необхідних для успішної психологічної практики, на що наголошується у роботах І. Андрощука [24], О. Блохи [2], С. Дудка [25], О. Колесник [1], Н. Лосєвої [9], П. Рибалки [25], В. Стрельнікова [7–25], Н. Чендей [24], К. Чорної [24], Л. Хоменко [25] та наших попередніх працях [2–8; 11; 24–25].

Метою дослідження є з'ясування можливостей курсу «Основи психокорекції» для особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів у плані оволодіння її основними компонентами, методами особистісно-професійного розвитку, супервізією та самооцінкою.

Виклад основного матеріалу дослідження розпочнемо зі з'ясування ролі компонентів особистісно-професійного розвитку у майбутніх психологів. Особистісно-професійний розвиток психолога охоплює знання, уміння та навички, які забезпечують якісне надання послуг. Вона включає когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. У контексті курсу «Основи психокорекції» студенти розвивають такі аспекти особистісно-професійного розвитку, як:

а) теоретична база – знання основних підходів у психокорекції (наприклад, когнітивно-поведінковий, психоаналітичний, гуманістичний підходи) та розуміння механізмів психокорекції;

б) практичні навички – здатність використовувати психокорекційні техніки, такі як робота з метафорами, діалогові методики, техніки релаксації та саморегуляції;

в) рефлексія та саморегуляція – розвиток навичок самоспостереження, аналізу власних емоцій та поведінки у процесі роботи з клієнтами, що є важливими для підтримки емоційного здоров'я психолога та уникнення професійного вигорання.

Серед методів особистісно-професійного розвитку під час вивчення курсу «Основи психокорекції» застосовуються ті методи, що максимально сприяють розвитку професійних навичок майбутніх психологів:

а) активні методи навчання – робота в малих групах, моделювання психокорекційних ситуацій, ролеві ігри, що дозволяють студентам практикувати застосування психокорекційних технік у безпечному навчальному середовищі;

б) метод кейсів – аналіз практичних випадків, що сприяє формуванню навичок діагностики та вибору відповідних корекційних методик;

в) психокорекційні практикуми – студентам надається можливість працювати з реальними клієнтами чи волонтерами під супервізією викладачів, що дозволяє їм на практиці застосувати отримані знання і навички.

Супервізія та самооцінка є важливими елементами навчального процесу. Супервізія допомагає студентам розібратися складні ситуації, з якими вони стикаються під час практичних

занять, отримати зворотний зв'язок і знайти правильні підходи до їхнього вирішення. Самооцінка, в свою чергу, розвиває здатність до критичного аналізу власних дій і рішень, що сприяє підвищенню рівня професійної відповідальності та вдосконаленню практичних умінь.

Наголосимо на значенні розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів, адже психокорекційна робота часто передбачає роботу з важкими емоційними станами клієнтів, тому психологу важливо мати високий емоційний інтелект. У рамках курсу студенти отримують знання і навички, необхідні для саморегуляції, управління власними емоціями та підтримки емпатійного підходу до роботи з клієнтами.

Майбутні психологи у курсі «Основи психокорекції» набувають знань і розуміння того, що психокорекція відіграє ключову роль у розвитку дітей, оскільки вона дозволяє не лише підтримати їхні здібності, а й вирішити психологічні труднощі, які можуть виникати в процесі їхньої самореалізації. Психологічна підтримка дитини забезпечує гармонійний розвиток особистості, допомагаючи їй ефективно використовувати свої здібності, уникати проблем соціалізації та емоційного вигорання.

У курсі «Основи психокорекції» відпрацьовуються основні методи та техніки психокорекції: 1) арт-терапія (музикотерапія, малюнок, драматерапія), адже вона дозволяє дитині виражати емоції та знижувати рівень тривожності; 2) когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), яка використовується для корекції мислення та розвитку стійкості до стресу; 3) майндфулнес та релаксаційні техніки, які допомагають дітям навчитися керувати емоціями та зменшувати тривожність; 4) тренінги соціальних навичок, які сприяють розвитку комунікативних та міжособистісних умінь; 5) психоедукація – підвищення усвідомлення батьків та дітей щодо потреб гармонійного розвитку.

Курс «Основи психокорекції» готує майбутніх психологів до індивідуальних та групових форматів роботи: індивідуальна психокорекція використовується для глибокої роботи з особистими проблемами дитини (емоційний дисбаланс, внутрішні конфлікти); групова психокорекція ефективна для розвитку соціальних навичок, спілкування та формування навичок співпраці з однолітками. Майбутні психологи мають бути готові до взаємодії з батьками, адже психокорекційна робота має спрямовуватися не лише на дитину, а й на її оточення.

Таким чином, зміст курсу «Основи психокорекції» у підготовці психологів складають такі теми, як: вивчення методів і технік психокорекції, орієнтованих на розвиток потенціалу дітей; навчання майбутніх психологів роботі з батьками та педагогами; індивідуальна та групова психокорекція; використання творчих та арт-терапевтичних технік (музикотерапія, казкотерапія, драматерапія); моделювання ситуацій успіху для підвищення впевненості у здібностях дитини; аналіз реальних кейсів та робота з психокорекційними програмами тощо.

Висновки. Після завершення курсу «Основи психокорекції» студенти повинні мати чітке уявлення про: базові принципи та методи психокорекційної роботи; способи створення та підтримання терапевтичного альянсу; техніки підтримки та розвитку особистісного потенціалу дітей тощо. Зазначені компетенції є основою для подальшого професійного розвитку, що дозволяє студентам ефективно інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками та успішно працювати в реальних психологічних практиках.

Література

1. Колесник О. С. Психокорекція у педагогічній діяльності: теорія і практика. Харків : Основа, 2020. 320 с.
2. Лебедик Л. В., Блоха О. М. Використання арт-терапевтичних методів у психокорекційній роботі в умовах воєнного стану. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті* : зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. форуму (20-22 листоп. 2024 р., м. Полтава). Полтава, 2024. 531 с. С. 132–135.
3. Лебедик Л. В. Використання Української Хартії вільної людини у курсі «Основи психокорекції». *Українська Хартія вільної людини: від смислових конструктів до формування системи цінностей* (УХВЛ в системі цінностей українського суспільства в умовах війни. Освітнянський контекст) : зб. наук. статей, тез доповідей та інших матеріалів

- Всеукр. наук.-практ. конф., 25 жовт. 2024 р. / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, Ф. І. Полянський, Н. Б. Стрийвус, Г. І. Герасимчук, М. І. Чорна. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2024. 327 с. С. 177–181.
4. Лебедик Л. В. Підготовка майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти до виховання лідерських якостей обдарованих дітей із використанням технологій інтенсивного навчання. *Лідерство і обдарованість: сучасний науковий дискурс і освітня практика* : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 14–19 лют. 2024 р.). К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 1014 с. С. 555–566.
 5. Лебедик Л. В. Підготовка майбутніх психологів у курсі «Основи психокорекції» до розвитку обдарованості дітей. *Обдаровані діти – скарб нації!* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 23–29 серп. 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 1604 с. С. 768–774.
 6. Лебедик Л. В. Розвиток професійної компетентності майбутніх психологів під час вивчення курсу «Основи психокорекції». *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (21 листоп. 2024 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ХГПА, 2024. 621 с. С. 308–313.
 7. Лебедик Л., Стрельников В. Розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2021. 656 с. С. 572–579.
 8. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/15703>
 9. Лосева Наталія, Стрельников Віктор. Розвиток готовності педагогічних працівників до самовдосконалення на основі короткотермінових курсів-тренінгів. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 1 (190). С. 49–53. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/194128>
 10. Стрельников В. Концепція проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки фахівців на засадах Болонського процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : Науково-методичний журнал. 2005. № 3. 207 с. С. 18–30.
 11. Стрельников В. Ю., Лебедик Л. В. Розвиток в особистості пізнавального і професійного інтересів під час вивчення педагогічних дисциплін. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики*: Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів і молодих вчених (м. Вінниця, 26 берез. 2020 р.): тези доповідей / за заг. ред. проф. О. В. Бацилевої. Вінниця, 2020. С. 98–102.
 12. Стрельников В. Ю. Механізми розвитку інтелектуального обдарування особистості в умовах інноваційного освітнього середовища. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 09-10 червня 2022 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. 193 с. С. 47–50.
 13. Стрельников В. Ю. Модель моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 69. С. 32–41. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/16823>
 14. Стрельников В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО : Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Вип. 2. Полтава : ПОІППО, 2012. С. 25–33.
 15. Стрельников В. Ю. Проектувальна діяльність як складник професійної культури педагога.

- Українська професійна освіта. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. №4. С. 32–38.
URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12381/1/Strelnikov.pdf>
16. Стрельников В. Ю. Розвиток інтелектуальних та творчих здібностей студентів. Методичні рекомендації для слухачів педагогічного факультету МППК. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2003. 24 с.
 17. Стрельников В. Ю. Розвиток інтелектуальних та творчих здібностей учнів (матеріали до вивчення міні-модуля «Інтелект і творчість»). *Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно орієнтованої освіти* : Модульний посібник / Автори-упорядники : В. Р. Ільченко, П. І. Матвієнко, Н. І. Білик. Полтава : ПОППО, 2003. С. 137–155.
 18. Стрельников В. Ю. Розвиток творчого потенціалу педагогічних працівників у системі неперервної освіти на ґрунті педагогічної спадщини Григорія Сковороди. *Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди* : колективна монографія / за заг. ред. к.ю.н. Д. С. Луніна. Полтава : Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2022. 360 с. С. 105–113.
 19. Стрельников В. Ю. Роль емоційного інтелекту у забезпеченні здоров'я людини. *Постметодика*. 2010. № 6. С. 15–21.
 20. Стрельников В. Ю. Соціально-психологічний тренінг у формі ділової гри – ефективна технологія навчання у вищій школі. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / кол. авт. К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. Вип. 38. С. 168–176.
 21. Стрельников В. Ю. Теоретичні основи проектування як складової професійної діяльності педагога. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 7. С. 31–33.
 22. Стрельников В. Ю. Управління розвитком інтелекту особистості у закладах вищої і післядипломної освіти. *Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті*: зб. наук. праць [за заг. ред. О. А. Федій, відп. ред. Ю. Г. Павленко] / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Вип. 5. Полтава : Сімон, 2022. С. 190–198.
 23. Стрельников В. Ю. Управління якістю підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Вища освіта України*. Тематичний Вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. К. : 2011. Дод. 2 до №3. Т. II (27). С. 393–398.
 24. Nataliya Chendey, Lesya Lebedyk, Ihor Androshchuk, Krystina Chorna, Viktor Strelnikov. Theoretical foundations of designing the pedagogical process as a special type of group activity. *Métodos e técnicas de pesquisas científicas. Conhecimento & Diversidade*, Niterói, 2023. v. 15, n. 38 Jul./Set. P. 496–507. URL : https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/11097
 25. Rybalko, P., Lebedyk, L., Dudko, S., Strelnikov, V., Khomenko, L. Estrategias para motivar a los estudiantes a participar en actividades académicas y educativas complementarias para mejorar sus competencias. *Interacción y Perspectiva*, 2024. № 4(3), P. 830–838. URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo>

Панамаренко І.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У сучасній психології проблема формування девіантної поведінки у підлітків розглядається як складне явище, що виникає внаслідок взаємодії багатьох чинників: індивідуальних (особистісні риси, емоційна регуляція, рівень самоконтролю), сімейних (стиль виховання, підтримка батьків, сімейні конфлікти), соціальних (вплив однолітків, групові норми, соціальні очікування) та освітніх (шкільне середовище, стиль взаємодії з педагогами, наявність позакласних активностей).

Психологічні умови профілактики та корекції таких порушень передбачають комплексну, системну роботу, яка спирається на науково обґрунтовані підходи і враховує вікові особливості підлітків. Важливо створити безпечне середовище, де підліток може відкрито висловлювати свої емоції, отримувати підтримку від дорослих і навчатися конструктивним способом вирішення конфліктів.

Профілактика девіантної поведінки передбачає розвиток у підлітків навичок саморегуляції, критичного мислення, здатності до соціальної адаптації та встановлення позитивних міжособистісних стосунків. Особлива увага приділяється підтримці позитивної «Я-концепції», розвитку емоційного інтелекту і формуванню відповідальної та автономної поведінки. Таким чином, системний підхід дозволяє не лише запобігати появі девіантних форм поведінки, а й сприяє гармонійному розвитку особистості підлітка, підвищенню його психологічної стійкості та здатності ефективно взаємодіяти із соціумом.

Головною умовою попередження порушень поведінки є створення безпечного й підтримувального емоційного середовища, де підліток може відкрито виражати власні переживання, емоції та сумніви без страху бути засудженим чи незрозумілим. Таке середовище сприяє формуванню довіри, зниженню внутрішньої напруги та розвитку здатності до рефлексії. Карл Роджерс підкреслював, що саме безумовне прийняття, емпатійне слухання та щирість з боку дорослих є фундаментом умов становлення особистості. Ці принципи допомагають підлітку відчувати власну цінність, усвідомити значущість своїх почуттів та формувати здорові емоційно-комунікативні навички, що знижує ймовірність агресивних чи девіантних проявів поведінки. [25, с. 43].

Альфред Адлер акцентував, що девіантна поведінка часто народжується з глибинного почуття неповноцінності, яке формується внаслідок психологічних травм, не конструктивного стилю виховання або постійних невдач у значущих сферах життя. На думку Адлера, підліток, який відчуває власну «меншовартість», може компенсувати це через прагнення до влади, домінування чи агресивні форми самоствердження. Центральним для його підходу є поняття соціального інтересу – здатності відчувати свою приналежність до спільноти та діяти на благо інших. Адлер підкреслював, що саме дефіцит соціального інтересу стає головним фактором розвитку асоціальної та девіантної поведінки. Тому важливим завданням психологічної допомоги є розвиток просоціальних мотивів, формування відчуття спільності, підтримка конструктивного спілкування та орієнтація підлітка на співпрацю, а не суперництво. [6].

Українські дослідники (Л. Карамушка, Т. Титаренко) наголошують на важливості формування позитивної «Я-концепції» підлітка як умови стійкості до деструктивних впливів середовища. Т. Титаренко підкреслює, що ядром особистісного розвитку є здатність підлітка до смислотворення – вміння знаходити особистісний сенс у власному досвіді, навіть у складних чи травматичних ситуаціях. На її думку, позитивна «Я-концепція» формується через переживання внутрішньої цілісності, відчуття суб'єктності та віри у власну ефективність. Дослідниця наголошує, що саме суб'єктність це здатність діяти усвідомлено, робити вибір і нести відповідальність за наслідки це є ключовою протидією деструктивним впливам середовища. Титаренко звертала увагу на важливість підтримки дорослих, які допомагають підлітку усвідомлювати власні сильні сторони, розвивати автономію, відчувати опору в соціальних зв'язках і бачити перспективу особистісного зростання. Саме такий підхід забезпечує формування психологічної стійкості та зменшує ймовірність девіантної поведінки. [4, с.114].

Вагомою умовою профілактики поведінкових розладів є розвиток навичок емоційної саморегуляції. Деніел Гоулман підкреслює, що емоційний інтелект визначає здатність підлітка контролювати імпульси, усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани, долати фрустрацію та ефективно адаптуватися до соціальних вимог середовища. На думку Гоулмана, емоційна саморегуляція формується через розвиток таких компонентів, як самосвідомість, керування емоціями, емпатія та навички соціальної взаємодії. Він наголошував, що підлітки з високим рівнем емоційного інтелекту менш схильні до імпульсивних та агресивних реакцій, вони краще справляються зі стресом і мають вищу здатність приймати зважені рішення. Важливим аспектом є також опанування стратегій подолання фрустрації – уміння витримувати

напруження, не вдаючись до деструктивних форм поведінки, що є ключовим фактором профілактики агресивності та девіантних проявів. [15, с. 86].

Важливо забезпечити підлітку можливості для соціально схвалюваної активності: участі в гуртках, волонтерстві, спортивних секціях. За А. Бандурою, позитивне моделювання поведінки та доступ до конструктивних ролей є ключем до профілактики девіантності. Учений наголошує, що підлітки активно засвоюють моделі поведінки через спостереження, наслідування та отримання підкріплення. Якщо в оточенні присутні дорослі або однолітки, які демонструють відповідальність, соціальну активність і конструктивні способи розв'язання конфліктів, підліток переймає саме такі патерни. Окрім цього, Бандура підкреслював значення «самоефективності» – віри у власну здатність успішно діяти. Коли підліток отримує можливість виконувати соціально значущі ролі, брати участь у спільних проєктах чи волонтерських ініціативах, він переживає досвід успіху, що підвищує його самооцінку та знижує потребу у девіантних формах самоствердження. Таким чином, середовище, що пропонує підлітку конструктивні ролі та позитивні зразки для наслідування, стає потужним захисним чинником від ризикованої та асоціальної поведінки. [7, с. 123–128].

Психологічні умови обов'язково включають партнерську взаємодію з батьками. Дослідження Д. Баумрінда показали, що демократичний стиль виховання знижує ризики агресивності та асоціальної поведінки. Баумрінд наголошувала, що саме поєднання високої вимогливості та високої чуйності дорослих створює оптимальні умови для розвитку зрілої, врівноваженої поведінки підлітків. Демократичний стиль виховання передбачає не лише встановлення чітких правил і меж, а й пояснення їх сенсу, можливість діалогу, врахування думки дитини та підтримку її автономії. Такий підхід формує у підлітка відчуття безпеки, довіру до дорослих і здатність відкрито обговорювати труднощі, що зменшує ризик прихованої або протестної девіантної поведінки. Баумрінд підкреслювала, що саме теплі, емоційно насичені стосунки в поєднанні з послідовністю та структурою є найефективнішими для виховання соціально відповідальної та самоконтрольованої молоді. [8, с. 203–206].

Ефективною умовою корекції є когнітивно-поведінковий підхід. Аарон Бек довів, що зміна дисфункціональних переконань, які включають автоматичні негативні думки, упередження та викривлене сприйняття ситуацій, допомагає зменшити імпульсивність, агресивність та схильність до конфліктної поведінки підлітків. Бек підкреслював, що робота з когнітивними схемами, переконаннями та сприйняттям соціальних взаємодій дозволяє підлітку навчитися більш конструктивним способом реагування на стрес, розчарування та міжособистісні конфлікти, що робить підхід ефективним інструментом психологічної корекції. [9, с. 65–72].

У профілактиці значну роль відіграє шкільне середовище. За К. Хаймсом та Г. Дженкінсом, особливо ефективним є підтримувальний стиль педагогічної взаємодії, який передбачає чіткі очікування, конструктивне зворотне зв'язування, емоційну підтримку та мотиваційні стратегії для учнів. Такий підхід формує позитивну шкільну ідентичність, зміцнює відчуття приналежності та безпеки, зменшує проблемну поведінку та сприяє розвитку соціальних навичок підлітків. [16, с. 55].

Важливою умовою є розвиток життєстійкості (resilience). А. Мастен підкреслює роль доступу до значущих дорослих, таких як батьки, вчителі або наставники, які забезпечують стабільну емоційну підтримку, модель безпечної поведінки та можливості для обговорення складних переживань. Ця підтримка допомагає підліткам формувати здатність адаптуватися до стресових ситуацій, розвивати стійкість перед невдачами та сприяє позитивному розвитку особистості. [20, с. 92].

У профілактиці значну роль відіграє шкільне середовище. За К. Хаймсом та Г. Дженкінсом, особливо ефективним є підтримувальний стиль педагогічної взаємодії, який передбачає чіткі очікування, конструктивне зворотне зв'язування, емоційну підтримку та мотиваційні стратегії для учнів. Такий підхід формує позитивну шкільну ідентичність, зміцнює відчуття приналежності та безпеки, зменшує проблемну поведінку та сприяє розвитку соціальних навичок підлітків. [2, с. 49].

Профілактичні програми мають враховувати специфіку підліткових кризових переживань. Е. Еріксон підкреслював, що в період підліткового розвитку особистість стикається з кризою ідентичності: завданням є формування чіткої та стабільної самоідентичності, соціальних ролей та ціннісних орієнтирів. Не успішне проходження цього етапу, на його думку, може призвести до сумнівів у власній самостійності, конфліктів із соціальним середовищем та девіантної поведінки. [12, с. 336].

В умовах корекції поведінки особливо ефективними є групові тренінги соціальних навичок, що включають комплексні вправи для розвитку асертивності, відповідальності, саморегуляції, уміння визнавати та контролювати емоції, а також толерантності до фрустрації. Л. Фішер та М. Голдштейн наголошують на систематичному формуванні здатності підлітків аналізувати власну поведінку, моделювати соціально прийнятні реакції та застосовувати набуті навички у реальному житті. [14, с. 292].

Значущим психологічним чинником профілактики деструктивної поведінки є підтримка розвитку автономії підлітка. Едвард Десі та Річард Раян підкреслюють, що внутрішня мотивація формується тоді, коли соціальне середовище підлітка задовольняє три основні психологічні потреби: потребу у автономії, тобто можливість приймати власні рішення та самостійно планувати дії; потребу у компетентності, що виявляється у відчутті ефективності та здатності справлятися з викликами; та потребу у приналежності, забезпечуючи почуття соціальної підтримки й взаємозв'язку з дорослими і однолітками. Задоволення цих потреб стимулює внутрішню мотивацію, підвищує самостійність підлітка, сприяє усвідомленому вибору поведінкових стратегій та зменшує ризик девіантної поведінки. [11, с. 371].

Підлітки з труднощами поведінки часто демонструють низький рівень самоконтролю. Вільям Мішел у своїх дослідженнях показав, що розвиток здатності відкладати задоволення, тобто уміння утриматися від миттєвої винагороди на користь довгострокових цілей, сприяє формуванню стійкої саморегуляції, зменшенню імпульсивності та агресивності в підлітковому віці. Мішел підкреслював, що здатність контролювати власні пориви та відкладати задоволення пов'язана з розвитком префронтальної кори мозку, і саме це визначає успішність соціальної адаптації та ефективність навчання. [21, с. 336].

Психологічна корекція має включати формування навичок ненасильницького спілкування, що є критично важливим для соціальної адаптації підлітків. Методика Маршалла Розенберга забезпечує комплексний підхід до розвитку емпатії та ефективного вербального вираження емоцій, навчає уникати агресивних реакцій, підтримує конструктивне вирішення конфліктів, сприяє формуванню самоконтролю та поваги до інших, що значно знижує рівень конфліктності у соціумі. [26, с. 264].

Важливою умовою є психоосвіта батьків. Дослідження української психологині О. Скляр детально підкреслюють, що комплексна підготовка батьків до виховання підлітків включає навчання методам ефективної комунікації, розпізнавання та регулювання емоцій, формування авторитету через повагу і розуміння потреб дітей. Підвищення батьківської компетентності суттєво зменшує ризики розвитку девіантної поведінки, сприяє зміцненню довіри в сім'ї та формує умови для позитивної соціальної адаптації підлітків. [3, с. 198].

Ефективним напрямом роботи є тренінги відповідального прийняття рішень. Лоуренс Стайнберг довів, що підлітки схильні до ризику через незрілість префронтальної кори, що впливає на їхню здатність прогнозувати наслідки своїх дій та контролювати імпульси. Він підкреслив, що систематичні тренінги мислення, планування та оцінки ризиків допомагають підліткам розвивати когнітивні навички передбачення наслідків, прийняття обґрунтованих рішень і значно зменшують ризиковану поведінку. [27, с. 320].

Психологічною умовою корекції є застосування методів позитивної дисципліни, які акцентують увагу не на покаранні, а на логічних наслідках поведінки та розвитку внутрішньої мотивації у підлітків. Д. Нельсон довів, що така дисципліна сприяє формуванню усвідомленого вибору дій, розвитку відповідальності за власні рішення, посиленню самоконтролю та активізації внутрішніх мотивів до навчання і соціально прийнятної поведінки. Застосування позитивної дисципліни допомагає підліткам зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки між діями і

результатами, стимулює рефлексію та розвиток критичного мислення, що є важливим аспектом корекції поведінки. [22, с. 288].

Згідно з українськими дослідженнями Г. Бевз та О. Кікалишвілі, ефективність профілактичних програм значно зростає, коли вони включають цілеспрямовану роботу з розвитком емоційної компетентності педагогів. Автори підкреслюють, що педагоги є ключовими медіаторами шкільного соціального клімату, оскільки саме вони формують позитивні взаємодії в класі, регулюють конфліктні ситуації, підтримують розвиток емпатії та соціальних навичок у підлітків. Розвинена емоційна компетентність вчителів сприяє створенню безпечного та підтримувального середовища, де учні можуть ефективно проявляти власні емоції, навчатися саморегуляції і формувати конструктивні моделі поведінки. [1, с. 224].

Використання елементів арт-терапії створює безпечний простір для вираження внутрішніх конфліктів і емоційної напруги. За Е. Крамер, творчість сприяє не лише регуляції емоційних станів підлітків, але й розвитку самосвідомості, підвищує здатність усвідомлювати власні внутрішні переживання, зменшує тривожність, допомагає опановувати стресові ситуації та формує конструктивні стратегії поведінки. [19, с. 241].

Важливо впроваджувати програми медіа освіти, оскільки підлітки піддаються сильному впливу соціальних мереж, що можуть формувати агресивні та деструктивні моделі поведінки. П. Кирш і М. Джентілло детально досліджували цей вплив і підкреслювали, що розвиток критичного мислення щодо медіа контенту допомагає підліткам аналізувати, оцінювати та відсіювати насильницькі або ризиковані моделі поведінки, зменшуючи ймовірність їхнього копіювання. Вони наголошують на важливості формування навичок медіа грамотності та усвідомленого споживання інформації, що сприяє розвитку самоконтролю, емоційної регуляції і здатності приймати безпечні соціальні рішення. [18, с. 2220].

Психологічною умовою профілактики є створення в школі структурованого, передбачуваного середовища. Девід Осер наголошує, що наявність чітко визначених правил поведінки, послідовність дій дорослих та регулярний контроль за їх дотриманням формують у підлітків відчуття стабільності та безпеки. Це середовище знижує хаотичність і невизначеність, сприяє розвитку самодисципліни та передбачуваної поведінки, допомагає уникати конфліктів та девіантних проявів, формує соціально прийнятні моделі взаємодії. [23, с. 254].

У корекційній роботі з підлітками важливо детально враховувати гендерні особливості розвитку, оскільки, за М. Бронфренбреннером, соціальні ролі, очікування та культурні норми впливають на поведінку хлопців і дівчат по-різному. Дівчата та хлопці сприймають соціальні сигнали, стандарти поведінки та методи оцінки успіху різним чином, що може проявлятися у специфічних моделях реагування на стресові та конфліктні ситуації, способах саморегуляції та формуванні міжособистісних навичок. Тому корекційні програми повинні включати гендерно чутливі стратегії, адаптовані до психологічних, емоційних та соціальних потреб кожної групи. [10, с. 352].

Значущим фактором є розвиток соціальної підтримки. К. Ройтер і Е. Хобфолл зазначають, що наявність міцної соціальної мережі, що включає родину, друзів та наставників, забезпечує підліткам емоційну підтримку, почуття безпеки та ресурси для подолання труднощів. Вони доводять, що підлітки з розвиненою мережею підтримки демонструють вищу стресостійкість, краще справляються з соціальними конфліктами та зменшують ризик девіантної поведінки, оскільки можуть конструктивно реагувати на фрустрацію та тиск середовища. [24, с. 199].

Успішна корекція поведінки передбачає роботу з ціннісними орієнтаціями. В. Франкл детально підкреслював, що людина здатна подолати деструктивні тенденції та негативні поведінкові патерни, коли вона усвідомлює сенс свого життя, бачить власні цілі і перспективу розвитку. Франкл наголошував на значенні пошуку особистого смислу у важких життєвих обставинах, що дозволяє підліткам відчути власну відповідальність, усвідомити наслідки своїх дій і робити вибір, спрямований на конструктивну поведінку, саморозвиток і інтеграцію у суспільство. [13, с. 184].

У профілактичних програмах важливо враховувати культурний контекст. Дослідження української психологині Н. Чепелевої детально підкреслюють, що етнокультурні чинники

формують специфіку поведінкових стратегій підлітків, впливають на сприйняття соціальних норм, способи взаємодії з однолітками та дорослими, а також визначають ефективність адаптивних і девіантних моделей поведінки. Психологія наголошує на необхідності інтегрувати культурні цінності та традиції у програми профілактики та корекції, щоб підлітки могли формувати власну соціальну ідентичність у гармонії зі своїм культурним середовищем [5, с. 180].

Використання технік майндфулнес є надзвичайно ефективним засобом для зниження тривожності, агресивності та імпульсивної поведінки підлітків. За Дж. Кабат-Зінном, регулярні вправи уважності, такі як усвідомлене дихання, медитації на фокусування уваги та сканування власного тіла, сприяють розвитку глибокої самосвідомості. Вони дозволяють підліткам розпізнавати свої емоції та внутрішні переживання, оцінювати свої реакції на стресові ситуації, навчитися керувати імпульсами та відповідально реагувати на провокації. Майндфулнес також підвищує здатність до саморегуляції, адаптації у соціальному середовищі, формує внутрішню стійкість до негативного впливу зовнішніх факторів і сприяє зміцненню психоемоційного благополуччя. Таким чином, систематичне застосування технік уважності допомагає підліткам будувати конструктивну поведінку, підтримує розвиток соціальних навичок і зменшує ризик виникнення девіантних моделей поведінки. [17, с. 190].

Отже, девіантна поведінка підлітків це складне явище, яке формується під впливом багатьох факторів: особистісних, сімейних, соціальних та освітніх. Сучасна психологія підкреслює, що для її профілактики та корекції потрібен комплексний, системний підхід, який враховує вікові та психосоціальні особливості підлітків.

У профілактичній роботі важливо створювати безпечне середовище, де підліток може відкрито висловлювати емоції, отримувати підтримку дорослих і навчатися конструктивно розв'язувати конфлікти. Не менш важливе формування позитивної «Я-концепції», розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції та навичок критичного мислення. Це допомагає підлітку усвідомлено робити вибір, брати відповідальність за власні дії і зменшує ризик агресивної чи девіантної поведінки.

Також профілактика ефективна тоді, коли підліток має можливість реалізовувати себе в соціально прийнятних ролях у гуртках, волонтерських проєктах чи спортивних секціях. Важливою є підтримка батьків і педагогів, розвиток їх емоційної компетентності та застосування демократичного, партнерського стилю взаємодії.

Корекційні методи, такі як когнітивно-поведінкові вправи, майндфулнес, арттерапія, тренінги соціальних навичок, допомагають підлітку навчитися керувати емоціями, контролювати імпульси та формувати конструктивну поведінку. Врахування гендерних, культурних і кризових особливостей розвитку робить такі програми більш ефективними. Системний підхід до профілактики та корекції девіантної поведінки сприяє формуванню психологічно стійкої, соціально адаптованої і самостійної особистості, здатної відповідально взаємодіяти з оточенням та реалізовувати свої ресурси конструктивно.

Література

1. Бевз Г., Кікалишвілі О. Психологічний клімат школи та поведінкові стратегії підлітків. Київ: Основа, 2019. 224 с.
2. Бех І. Д., Вознесенська О. Л. Особистісно орієнтоване виховання: наукові засади. Київ: Либідь, 2016. 280 с.
3. Скляр О. Батьківська компетентність як фактор профілактики девіантної поведінки підлітків. Київ: Логос, 2020. 198 с.
4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2013. 312 с.
5. Чепелева Н. Психологія етносоціалізації підлітків. Київ: Педагогічна думка, 2018. 180 с.
6. Adler A. Understanding Human Nature. Oxford: Oneworld Publications, 2015. 192 p.
7. Bandura A. Social Learning Theory. New York: General Learning Press, 1977. 247 p.

8. Baumrind D. Parenting styles and adolescent behavior. *Developmental Psychology*. 1991. 27(3). P. 201–210.
9. Beck A. Cognitive Therapy and Emotional Disorders. New York: Penguin, 1979. 356 p.
10. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 352 p.
11. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation. New York: Guilford Press, 2017. 371 p.
12. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. New York: W.W. Norton, 1968. 336 p.
13. Frankl V. Man's Search for Meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 184 p.
14. Goldstein A., Fischer L. Skill-Streaming the Adolescent. Champaign: Research Press, 2017. 292 p.
15. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 2006. 352 p.
16. Hymes C., Jenkins G. School Climate and Adolescent Behavior. London: Routledge, 2018. 214 p.
17. Kabat-Zinn J. Mindfulness for Beginners. Boulder: Sounds True, 2016. 190 p.
18. Kirsch P., Gentile M. Media Influence and Youth Behavior. *Journal of Youth Studies*. 2017. 14(3). P. 215–228.
19. Kramer E. Art as Therapy. Chicago: University of Chicago Press, 2000. 241 p.
20. Masten A. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. 370 p.
21. Mischel W. The Marshmallow Test: Mastering Self-Control. New York: Little, Brown and Company, 2014. 336 p.
22. Nelson J. Positive Discipline for Teenagers. New York: Harmony Books, 2011. 288 p.
23. Osher D. Creating Safe and Supportive Schools. Washington: American Institutes for Research, 2018. 254 p.
24. Reuter K., Hobfoll E. Social Support and Stress Resistance in Adolescence. London: Sage, 2015. 199 p.
25. Rogers C. Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1951. 560 p.
26. Rosenberg M. Nonviolent Communication. Encinitas: PuddleDancer Press, 2015. 264 p.
27. Steinberg L. Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 320 p.

Товкач І.Є.

Гайдук Р.

ВЕРБАЛЬНІ Й НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Спершу варто розкрити ключові поняття теми нашого дослідження: **«комунікація»**, **«професійно-педагогічна комунікація»**, **«засоби комунікації»**.

Розпочнемо з поняття **«комунікація»**, що трактують по різному.

Комунікація відіграє важливу роль у формуванні суспільної свідомості, культурної ідентичності та соціальної інтеграції. Вона забезпечує координацію дій та прийняття рішень, сприяє обміну знаннями та досвідом, а також формуванню громадської думки. Зазначимо, що основною метою комунікації є передача та обмін інформацією, знаннями, емоціями та ідеями для досягнення взаєморозуміння між людьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує актуальність обраної тематики. Окремі аспекти щодо сутності та змісту комунікації в межах своїх наукових досліджень здійснювали: Л. Березовська, О. Висоцька, М. Замелюк, Ю. Косенко, Т. Павленко, Р. Пріма, В. Триндюк, І. Чаплай та інші. Проте, окремі аспекти комунікації залишаються дослідженими не в повному обсязі, що зумовлює необхідність комплексного теоретичного аналізу даного поняття.

Варто підкреслити, що окремі аспекти комунікації залишаються дослідженими не в повному обсязі або фрагментарно, що зумовлює необхідність комплексного теоретичного аналізу даного поняття.

Так, у енциклопедичній літературі поняття «*комунікація*» подається у різних значеннях: шлях повідомлення, зв'язок одного місця з іншим; спілкування, передача інформації від людини до людини, що здійснюється головним чином за допомогою мови. Комунікацією називають також сигнальні способи зв'язку у тварин [2, с. 534] О. Висоцька розглядає **комунікацію як соціальний феномен. Вона є атрибутом людини, а також породжених нею засобів її передавання. В свою чергу засоби передавання набувають комунікативного значення тільки при наявності комунікатора (самої людини) [3, с. 40]**

Дослідники Пріма Р., Замелюк М., Триндюк В. розглядають комунікацію як «шляхи сполучення і транспорту»; «лінії зв'язку, мережі підземного міського господарства «спілкування, передавання інформації» [6, с. 26].

Т. Павленко пропонує розуміти комунікацію як спосіб взаємодії особистості з оточуючим середовищем, завдяки якому вона має змогу засвоїти суспільні цінності, сформувати індивідуальний стиль діяльності і спілкування [5, с. 373]

Таким чином, комунікація можлива завдяки включенню людини у діяльність. Завдяки взаємодії з іншими людьми з'являється можливість засвоїти суспільні цінності, сформувати індивідуальний стиль діяльності і спілкування.

Професійно-педагогічна комунікація – це цілеспрямована діяльність компетентного фахівця, яка включає навчання, виховання та професійну підготовку дітей, учнів, студентів з метою навчання, виховання та професійної підготовки, розвитку особистості, формування професійної культури. Вона реалізується через комплекс педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння знаннями, професійними вміннями і навичками, розвиток компетентності в обраній галузі.

В. Кривенко у статті «Комунікація: поняття, сутність, зміст» аналізує ключові компоненти професійної комунікації. Особлива увага приділяється її сутності, яка полягає у створенні та підтримці соціальних взаємовідносин. Акцентується увага на тому, що за своєю природою багатограним і динамічним процесом, що охоплює різні аспекти взаємодії між людьми. Така взаємодія включає вербальні та невербальні засоби передачі інформації, емоційні та раціональні компоненти, а також соціальні та культурні контексти. Вона сприяє збереженню культурної спадщини та адаптації до змін у суспільстві. Обґрунтовано, що основною метою комунікації є передача та обмін інформацією, знаннями, емоціями та ідеями для досягнення взаєморозуміння. З'ясовано, що зміст комунікації включає в себе інформаційні, емоційні, мотиваційні та оцінювальні аспекти. *Інформаційний зміст* стосується фактів, даних та знань, які передаються під час комунікації. *Емоційний аспект* відображає емоційний стан суб'єктів та впливає на сприйняття ними інформації. *Мотиваційний аспект* пов'язаний з намірами та цілями, що спонукають до комунікації. *Оцінювальний аспект* включає оцінку інформації та реакцію на неї, що визначає хід комунікації, подальшу поведінку суб'єктів. [4].

Метою професійної комунікації є забезпечення ефективного обміну інформацією, знаннями, сформованими вміннями й навичками, емоціями та ідеями між учасниками комунікативного процесу для досягнення взаєморозуміння, гармонійної взаємодії. Метою комунікативної діяльності є створення та підтримка умов, що сприяють успішній комунікації, розв'язанню спільних завдань та досягненню індивідуальних і колективних цілей в різних соціальних, професійних та особистісних контекстах. В свою чергу, завданнями комунікативної діяльності, на наш погляд, буде: розробка стратегії комунікації для досягнення поставлених цілей; вибір та використання відповідних інструментів та платформ для комунікації; створення сприятливих умов для відкритої та конструктивної комунікації тощо. [4, с. 75].

Засоби комунікації – це методи та технології, що використовуються для передачі інформації між людьми. Вони включають усні (розмовна мова), письмові (тексти, друковані видання) та візуальні (жести, зображення, відео) способи. Сучасні засоби комунікації також

поділяються на традиційні медіа (телебачення, радіо, преса) та цифрові технології (інтернет, комп'ютерні мережі, телефонія), що дозволяють миттєво обмінюватися інформацією.

Так у статті Березовської Л. «Засоби комунікації у професійній діяльності» розкрито вербальні та невербальні засоби комунікації в професійній діяльності соціального працівника; охарактеризовано умови формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до ділової комунікації; обґрунтовано доцільність введення в освітній процес закладів вищої освіти [1].

Для нашого дослідження важливо зазначити, що універсальним знаряддям **професійно-педагогічної комунікації** (у педагогічній практиці — педагога з колегами, керівниками, дітьми, їх батьками) є **вербальна комунікація**.

Вербальна (лат. *verbalis*, від *verbum* слово) **комунікація** (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — це процес взаємообміну інформацією за допомогою мови (усної, писемної, внутрішньої), який відбувається за своїми внутрішніми законами, вимагає активної розумової діяльності та ґрунтується на системі ustalених норм [2].

Вербальні засоби комунікації утворюють знакову систему, найменшою предметно-значущою одиницею якої є слово (вислів), поєднане з іншими словами за правилами цієї самої знакової системи. У своїй сукупності слова, вислови є засобом розуміння думки того, хто говорить, й одночасно — засобом *аперцепції* (сприйняття на основі свого життєвого досвіду) змісту його думки [7].

Важливо зазначити, що **невербальні засоби** відіграють не менш важливу роль у досягненні взаєморозуміння між людьми і спрямовані на підсилення мовленнєвого висловлювання, розкриття змістового аспекту теми.

У своїй комунікативній практиці її учасники (педагоги, діти, батьки) постійно здійснюють внутрішнє і зовнішнє мовлення, які становлять певну єдність, що не виключає специфічності кожної з форм мовленнєвої діяльності. Так, своєрідним його видом є *дактильне мовлення* — ручна абетка, яка замінює усне мовлення під час спілкування людей з порушенням слуху між собою та з тими особами, що знайомі з *дактилологією* (спілкуванням людей з порушенням слуху і артикуляційного апарату з допомогою пальців рук) [7].

Отже, на підставі проведеного аналізу наукових джерел під *комунікацією* розуміємо процес взаємодії між індивідами або групами, який включає передачу та обмін інформацією, ідеями, почуттями чи думками за допомогою знакових систем (мовлення, жести, міміка, символи тощо). Цей процес можливий завдяки включенню людини в діяльність, зокрема в професійно-педагогічну, за умови досягнення взаєморозуміння між її учасниками, встановлення відносин та вплив на поведінку чи усвідомлення оточуючого середовища за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Література

1. Березовська, Л. (2020). ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), С. 6–13. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2020.212046>.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Висоцька О.Є. Комунікація як основа соціальних перетворень (у контексті становлення постмодерного суспільства): Монографія. Дніпропетровськ: «Інновація», 2009. 316 с.
4. Кривенко В. у статті «Комунікація: поняття, сутність, зміст» Серія ПРАВО. Випуск 84: частина 1 // Науковий вісник Ужгородського Національного Університету, 2024. С 71-77.
5. Павленко Т.В. Основні психологічні підходи визначення поняття «комунікація». Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Том. IX, Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія. Вип. 9. 2016. С. 368–376. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/47.pdf>.

6. Пріма Р.М., Замелюк М.І., Триндюк В.А. Комунікативна мобільність майбутнього педагога-вихователя: теоретичний аспект. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 191. 2020. С. 24–28. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1195724>
7. Професійно-педагогічна комунікація Н.П. Волкова (Київ видавничий центр «Академія» 2006).

СЕКЦІЯ VI ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Воскобійник Т.О.

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Філософія освіти є міждисциплінарною галуззю знань, яка поєднує у собі педагогіку, психологію, соціологію, культурологію та етику. Вона досліджує сенси, цілі, цінності та принципи організації освітнього процесу, визначаючи його місце в суспільному розвитку. У контексті сучасних глобальних трансформацій філософія освіти набуває особливої актуальності, оскільки саме освіта формує світогляд, життєві орієнтири та здатність людини до самореалізації.

У ХХІ столітті відбувається зміна парадигми освіти: від традиційної знанневої моделі до компетентнісної. Головним результатом навчання стає не обсяг засвоєної інформації, а сформовані вміння критично мислити, аналізувати, приймати рішення, взаємодіяти у соціумі та застосовувати знання на практиці. Компетентнісний підхід спрямований на формування особистості, здатної до саморозвитку та самонавчання, що є ключовою вимогою сучасності [4, с. 31–41].

Цифровізація освітнього простору є однією з визначальних тенденцій сьогодення. Застосування онлайн-платформ, дистанційного та змішаного навчання, штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності відкриває нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу. Такі зміни сприяють розвитку цифрової компетентності, яка стає однією з базових у системі сучасної освіти.

Водночас філософія освіти зберігає гуманістичний вимір. Людина, її духовність, моральність, внутрішня свобода та відповідальність залишаються в центрі освітнього процесу. Освіта має сприяти розвитку емпатії, поваги до інших, формуванню культури діалогу, толерантності та соціальної справедливості. Гуманістичний підхід передбачає створення комфортного, безпечного, інклюзивного середовища, у якому кожен здобувач освіти може розкрити свій потенціал [1, с. 57–61].

Сучасні реалії в Україні, зокрема військові події, глобальні виклики, міграційні процеси та економічні зміни, визначають нові пріоритети філософії освіти. Освітня система має не лише забезпечувати академічні знання, але й формувати громадянську свідомість, національну ідентичність, патріотизм, психологічну стійкість та готовність до відповідального суспільного вибору. Сьогодні особливо важливими стають дисципліни громадянської, історичної, моральної та духовної освіти.

Особлива роль належить принципу безперервності навчання (lifelong learning). Освіта перестає обмежуватися дитинством і молодістю — вона триває все життя, забезпечуючи розвиток професійних компетентностей, особистісний і духовний ріст. Безперервна освіта дозволяє людині адаптуватися до змін ринку праці, технологічного прогресу та вимог глобалізованого світу [2, с. 2–3].

Педагог у сучасній освіті виступає не лише джерелом знань, а наставником, модератором та фасилітатором навчального процесу. Вчитель допомагає учням здобувати знання самостійно, розвивати критичне мислення, творчість та навички співпраці. Філософія

освіти сьогодення підкреслює необхідність партнерства між педагогом і здобувачем освіти, що ґрунтується на взаємоповазі та довірі [3, с. 20–23].

У центрі сучасної філософії освіти – ціннісна орієнтація. Освіта має забезпечувати гармонійний розвиток особистості та сприяти становленню людини як активного громадянина, здатного до етичного вибору, соціальної відповідальності та участі у розбудові демократичного суспільства. Таким чином, освітня філософія сьогодення спрямована на формування людини майбутнього – освіченої, культурної, духовно зрілої та вільної.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2019. 352 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти: навч. посіб. Київ: Знання, 2020. 415 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія та практика. Київ: А.С.К., 2021. 192 с.

Стрельніков В.Ю.

Степанов В.І.

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ ПЕДАГОГА: СКЛАДНИКИ, ВЕКТОРИ, РІВНІ

Воєнна агресія в Україні пов'язана з новими процесами в освіті, політиці, економіці, духовному житті, які засвідчують зростання ролі особистості у суспільстві. Сучасна освіта орієнтована на забезпечення індивідуального підходу не лише до учнів, а й до педагогів, що обумовлено глобальними змінами у суспільстві та технологічним прогресом.

Розвиток педагога за індивідуальною освітньою траєкторією відповідає вимогам суспільства, що вимагає від професіоналів гнучкості, саморозвитку та адаптації до змін. Професійна самореалізація педагога залежить від можливості будувати особистий шлях розвитку на основі власних інтересів, потреб і потенціалу.

Актуальність проблеми розвитку педагога за індивідуальною освітньою траєкторією підтверджена законодавчими документами України [3; 16 та ін.], де вказані важливі характеристики індивідуальної освітньої траєкторії: «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу», який ґрунтується на виборі «освітніх програм, суб'єктів освітньої діяльності, що їх реалізують, форм і строку здобуття освіти, освітніх компонентів»; «включає, зокрема, послідовність здобуття освітніх кваліфікацій, академічну мобільність, визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та інформальної освіти»; формується здобувачем «з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду» [3].

Отже, індивідуальна освітня траєкторія є особистісним підходом до професійного розвитку, який передбачає вибір педагогом цілей, змісту, форм і методів навчання. У процесі реалізації такої траєкторії враховуються: індивідуальні особливості педагога; професійні запити; рівень підготовки; потреби освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми розвитку педагога через індивідуальну освітню траєкторію, проведений у дослідженнях вітчизняних філософів, педагогів, психологів (О. Авілова [36, с. 349–351]; Н. Білик [15]; Г. Ващенко [1]; С. Волошук [20, с. 6–19]; Л. Ворона [39, с. 472–484]; Т. Гура [36, с. 349–351]; І. Зязюн [4, с. 11–57]; І. Калініченко [15; 39, с. 472–484]; Г. Костюк [5]; Л. Лебедик [2; 6–12; 31–34; 36; 39]; Н. Лосєва [13, с. 49–53; 37, с. 211–231]; В. Моргун [14, с. 27–40]; Т. Мулеса [20, с. 6–19]; Л. Оліфіра [39, с. 472–484]; В. Радул [17, с. 15–20]; О. Раті [20, с. 6–19]; С. Сисоєва [36, с. 349–351]; Л. Сігаєва [18, с. 165–176]; І. Сметана [27, с. 37–47]; В. Солодовник [27, с. 37–47; 28, с. 19–25]; С. Станкевич [36, с. 349–351]; В. Сухомлинський [30]; О. Шаповалова [36, с. 349–351]; С. Шара [39, с. 472–484] та ін.) і наших розвідках [11; 13; 20–29; 34; 36–38], показує, що наукові роботи охоплюють кілька ключових

напрямів: проектування особистої траєкторії в системі неперервної освіти, що допомагає педагогам адаптуватися до нових освітніх вимог і вдосконалювати професійні компетентності [27, с. 37–47]; дослідження ролі педагога як наставника й фасилітатора у процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів, що також вимагає розвитку педагога через особисту траєкторію освіти і самоосвіти [20, с. 6–19]; вивчення підходів, які допомагають педагогам усвідомлювати та структурувати свої освітні цілі, обирати індивідуальні форми підвищення кваліфікації та застосовувати інноваційні методики в процесі освіти і самоосвіти [28, с. 19–25]; значення педагогічної спадщини (наприклад, ідей Г. Сковороди, Г. Вашенка, А. Макаренка) для формування індивідуальних освітніх траєкторій педагогів, що сприяє вдосконаленню їхніх лідерських якостей та саморозвитку через професійні курси та тренінги [29, с. 21–31].

Загалом, актуальні публікації підтримують думку, що індивідуальні освітні траєкторії мають бути інтегрованими у систему підготовки й розвитку педагогів, особливо у контексті

Нової української школи. Це дозволяє педагогам не лише підвищувати свої професійні компетентності, але й ефективно сприяти успіху учнів на їхньому освітньому шляху [23, с. 145].

Маємо на меті розкрити можливості розвитку педагога за індивідуальною освітньою траєкторією основними векторами його розвитку – «особистісні смисли», «професійний розвиток» і «культуротворчість».

Завданням дослідження є показати алгоритм реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагогів на основі досягнення кожного з чотирьох рівнів розвитку педагога (майже не особистісного, групоцентричного, гуманістичного і духовного) і дати характеристику цих рівнів.

Виклад основного матеріалу дослідження розпочнемо з визначень основних термінів «індивідуальна освітня траєкторія», «вектор», «структура», «складники індивідуальної освітньої траєкторії педагога».

Індивідуальну освітню траєкторію (ІОТ) педагога визначаємо як послідовність дій, спрямованих на самовдосконалення з урахуванням власних освітніх цілей, мотивів, інтересів, здібностей та можливостей, кінцевим результатом яких є самоаналіз та самооцінка [23, с. 145]. Під багатозначним терміном «вектор» розуміємо величину, яка характеризується числовим значенням і напрямком; під терміном «структура» – взаємозв'язок складників цілого [23, с. 145]. Складники ІОТ, як також підтвердили курси підвищення кваліфікації «Студентоцентроване навчання на засадах освіти дорослих у закладі фахової передвищої освіти» для педагогічних працівників Полтавського фахового коледжу підприємництва і ресторанного бізнесу з 17 по 22 лютого 2025 року, мають відповідати основним структурним компонентам особистості педагога, вказувати на відповідні їм засоби і прийоми досягнення вищих рівнів розвитку через самопізнання, спонукання себе, програмування і проектування ІОТ, самореалізацію [23, с. 146; 25, с. 130].

Формальною ознакою руху педагога ІОТ є послідовність здобуття освітніх кваліфікацій – кваліфікаційних категорій «спеціаліст», «спеціаліст другої категорії», «спеціаліст першої категорії», «спеціаліст вищої категорії».

Пропонований нами проєкт ІОТ педагога є послідовним розгортанням універсальної форми розвитку будь-якого об'єкта, зокрема, особистості педагога – спіралі в системі координат [23, с. 146]. Згідно цього проєкту розвиток педагога як ідеального «тіла» йде шляхом розкручування спіралі за трьома векторами: «особистісні смисли – професійний розвиток – культуротворчість» [25, с. 116]. У проєкті ІОТ кожний рівень смислової вертикалі є завершеним циклом спіралі розвитку особистості педагога. Один рівень вектору відповідає подвійному оберту спіралі, кожний оберт складається із двох фаз: кризової і стабільної, у якій педагог виконує свою культуротворчу функцію [23, с. 146].

Вектор (складник) розвитку педагога **«Особистісні смисли»**, згідно традицій гуманістичної психології [23, с. 146; 25, с. 117], складають чотири ієрархічні рівні: 1) майже не особистісний, коли у педагога (переважно, початківця) відсутнє власне, особистісне ставлення до виконуваних дій; 2) групоцентричний, коли педагог ідентифікує себе з групою, головним стає успіх групи, педагог цінний не сам собою, а своєю належністю до певної групи;

3) гуманістичний, коли педагогу властиві смислові устремління загальнолюдської спрямованості; за кожним учнем визнаються рівні права, свободи й обов'язки, прагнення до результату, який передбачає благо для всіх; 4) духовний, коли учні набувають для педагога духовної цінності.

Особистісні смисли педагога, крім ієрархії, характеризуються й інтенсивністю засвоєння кожного рівня. Хоч у кожного педагога можуть бути декілька цих рівнів, а ситуаційно домінує якийсь один рівень, який є типовим для цього педагога. Зміна цих рівнів супроводжується глибокою кризою, виходом з якої є розвиток – прогрес чи регрес.

Вектор розвитку педагога **«Професійний розвиток»** вказує на процес формування комплексу професійно значимих якостей, які обумовлюють цілісну структуру й особливості педагогічної діяльності. У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» виділені 5 основних трудових функцій, до кожної з яких належать декілька компетентностей (всього згруповано 12 компетентностей): 1) трудова функція «А. Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)», до якої входять такі компетентності: мовно-комунікативна (А1), предметно-методична (А2), інформаційно-цифрова (А3); 2) трудова функція «Б. Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу»: психологічна (Б1), емоційно-етична (Б2) і компетентність педагогічного партнерства (Б3); 3) трудова функція «В. Участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища»: інклюзивна (В1) і здоров'язбережувальна компетентність (В2); 4) трудова функція «Г. Проведення освітнього процесу»: прогностична (Г1), організаційна (Г2), оцінювально-аналітична (Г3) компетентності; 5) трудова функція «Д. Безперервний професійний розвиток» становить одну компетентність – здатність до навчання впродовж життя (Д1) [16]. Фактично трудові функції розширюють розуміння сутності вектору «Професійний розвиток». Однак, окрім трудових функцій і компетентностей, об'єктом розвитку педагога, формою реалізації його творчого потенціалу в професійній діяльності є інтегральні характеристики його особистості: емоційна та поведінкова гнучкість, Я-концепція, якості, необхідні для професії педагога [25, с. 117–118]. Кожна інтегральна характеристика є певним поєднанням особистісних якостей, необхідних для педагогічної діяльності.

Якості особистості педагога є транзитивними, які переходять з одного рівня професійного розвитку на інший. Інтегральні характеристики його особистості розвиваються інтенсивніше за умови усвідомлення ним необхідності перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самоствердження у професійній діяльності [25, с. 118].

Вектор розвитку педагога **«Культуротворчість»** є універсальною властивістю особистості педагога, яка характеризує рівень інтелектуального і творчого потенціалу; рівень продуктивності, плідності, творення діяльності, життєтворчості. Результатом розвитку педагога є все більша реалізованість життя, творення діяльності, конструктивний вплив на оточення, суспільство, світ в цілому; посилення здатності протистояти деструктивності, розрусі, розпаду й смерті.

Проект розвитку педагога за ІОТ, який апробується спеціальною дослідною групою «Індивідуальна освітня траєкторія в сучасній школі» кафедри філософії і економіки освіти у Полтавській академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, має чотири рівні: майже не особистісний рівень, групоцентричний, гуманістичний і духовний. Педагог, який перебуває на тому чи іншому рівні розвитку, володіє всіма вже привласненими рівнями. Але важливим є не засвоєння максимальної кількості рівнів, а домінування вищих із них. Чим вищим є рівень розвитку педагога, тим вищий ступінь його творчості й більший потенціал самореалізації. Не кожен педагог досягає максимальних висот гуманістичного і духовного рівня [23, с. 147].

Цими уявленнями про ІОТ педагога будемо керуватися у подальшій характеристиці рівнів розвитку педагога.

Першим, «нульовим» рівнем розвитку педагога є **майже не особистісний рівень**. До його характеристики підходять й інші класифікації типів особистостей, які знаходимо у психолого-педагогічній літературі: недопустимий, депресивний у В. Шрамля (Schraml W.) [35, с. 210–214], патерналістський («патерналізмом» також часто називають дії або ставлення до

людини, спрямовані проти її волі, у вигляді опіки, піклування з боку деякого «авторитету») у Х. Еблі [25, с. 119] та ін.

Вектор розвитку педагога «Особистісні смисли» – для педагога цього рівня характерна відсутність власного ставлення до виконуваних дій, цілісного «свого Я», ототожнення себе з іншими. Якщо безособистісний рівень є домінуючим, то педагог прагне симбіотичної (емоційно-сислової) єдності зі своїми учнями (чи, що трапляється рідше, з колегами-педагогами). Педагог психологічно дуже залежний від учнів і колег, а, отже, існує можливість розвитку психічних відхилень, пусковим механізмом яких є симбіоз.

Щодо вектору розвитку педагога «Професійний розвиток», якщо переважає рівень «майже не особистісний», то для нього є характерними: низька впевненість у собі; схильність до стереотипного, формального мислення; догматичний стиль педагогічної діяльності на примітивному рівні, заснованій на запитаннях, що вимагають однозначної відповіді, на засвоєнні фактів лише з метою їхнього запам'ятання; намагання уникати дискусій, варіативних виборів і альтернатив у процесі педагогічної діяльності; наявність негативних особистісних якостей, як несправедливість у взаєминах з учнями, необґрунтованість вимог до них, агресивність чи безхарактерність, непослідовність; відчуття особистої і професійної неадекватності; екстремальні установки і уявлення щодо себе породжують у педагога й екстремальні форми поведінки – від агресивних і ворожих до пасивних, від неприйняття думок і ідей учнів і колег до звички піддаватися впливу.

На векторі розвитку педагога «Культуротворчість», майже не особистісний рівень педагога позначаємо як «до культурний», адже він пов'язаний з дуже незначною культуротворчістю й практично не має відношення до творчості. Якщо педагог переважно є тільки тут, його дії сприяють деградації оточення, він фактично стає постачальником хаосу, перешкодою для творчої роботи.

Групоцентричний рівень є схожим на «большевицький» у Григорія Ващенка [1], соціальний у Д. Холланда, «громадянський» у В. Лемана, соціально-психологічний у Е. Фовінкель [25, с. 122], та ін.

Особистісно-професійний розвиток педагога за вектором «Особистісні смисли» на групоцентричному рівні характеризують: ототожнення себе з групою, входження до єдності, зміцненої соціальними зв'язками і груповою мораллю; пріоритетність інтересів колективу над інтересами окремої людини, які можна віддати в жертву. За умови домінування цього рівня особисте життя педагога не вважається цінним, важливим, що не сприяє розвитку його індивідуальності. Для учителя найвищою цінністю є доктрина держави, мораль колективу, ідеологія певної партії, а сам він є лише засобом для їхньої реалізації [23, с. 149–150].

Вектору розвитку педагога «Професійний розвиток» учителю з групоцентричним рівнем розвитку властиві: спрямованість на роботу щодо згуртування класу, школи чи трудового колективу, де він працює; почуття належності до свого народу, малої і великої Батьківщини, активна громадянська позиція; успішна соціалізація; стійкі тенденції реагування, які є суб'єктивними передумовами професіоналізму; ентузіазм; відповідальність; педагог переважно пристосовує свої індивідуальні особливості і можливості до потреб професійного середовища й існує за рахунок досягнень минулого (експлуатації стереотипів, канонізації, універсалізації свого досвіду). Звідси можуть виникати передумови для зниження педагогічної активності й розвитку, неприйняття різних новацій, використання свого становища для тиску на учнів і колег.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [16] показує, що державні й суспільні вимоги до результативності праці учителя роблять пріоритетним саме групоцентричний рівень з його професійним стилем, орієнтацією перш за все на зміст діяльності, на відповідність її результатів державним стандартам [23, с. 150].

Вектор розвитку педагога «Культуротворчість» на групоцентричному рівні характеризується творчістю вищою, ніж попередні. Ця вища творчість полягає у здатності засвоювати моральні цінності суспільства й культури, до яких належить, зберігати їх і передавати. Це рівень, «що належить культурі». Але з його допомогою неможливо минути ті

станданти, трафарети, норми, правила, закони, технології, методики, які вже існують, зробити щось нове, здійснити самостійний вибір. Для всього цього необхідна більш висока культуротворчість.

Гуманістичний рівень у педагогічних дослідженнях називається ще «інтелектуальним» у Д. Холланда [25, с. 123], «творчим», «дослідницьким» «винахідницьким» у А.Тауш, Р.Тауш (Tausch R., Tausch A.) [40, с. 374–398], «справжнім педагогом», який віддає дітям своє серце у В. Сухомлинського [30].

Вектор «Особистісні смисли» педагога з домінуючим гуманістичним рівнем презентує смисли, що пов'язуються з прагненнями загальнолюдської спрямованості. На цьому рівні педагог є індивідуальністю, для нього кожна дитина є неповторною, має свій унікальний смисл життя, з якою слід вести діалог, а не «здійснювати професійний вплив». Навчитись цьому принципово неможливо, необхідно «визріти», дійти до цього. Тому проблема гуманізації неперервної освіти має вирішуватися не традиційними засобами, а наданням психолого-педагогічної допомоги для проєктування педагогом ІОТ.

Вектор «Професійний розвиток» на гуманістичному рівні характеризується здатністю учителя вийти за межі повсякденної практики, побачити свою працю в цілому і зробити її предметом практичного перетворення. Це дає йому можливість стати господарем становища, повноправним автором, конструктором свого сучасного і майбутнього, дозволяє внутрішньо сприймати, осмислювати й оцінювати труднощі та протиріччя педагогічної діяльності, самостійно й конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями, розглядати будь-які труднощі як стимул для подальшого розвитку [23, с. 150–151].

Усвідомлення педагогом своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного росту підштовхує його до постійного експериментування, що розглядається як пошук, творчість, можливість вибору. Вирішальним елементом розвитку педагога за ІОТ є необхідність робити вибір: відчувати свободу, з одного боку, і відповідальність за все, що відбувається і відбудеться, – з іншого. Такий педагог добре знає вимоги своєї професії, працює творчо, з ентузіазмом; справедливий; впроваджує нові, авторські напрямки роботи; має унікальну комбінацію особистісних якостей та позитивну Я-концепцію. Серед якостей особистості гуманістичного рівня виділяються такі: відповідальне ставлення до роботи, систематичність, творча уява й ентузіазм (Д. Райанс); емоційна стабільність, особистісна зрілість і соціальна відповідальність (Н. Боуерс та Р. Соур); прагнення до максимальної гнучкості; душевне тепло, товариськість, здатність до емпатії – розуміння почуттів учнів, готовність відгукнутись на їх потреби; вміння надавати професійній діяльності особистісного забарвлення; установка на створення позитивних стимулів для сприйняття себе учнями і колегами; володіння стилем неформального, теплого спілкування з учнями; емоційна врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність (Р. Бернс); здатність вирішувати різні життєві проблеми, долати труднощі, відчуття своєї потрібності учням, упевненість, що вони його розуміють, а його вміння, цінності й судження мають певну вагу (Дж. Лембо) [25, с. 124].

Учителі гуманістичного рівня культивують теплі, емоційно забарвлені взаємини з ровесниками й викладачами, які щиро їм симпатизують. За будь-яких, навіть несприятливих, обставин вони володіють ситуацією, вміють зняти напруження, уникнути неприємних наслідків. Особливостями сприйняття оточуючих людей педагогами-гуманістами є такі: внутрішній, психологічний аспект справи для них важливіший зовнішнього; намагаються зрозуміти точку зору учнів і колег, а потім діють на підставі цього розуміння; люди та їх реакції для них більш значимі, ніж речі й формальні ситуації; довіряють людям і вважають їх здатними адекватно вирішувати свої життєві проблеми; очікують від учнів і колег дружнього, а не ворожого ставлення; людина для них – особистість, що має власну гідність (А. Комбс); сприймають учнів та їх поведінку через загальну установку на доброзичливість; учні оцінюються такими педагогами швидше як здатні, ніж нездатні; товариські, ніж ворожі; гідні поваги, ніж такі, що їй не заслуговують; вважають, що на учнів і колег можна поклатися (Б.Кларк) [25, с. 125].

Педагог не буде авторитарним «інструктором», а самим собою, другом, товаришем для учнів, відкине ритуальну маску, взаємини з людьми матимуть забарвлення «глибоко

особистісних зустрічей» (К. Роджерс). Щодо розвитку педагога за третім вектором – «Культуротворчість», то на гуманістичному рівні спостерігається вже настільки велика творчість, що педагог здатний до високої реалізації свого людського потенціалу і творення життя – творіння нового «заради блага всіх». Знаходячи свої, нові смисли, він створює свою культуру, яка вступає у діалог з іншими культурами. Цей рівень дозволяє створювати і зберігати свою неповторність, відповідно, рівень є «утворюючим культуру». Тільки починаючи з цього рівня, педагог повністю виконує свою універсальну культуротворчу функцію. Істинна творчість учителя полягає у нових авторських напрямках роботи, творенні педагогічної культури.

Духовний рівень має у психолого-педагогічній літературі такі аналогічні назви, як: «наставник» – у Г. Сковороди [19, с. 35], «духовно-філософський» – у В. Лемана, «майстер, який виховує послідовників» у Х. Еблі («Учитель з великої букви») [25, с. 125] та ін.

Хоча тут можлива «пастка», якщо цей рівень «християнський», як у Григорія Ващенко [1], «релігійний», як у Е. Шпрангера [25, с. 125] та ін. Про який розвиток педагога за індивідуальною освітньою траєкторією може йти мова, якщо для педагога матеріальний світ не має ніякої цінності, його «свобода» полягає в тому, щоб добровільно відмовитися від активного життя в соціумі, задоволення власних потреб, «мирських задовольень», він практикує «аскези» (управляти людиною зручно, коли в неї є страх і обмеження), прагне досягти «святості» і незрозумілого «ілюзійного» щастя, «духовної єдності з Богом», «трансцендентного екстазу», «божого благодаті», «високих вібрацій»?

Педагог, який не втрапив у релігійну «пастку», у тому числі й нової релігії «Нью-ейдж», за вектором розвитку «Особистісні смисли» на духовному рівні характеризується пошуком сенсу життя, освяченого вічним світлом «Вищого Я» (якщо допустити вічне існування душі, як писала Леся Українка у драмі «Лісова пісня»: «Ні! Я жива! Я буду вічно жити! Я в серці маю те, що не вмирає»). Сенсом життя педагога стає самореалізація своєї вищої сутності, розвиток внутрішніх сил, «закриття» всіх потреб (за А. Маслоу) і перехід до реалізації найвищої з них – потреби в самоактуалізації. Для цього, згідно уявлень великого українського філософа Григорія Сковороди, слід пізнати себе, жити у радості, реалізуючись у «сродній» праці; як наставникові – бачити в Учнях (також з великої букви!) улюблених духовних братів, намагатися не нашкодити самореалізації його «Вищого Я», допомогти своєчасно усунути перешкоди в його унікальному шляху до самореалізації, задоволення потреби в самоактуалізації.

Щодо вектору «Професійний розвиток», на духовному рівні педагог відданий професії як вищому смислу свого життя, йому властива надзвичайна особистісна захопленість своєю професією; утворюється єдність Учителя з іншими людьми (зокрема, з Учнями), яка базується на взаєминах любові: «початок всього і смак є любов. Як їжа, так і наука (освіта) не справжня від нелюба» (Г. Сковорода [19, с. 35]).

Вектор розвитку педагога «Культуротворчість» на духовному рівні показує настільки велику особистісну культуротворчість, що тут ступінь протистояння хаосу, руйнуванню, смерті має іншу, вже надлюдську інтенсивність; можливість закладених потенцій близька до абсолютної. Стосовно культури цей рівень можна назвати «надкультурним» [25, с. 126].

До творчої діяльності відноситься і весь цілісний акт життя такого учителя, тому що його здійсненність близька до абсолютної. Учителі духовного рівня здатні цілісно сприймати буття: мудреці, праведники, філософи, пророки [23, с. 152].

Отже, розвиток педагога за ІОТ є не лише вимогою часу, а й можливістю для кожного вчителя реалізувати свій потенціал, підвищити якість освітніх послуг і сприяти трансформації сучасної освіти; тому визначення змісту й структури розвитку педагога за ІОТ є значимою практичною і науковою проблемою для підвищення кваліфікації у закладі неперервної освіти, вона диктує необхідність пошуку проекту ІОТ педагога й вироблення технології ефективного управління цим процесом.

Власне, методологічні питання і прикладні завдання розвитку педагога за ІОТ мають скласти одну з центральних проблем сучасних психологічних і педагогічних наук, хоча відсутня єдність думок щодо того, якою є структура і критерії особистісно-професійного

розвитку педагога. Теоретична і термінологічна розмаїтість у дослідженнях цього процесу, різні уявлення про проектування ІОТ педагогів свідчать про те, що вони не суперечать, а доповнюють один одного.

Проведений аналіз структури розвитку педагога за ІОТ свідчить про те, що рівень її сформованості багато в чому визначає можливість самореалізації особистості педагога, а, отже, і його професійну придатність. Це дозволяє зробити висновок про те, що особистісно-професійний розвиток є важливим процесом, що визначає успішність діяльності педагога.

Розвиток педагога за ІОТ складають чотири рівні: майже не особистісний рівень, групоцентричний, гуманістичний і духовний. Чим вищий рівень розвитку педагога, тим вищий ступінь його педагогічної творчості й більший потенціал самореалізації. В ІОТ розвиток учителя відбувається за трьома векторами: «особистісні смисли», «професійний розвиток», «культуротворчість».

Перспективним напрямком подальших науково-теоретичних і практичних розробок є виявлення й актуалізація резервів, які сприяють успішній педагогічній діяльності, професійному розвитку педагога.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників, молоді, батьків. 3-є вид. Т.1. Полтава: Редакція газети «Полтавський вісник», 1994. 191 с.
2. Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі: колективна монографія / керівник колективної монографії д. пед. н. Л. В. Лебедик. Полтава : ПУЕТ, 2020. 196 с.
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» від 23.04.2024. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text>
4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. К. : ВІПОЛ, 2000. С. 11–57.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. школа, 1989. 608 с.
6. Лебедик Л. В. Методологічне обґрунтування організації підготовки педагогічних працівників до проектування у закладах освіти територіальних громад. *Традиції та інновації у траєкторіях розвитку освітньо-педагогічного дискурсу* : колективна монографія / наук. ред. Р. Басенко ; Полтав. ін-т екон. і права Університету «Україна». Полтава : Університет «Україна», 2022. 274 с. С. 241–272.
7. Лебедик Л. В. Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури : монографія. Полтава : ПУЕТ, 2018. 425 с.
8. Лебедик Л. В. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем: монографія. Полтава : ПУЕТ, 2020. 623 с.
9. Лебедик Л. В. Проблеми впровадження новітніх технологій навчання. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Дод. 1 до вип. 27. т. IV (37). К. : Гнозис, 2012. С. 238–243.
10. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю. Принципи післядипломної освіти у підготовці вчителів до управління професійним самовизначенням учнів. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 4(26). Ч. 2. С. 6–12.
11. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю., Стрельников М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2020. 303 с.
12. Лебедик Л. В. Роль майбутнього викладача вищої школи у формуванні своєї індивідуальності. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : збірник

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К. : Аграр Медіа Груп, 2018. С. 182–187.

13. Лосєва Наталія, Стрельніков Віктор. Розвиток готовності педагогічних працівників до самовдосконалення на основі короткотермінових курсів-тренінгів. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 1 (190). С. 49–53. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/194128>
14. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. № 2. С. 27–40.
15. Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації : електрон. навч.-метод. посіб. / упор. : І. О. Калініченко, Н. І. Білик. Полтава : ПОППО, 2021. 184 с.
16. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. URL : https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf
17. Радул В. В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 15–20.
18. Сігаєва Л. Є. Андрагогіка – теорія ціложиттєвого розвитку особистості. *Педагогічний процес : теорія і практика*. К. : ЕКМО, 2010. Вип. 3. Ч. II. С. 165–176.
19. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів. У 2-х томах. Т. 1. К. : Наукова думка, 1973. 511 с.
20. Стрельніков В. Ю., Волощук С. М., Раті О. Л., Мулеса Т. Ф. Розвиток резилієнтності викладача закладу фахової передвищої освіти для забезпечення його індивідуальної освітньої траєкторії в умовах війни. *Постметодика*. 2024. № 1. С. 6–19. URL: <https://ed.pano.pl.ua/handle/022518134/1808>
21. Стрельніков В. Ю. Концептуальні основи навчання, що стимулює особистісний розвиток здобувачів освіти територіальних громад. *Традиції та інновації у траєкторіях розвитку освітньо-педагогічного дискурсу* : колективна монографія / наук. ред. Р. Басенко ; Полтав. ін-т екон. і права Університету «Україна». Полтава : Університет «Україна», 2022. 274 с. С. 214–241.
22. Стрельніков В. Ю. Обдарований учитель для обдарованого учня: складники та рівні особистісно-професійного розвитку вчителя. *Обдаровані діти – скарб нації!* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 23–29 серп. 2024 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. 1604 с. С. 1401–1412. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25205>
23. Стрельніков В. Ю. Основні вектори розвитку вчителя за індивідуальною освітньою траєкторією. *Філософія освіти в умовах сучасних викликів: цінності, стратегії, інноваційні практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф., присвяченої Всесвітньому дню філософії (Полтава, 20 листоп. 2024 р.) / упоряд. : Т.О. Бондар, В.Ю. Стрельніков, Н.П. Шаповалова. Полтава : ПАНО, 2024. 209 с. С. 144–154.
24. Стрельніков В. Ю. Основні складники розвитку вчителя у світлі Української Хартії вільної людини. *Українська Хартія вільної людини: від смислових конструктів до формування системи цінностей» (УХВЛ в системі цінностей українського суспільства в умовах війни. Освітнянський контекст)* : зб. наук. статей, тез доповідей та інших матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 25 жовт. 2024 р. / Редколегія: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, Т. В. Магера, Ф. І. Полянський, Н. Б. Стрийвус, Г. І. Герасимчук, М. І. Чорна. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В., 2024. 327 с. С. 260–264.
25. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с. Кн. 2. 230 с.
26. Стрельніков В. Ю. Професійна компетентність як складник особистісно-професійного розвитку вчителя. *Формування і розвиток професійної культури фахівців у галузі освіти: виклики, наукові підходи, досвід* : матеріали Усеукр. наук.-практ. конф. (21 листоп. 2024 р., м. Харків) / за заг. ред. Г. Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ХГПА, 2024. 621 с. С. 507–513.

27. Стрельников Віктор, Сметана Ірина, Солодовник Валерій. Курси підвищення кваліфікації як ресурс для проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагога в умовах війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 6 (213). С. 37–47. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/290133/284852>
28. Стрельников В. Ю., Солодовник В. М. Методологічні засади неперервної освіти, яка стимулює індивідуальну освітню траєкторію педагога в умовах війни. *Постметодика*. 2023. № 2–3. С. 19–25. URL : https://drive.google.com/file/d/1PEK1dAiyqjn-RULANM0QPtFOoRa_7C-QZ/view
29. Стрельников В. Ю. Філософія проектування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії педагога в умовах війни. *Постметодика*. 2024. № 2. С. 21–31. URL: <https://pano.pl.ua/wp-content/uploads/2024/12/PM-2-143-2024.pdf>:
30. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. К. : Радянська школа, 1988. 310 с.
31. Lebedyk L. V. 1.15. Structural components and functions of projecting activity of future high school teachers. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o., 2020. 674 p. P. 155–162.
32. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries : *Study of problems in modern science: new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions*. Monograph: edited by Shalapko Yuriy, Wyszowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. 762 p. P. 749–760.
33. Lebedyk L. Professional competence of masters of pedagogics higher school. *Theory and Practice of Contemporary Management* : Materials of I International Scientific-Practical Conference, (Batumi, 17-18 October, 2014) / , p.h. Tbilisi, Universal, 2014. P. 292–296.
34. Lesya Lebedyk, Viktor Strelnikov. Educational space of continuous education of teachers: a facilitating approach. *Educational space: post-non-classical perspectives* / Eds. Dimitrina Kamenova, Svitlana Arkhypova. Varna: Varna university of management, 2023. P. 128–157.
35. Schraml W. Einführung in die Tiefenpsychologie für Padagogen und Padagogen und Sozialpadagogen. Stuttgart : Klett, 1970. P. 210–214.
36. Strelnikov V. Yu., Lebedyk L. V., Hura T. V., Sysoieva S. I., Stankevych S. V., Shapovalova E. V., Avilova O. Ye. Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2021. № 11 (2). P. 349–351.
37. Strelnikov Viktor, Losyeva Nataliya. Zasady opracowania podstawowego modelu dyscypliny naukowej w systemie dydaktycznym szkolnictwa wyższego na Ukrainie. *Paideia*. Warszawa : Collegium Verum, 2020. № 2. P. 211–231.
38. Strelnikov V. Yu. Concept of designing advanced postgraduate pedagogical education, development and selfdevelopment of teacher pedagogical skills in the new Ukrainian school. *Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph* / Edit. I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague, OKTAN PRINT s.r.o. 2020. P. 35–43.
39. Svitlana O. Shara, Larisa I. Vorona, Iryna O. Kalinichenko, Lesya V. Lebedyk and Larisa M. Olifira. The formation of the humanistic position of the student in the educational process. *Journal of Intellectual Disability. Diagnosis and Treatment*. 2020. Volume 8. № 3. pp. 472–484.
40. Tausch R., Tausch A. Erziehungspsychologie. Gottingen : Hogrefe, 1977. P. 374–398.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

1. **Krasnopolskyi Volodymyr Eduardovych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Language Training Dnipro State University of Internal Affairs, Dnipro, Ukraine
2. **Авербух Ріна**, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
3. **Березовська Людмила Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна
4. **Бойко Олена Вікторівна**, вчитель початкових класів, вища кваліфікаційна категорія, старший вчитель КЗ «Гейківська гімназія» Лозуватської сільської ради Криворізького району Дніпропетровської області, село Ранній Ранок, Україна
5. **Бондаренко Наталія Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
6. **Воскобійник Тетяна Олександрівна**, спеціаліст першої категорії, викладач історії України та правознавства Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Берестин, Україна
7. **Гайдук Рахель**, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
8. **Горбунова Ірина Анатоліївна**, заступник директора з навчальної роботи Відокремленого структурного підрозділу "Інгулецький фаховий коледж Криворізького національного університету", м. Кривий Ріг, Україна
9. **Дмитрієв Олександр Юрійович**, здобувач освітнього ступеня бакалавра психології, кафедра психології, Приватний заклад вищої освіти «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна
10. **Жеба Євген Олександрович**, аспірант 3 курсу навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
11. **Журба Аліна Олександрівна**, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
12. **Заремба Вікторія Володимирівна**, методист Відокремленого структурного підрозділу "Інгулецький фаховий коледж Криворізького національного університету", м. Кривий Ріг, Україна
13. **Іванчук Сабіна Айдинівна**, доктор педагогічних наук, доцент., завідувач педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна
14. **Ковшар Олена Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна
15. **Коржова Олеся Сергіївна**, вчитель історії Дніпровської гімназії №133 Дніпровської міської ради, м. Дніпро, Україна
16. **Котівець Світлана**, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна

17. **Лебедик Леся Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна
18. **Литвиненко Алла Миколаївна**, учитель англійської мови Дніпровського ліцею № 144 імені Леві Іцхака Шнеєрсона Дніпровської міської ради, м. Дніпро, Україна
19. **Ліпчевська Інна Леонідівна**, доктор філософії з галузі знань «Освіта / Педагогіка», старший науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, викладач кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
20. **Лісневський Данило Олександрович**, старший аналітик компанії ТОВ «Ардента», аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
21. **Лук'яник Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
22. **Макарова Анастасія Олександрівна**, здобувач освіти Дніпровського фахового педагогічного коледжу Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія безперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна
23. **Мисик Олеся Станіславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна
24. **Михайленко Світлана Іванівна**, заступник директора з навчальної роботи Дніпровського фахового педагогічного коледжу комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна
25. **Моргун Інна Сергіївна**, директор Комунальної установи Білопільської міської ради «Інклюзивно-ресурсний центр» м. Білопілья, Україна
26. **Москальова Богдана-Вікторія Олегівна**, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, Україна
27. **Найда Руслана Григорівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології, Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
28. **Нюкало Олена Володимирівна**, учитель української мови та літератури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, «учитель-методист», Бердянська гімназія №16, м. Бердянськ, Україна
29. **Омелянченко Алла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, Україна
30. **Охременко Людмила Сергіївна**, завідувач відділення «Дошкільна освіта» КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», м. Білгород-Дністровський, Україна
31. **Панамаренко Ілона Віталіївна**, здобувач освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
32. **Парова Світлана Віталіївна**, учитель української мови та літератури Кочерезького ліцею Вербківської сільської ради Павлоградського району Дніпропетровської області
33. **Пенська Наталія Миколаївна**, викладач психолого-педагогічних дисциплін дошкільної освіти Дніпровського фахового педагогічного коледжу Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія безперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна
34. **Перепелюк Тетяна Дмитрівна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
35. **Пікельний Андрій Олександрович**, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 053 Психологія Приватної установа «Заклад вищої освіти «Міжнародний

гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна; викладач початкової школи «Шуву Раненім», м. Ноф-а-Галіль, Ізраїль

36. **Піковець Наталія Вікторівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
37. **Полісюк Оксана Валеріанівна**, учитель історії та громадянської освіти гімназії №82, м. Дніпро.
38. **Полуденко Наталія Павлівна**, вчитель початкових класів, першої кваліфікаційної категорії, КЗ «Гейківська гімназія» Лозуватської сільської ради Криворізького району Дніпропетровської області, село Ранній Ранок, Україна
39. **Полупанова Яна Миколаївна**, доктор філософії, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР, м. Дніпро, Україна
40. **Сапожников Станіслав Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
41. **Сизьон Олександр Олександрович**, аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
42. **Сироткіна Тетяна Анатоліївна**, учитель хімії, заступник директора з навчально-виховної роботи Дніпровського ліцею №144 імені Леві Іцхака Шнеєрсона Дніпровської міської ради, категорія: спеціаліст вищої категорії, педагогічне звання: учитель-методист, м. Дніпро, Україна
43. **Слюсар Олеся Іванівна**, в.о. директора Інклюзивно-ресурсного центру по Дніпровському району міста Запоріжжя департаменту освіти і науки Запорізької міської ради, м. Запоріжжя, Україна
44. **Сніда Євгеній Олегович**, кандидат історичних наук, доцент кафедри спеціальних галузей історичного знання та дидактики історії Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, м. Дніпро, Україна
45. **Солод Ігор Сергійович**, здобувач III освітньо-наукового рівня вищої освіти «Доктор філософії» спеціальність 013 «Початкова освіта» Глухівського НПУ ім. О. Довженка, м. Глухів, Україна
46. **Старинська Олена Віталіївна**, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, доцент, м. Запоріжжя, Україна
47. **Степанов Володимир Іванович**, директор Полтавського фахового коледжу підприємництва і ресторанного бізнесу, м. Полтава, Україна
48. **Страт Олена Георгіївна**, здобувач фахової передвищої освіти 4-го курсу спеціальності А2 «Дошкільна освіта» КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», м.Білгород-Дністровський, Україна
49. **Стрельников Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського, м. Полтава, Україна
50. **Сусорова Юдіт**, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
51. **Тарасевич Інна Юріївна**, старший викладач кафедри психології, Приватний заклад вищої освіти «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна
52. **Теплицька Аліна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки, Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
53. **Товкач Ірина Євгеніївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та

VI Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю)

психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

54. **Федоренко Ірина Валентинівна**, директорка Приватного закладу «Загальноосвітній навчальний заклад II-III ступеня «Гуманітарний профільний ліцей імені Хаї-Мушки Шнеерсон», спеціалістка вищої категорії, учитель-методист, м. Дніпро, Україна
55. **Харіна Ольга Іванівна**, учитель української мови та літератури, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, «учитель-методист», Бердянська гімназія №16, м. Бердянськ, Україна
56. **Холод Катерина Андріївна**, здобувач освітнього ступеня бакалавра психології, кафедра психології, Вищий навчальний приватний заклад «Дніпровський гуманітарний університет», м. Дніпро, Україна
57. **Храпач Катерина Олександрівна**, викладач кваліфікаційної категорії «спеціаліст другої категорії» педагогічного фахового коледжу Хортицької національної академії, м. Запоріжжя, Україна
58. **Черняк Міріам Ігорівна**, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності А3 Початкова освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна
59. **Шевченко Лариса Вадимівна**, практичний психолог, вчитель англійської мови, Ірпінський академічний ліцей «Мрія», м. Ірпінь, Київська область, Україна
60. **Яндюк Анастасія В'ячеславівна**, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності А2 Дошкільна освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ГУМАНІТАРНА ОСВІТА: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

**МАТЕРІАЛИ
VI ВСЕУКРАЇНЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ)**

**15 листопада 2025 р.
28 хешвана 5786
м. Дніпро**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Контактна інформація організаційного комітету:

**49000, Україна,
м. Дніпро, пл. Успенська 5Д
Тел. +38 (056) 770-17-34
e-mail : office@bethana.org.ua
www.bethana.org.ua**

**Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 10,3
Тираж 66 прим. Зам № 16113**

**Віддруковано в ТОВ «Акцент ПП»
вул. Бердянська, 3А, м. Дніпро, 49098
тел. (056) 794-61-04(05)
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія
ДК № 4766 від 04.09.2014.**