

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет



ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙ: НАУКОВІ ПОШУКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

*МАТЕРІАЛИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ*

Запоріжжя, 2026

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Студентська рада факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв

**ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ПЕРІОД ТРАНСФОРМАЦІЙ:
НАУКОВІ ПОШУКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ**

Матеріали
Всеукраїнської студентської
науково-практичної інтернет-конференції

24 квітня 2026 р.

Редакційна колегія:

ЛЕСИК Анжеліка – кандидатка педагогічних наук, доцентка, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету;

МУХІНА Тетяна – старша викладачка кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету;

КОНОНЕНКО Марина – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Початкова освіта».

*За достовірність інформації, поданої в тезах доповідей конференції,
відповідальність несуть автори*

Педагогічна освіта в період трансформацій: наукові пошуки та інноваційні практики: матер. Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції (24 квітня 2026 р., Бердянський державний педагогічний університет) / за ред. А. Лесик, Т. Мухіної, М. Кононенко. Запоріжжя, 2026. 471 с.

ЗМІСТ

Секція 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

БАЙДАК Алла. Ігрові технології як потенціал розвитку soft skills здобувачів початкової освіти	13
ВЕНГРИН Ірина. Особливості процесу формування соціальних якостей молодших школярів	16
ВЕРЕТКО Тетяна. Розвиток пізнавальних інтересів учнів на уроках у початковій школі	20
ГОРБУНОВА Амалія. Формування соціально психологічного клімату інклюзивного класу	26
ГОРИН Юлія. Шляхи залучення учнів початкової школи до збереження говіркових надбань рідного краю	31
ГОРЯНІНА Вероніка. Цифрова гігієна як складова психологічного благополуччя здобувачів початкової освіти	36
ГРАМІНСЬКА Тетяна. Нестандартні завдання на уроках математики в початковій школі як засіб розвитку аналітичних навичок молодших школярів	41
ДАРНОСТУП Анна. Специфіка ключових компонентів соціально-емоційного навчання в початковій школі	46
ДАРІЙЧУК Віоріка. Вплив образотворчої діяльності на розвиток гармонійної особистості учня молодшого шкільного віку	50
ДАЦЕНКО Уляна. Педагогічні умови використання рухливих ігор на уроках фізичної культури в початковій школі	55
ДЕМЕЩИК Олена. Спортивний сторітелінг як засіб формування мотивації здобувачів початкової освіти до фізичних вправ	59

ДОРОШЕНКО Світлана. Розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти на уроках української мови та читання	62
ДРОБОТ Марія. Використання дослідницького підходу у викладанні курсу «я досліджую світ» у сучасному освітньому середовищі	66
ДУДИК Анастасія. Педагогічні умови формування креативного мислення молодших школярів	69
ІВАНІВ Марта. Формування культури звертання до співрозмовника у здобувачів початкової освіти	76
ІВДЕНКО Вікторія. Формування навчальної мотивації учнів початкових класів в умовах воєнного стану	81
КАЗАК Олег. Педагогічний потенціал гіпнотехнік у підготовці майбутніх психологів	84
КАЛИН Тетяна. Формування у молодших школярів уміння заперечувати	88
КИРИЛЕНКО Аліна. Ігрові методики розвитку словникового запасу молодших школярів	93
КОВАЛЕНКО Сергій. Актуальні проблеми та перспективи розвитку початкової освіти	97
КРУК Тетяна. Поняття «читацька грамотність» у сучасному освітньому дискурсі	100
КУЗА Андріан. Сучасні орієнтири технологічної освіти в початковій школі	105
ЛАЗАРЬ Лілія. Основні елементи екологічного виховання учнів у сучасній школі	109
МАЗУРИК Галина. Формування у молодших школярів толерантного ставлення до осіб з інвалідністю	114
МАНІЛО Анастасія. Гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинський як підґрунтя інклюзивного навчання у сучасній школі.	119

МЕЛЬНИК Оксана. Історико-педагогічний аспект проблеми виховання лідерських якостей молодших школярів	124
МЕЛЬНИК Каріна. Формування каліграфічних навичок через використання інтерактивних методів навчання	128
МОЖЧІЛЬ Марина. Особливості використання методів кооперативного навчання на уроках літературного читання в початковій школі	133
МОНАСТИРСЬКА Наталія. Дидактична гра як засіб формування комунікативної компетентності молодших школярів	137
МОСКВІНОВА Вікторія. Виховання національних цінностей у молодших школярів засобами сучасних технологій в умовах дистанційного навчання	142
НІЩУК Вікторія. Дослідження стану емоційного інтелекту в учнів початкової школи	147
ОХРИМЕНКО Діана. Роль критичного мислення у формуванні особистості молодшого школяра	154
ПЕРІГ Наталія. Розвиток толерантності молодших школярів у інклюзивному класі	157
САЙКО Віталій. Покоління «Альфа» як виклик традиційній моделі навчання	165
САМОЙЛЕНКО Валерія. Дидактичний потенціал цифрових історій у вивченні краєзнавчого фольклору в початковій школі	169
СИНЯК Катерина. Інтеграція арт-елементів у навчальні предмети початкової школи	173
СОЛОМОН Анастасія. Психолого-педагогічні умови становлення суб'єктивності молодших школярів	176
ТАБУЛІНСЬКА Ірина. Психологічна корекція шкільної тривожності молодших школярів в умовах дистанційного навчання	179

ТОМИН Марія. Інтелектуальний розвиток дитини в молодшому шкільному віці	182
ФІЛЬВАРСЬКА Анастасія. Формування природничої компетентності молодших школярів засобами інноваційних педагогічних технологій	186
ЦВІГУН Олена. Теоретичні засади інтегрованих уроків у початковій школі	190
ШЕМОНА Юліана. Естетичне виховання молодших школярів засобами народної педагогіки	195
ШКЛЯР Петро. Імплементация міжнародних практик у підготовку майбутніх психологів до післявоєнного фахового супроводу громадян-свідків війни	199
ЩЕЛКУН Катерина. Формування громадянської ідентичності учнів на уроках математики в початкових класах шляхом розв'язання задач українознавчого змісту	203
ЯВОРСЬКА Ірина. Підготовка майбутніх психологів до роботи з амбівалентними станами ветеранів	208

Секція 2

УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗМІН

БАДЕХА Вікторія. Психологічний тимбілдинг як засіб формування відчуття безпеки та емоційної стійкості учнів в умовах війни	212
БЕЗМЕН Микита. Психологічні аспекти булінгу в учнівському середовищі та його профілактика	215
БУРТОВА Єлизавета. Терапевтична присутність як компонент готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях	219
ГАМБАРНЮК Ольга. Тренінгові методи психологічної допомоги дошкільникам в умовах воєнної травматизації	223

ГОРОВА Вікторія. Емоційне вигорання студентської молоді в умовах тривалого стресу	226
ГЛУЩЕНКО Тетяна. Когнітивні механізми формування критичного мислення у молодшому шкільному віці	230
ГУЛІЄНКО Анастасія. Компоненти фінансової грамотності здобувачів початкової освіти	233
ДЕГТЯРЬОВА Альбіна. Аналіз казок і оповідань як інструмент формування критичного мислення здобувачів початкової освіти	237
ДІРА Надія. Освітнє середовище як простір розвитку особистості в умовах хронічного стресу та невизначеності	241
КАЧЕРОВА Ольга, РУДЕНКО Ганна. Психолого-педагогічні умови використання технологій арт-коучингу в процесі розвитку емоційної сфери учнів початкової школи	246
КОНОНЕНКО Марина. Психологічні передумови розвитку пізнавальної самостійності в молодшому шкільному віці	251
КРАВЧУК Тетяна. Метафоричні карти як інструмент усвідомлення та автентичного самовираження особистості	256
КРАВЧЕНКО Софія. Проблема формування навичок співробітництва та емпатії у молодших школярів	259
КУЦ Тетяна. Перфекціонізм як чинник професійного вигорання особистості	263
МОСКОВЕЦЬ Оксана. Психологічний супровід медичного персоналу в умовах війни: сучасні підходи, методи та оцінка їх ефективності	266
ПИСЬМЕННА Анастасія. Розвиток емоційного інтелекту як засіб соціальної адаптації здобувачів початкової освіти в процесі навчання	271
ПОЛІТАНСЬКА Іванна. Розвиток емпатії в дошкільному дитинстві як чинник запобігання міжособистісним конфліктам	275
РОМІНА Анастасія. Проблема педагогічної взаємодії: егоцентричні та конформні настановлення	278

САЛІЙ Катерина. Розвиток навичок саморегуляції у дорослих з підвищеним рівнем тривожності	283
СИДОРЕНКО Оксана. Материнське вигорання як сучасна психосоціальна проблема	288
СИЛКА Катерина. Розвиток емоційного інтелекту у молодших школярів	293
СКЛЯР Ірина. Особливості кліпового мислення студентів у цифрову епоху	297
СКРЕКОТЕНЬ Яна. Роль учителя у розвитку самостійності здобувачів початкової освіти	300
ТАТАРІН Володимир. Перцептивні уміння вчителя у подоланні емоційно-вольових бар'єрів на уроках англійської мови	303
ТИМОЩЕНКО Вікторія. Роль ціннісних орієнтацій у процесі професійного самовизначення старшокласників	308
ТОРМАХОВА Вероніка. Музикотерапія як психологічний інструмент подолання хронічного стресу в студентському середовищі	311
ТЮТЮННИК Сергій. «Психолог як просвітник»: тренінг формування просвітницької компетентності майбутніх психологів	316
ФЕДОРЕНКО Софія. Психологічні детермінанти емоційного вигорання працівників сфери «людина–людина» в умовах сучасних соціальних викликів	319
ФЕДОТОВА Ірина. Психологічні аспекти взаємодії з людьми, які переживають втрату	322
ХРИСТИЧ Анна. Функції конфліктів у соціальній взаємодії: конструктивний і деструктивний вимір	326
ЧОКНАДІЙ Анастасія. Розвиток емоційного інтелекту як основа успішної соціалізації дитини	329
ЦАРУК Єлизавета. Стресостійкість як складова особистісного розвитку педагогічних працівників	333

ШАКІНА Світлана. Обмежуючі переконання як предиктор зниження академічної мотивації у здобувачів вищої освіти	337
---	------------

Секція 3

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ В НАВЧАННІ

ГОРОДЕЦЬКА Анастасія. Писанкарство як важливий засіб національного виховання дітей на уроках образотворчого мистецтва та художньої праці в НУШ	342
ДЕМЕЩИК Олена. Безкоштовні графічні застосунки з елементами штучного інтелекту як засіб візуалізації художнього образу та підтримки рефлексивної діяльності учнів	348
ДЕРГІЛЬОВА Софія. Музичне мистецтво в молодших класах як ефективний засіб розвитку критичного мислення школярів в умовах дії воєнного стану	353
ОМЕЛЬЯНЕНКО Єлизавета. Розробка елементів декору сучасного інтер'єрного простору як засіб формування естетичного смаку школярів	359
ОЧЕРЕТЕНКО Поліна. Використання цифрових інструментів на уроках музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання	364
СЦІБАЛО Анастасія. Міждисциплінарність у навчанні молодших школярів: можливості мовно-містецької інтеграції	367
ТАРАСИЧ Лілія. Зміст, форми та методи керівництва образотворчою діяльністю молодших школярів	374

Секція 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

ГАМБАРНЮК Ольга. Соціально-психологічна адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до нового освітнього середовища	382
--	------------

ЗАЯЦЬ Владислава. Структурно-функціональна модель інклюзивного позашкільного центру як відкритої соціально-освітньої системи	386
ІВКОВА Соф'я. Освіта без кордонів та перешкод: система цифрової стійкості в умовах воєнних викликів	390
КОВАЛЬ Валентина. Особливості використання травмочутливого підходу в освітньому процесі початкової школи	395
КОЧЕТКОВА Ірина. Соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти	398
РІЗНИЧЕНКО Маргарита. Сучасні підходи до організації та викладання фізичної культури в початковій школі	402
ТОМАСЬ Катерина. Булінг як соціально-психологічна проблема формування безпечного середовища	406

Секція 5

ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ

БРАТЧЕНКО Андрій. Спіральний підхід у надолуженні навчальних втрат: психологічні механізми мотивації та самоефективності	411
БУТ Анастасія. STEM-освіта як чинник модернізації освітнього процесу в початковій школі	416
ДОРОШ Ірина. Дидактичні умови ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі початкової школи	421
ІЗОТІКОВА Віра. Метод «Fishbone» як інструмент візуалізації проблемних ситуацій та пошуку ефективних рішень	427
МЄТЬОЛКІНА Владислава. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках технології засобами ігрової діяльності	430

МУХІНА Тетяна. STEM-проєктування як інноваційний засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів	433
ПОЛІЩУК Катерина. Цифрова компетентність вчителя як запорука ефективного впровадження STEAM-освіти в умовах цифровізації	438
САУХ Тетяна. Нейромережі як інструмент підтримки вчителя при підготовці до уроків математики	442
СУХОВЕРША Марина. Цифрова емпатія: як навчити майбутнього психолога «відчувати» клієнта онлайн	448
ТЕН Хуеньтен. Педагогічне партнерство і проєктувальна діяльність у підготовці вчителів початкової школи: українсько-китайський контекст	451
ТИЩУК Артем. Генеративний штучний інтелект у підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей: можливості, ризики та дидактичні умови використання	455
ЦВІГУН Олена. Особливості використання нестандартних методів навчання математики молодших школярів	459
ЧЖАН Цзюй. Педагогічне партнерство як чинник розвитку проєктувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи	463
ФЕДОРЧЕНКО Анастасія. Використання цифрових інструментів для забезпечення академічної доброчесності в початковій освіті	467

СЕКЦІЯ 1

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

БАЙДАК Алла,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна**,
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

**ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПОТЕНЦІАЛ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS
ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Сучасна початкова освіта в Україні перебуває на етапі системних трансформацій, зумовлених впровадженням концепції Нової української школи (НУШ) та глобальними викликами швидкозмінного суспільства. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, пріоритетним завданням стає не лише оволодіння здобувачами освіти базовими академічними знаннями (hard skills), але й формування наскрізних умінь та гнучких, так званих «м'яких навичок» (soft skills) [2]. До цієї групи відносять комунікабельність, здатність до співпраці в команді, емоційний інтелект, критичне мислення, креативність та вміння розв'язувати комплексні проблеми [3, с. 45].

Найбільш сенситивним періодом для закладання фундаменту цих навичок є молодший шкільний вік. Як зазначає видатна українська вчена О. Савченко, з огляду на психолого-педагогічні особливості здобувачів

початкової освіти, ігрова діяльність залишається для них однією з провідних і гармонійно поєднується з навчальною, забезпечуючи природний перехід від дошкільця до систематичного шкільного життя [5, с. 128]. Саме тому впровадження ігрових технологій у сучасній школі є не просто цікавою формою роботи, а науково обґрунтованою інноваційною практикою та надзвичайно ефективним інструментом педагога.

Ігрові технології створюють безпечне, безстресове та мотивуюче освітнє середовище, де дитина не боїться зробити помилку. У процесі спеціально організованої дидактичної, рольової чи настільної гри учні моделюють життєві ситуації, що вимагають активної взаємодії з однолітками. За дослідженнями Н. Бахмат, командні ігри та навчальні квести є потужним засобом розвитку навичок співпраці (teamwork), комунікації та лідерських якостей [1, с. 26]. Під час таких активностей учні вчаться розподіляти ролі, слухати один одного, аргументувати власну позицію, шукати компроміси та нести колективну відповідальність за спільний результат.

Надзвичайно важливим аспектом є також розвиток емоційного інтелекту засобами гри. Сюжетно-рольові ігри (наприклад, моделювання ситуацій «У магазині», «Інтерв'ю», «Вирішення суперечки») дозволяють молодшим школярам «приміряти» на себе різні соціальні ролі. Це вчить їх розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших людей, виявляти емпатію, а також конструктивно, без проявів агресії, вирішувати конфліктні ситуації.

Крім того, ігри-головоломки, елементи ТРВЗ-педагогіки (теорії розв'язання винахідницьких завдань), LEGO-конструктори та інтелектуальні вікторини безпосередньо стимулюють розвиток креативності і критичного мислення. Так, О. Коваленко, О. Романенко підкреслюють, що систематичне використання таких ігор безпосередньо корелює з розвитком здатності дітей швидко аналізувати нову інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та знаходити нестандартні шляхи розв'язання навчальних і життєвих завдань [4, с. 114].

Варто зазначити, що ефективність ігрових технологій для формування soft skills залежить від їх доцільності, системного підходу до застосування та чіткого зв'язку з метою конкретного уроку. Сучасний учитель у цьому процесі виступає не як авторитарний транслятор знань, а як фасилітатор і мудрий наставник, який майстерно та непомітно спрямовує ігрову діяльність у русло розвитку необхідних життєвих компетентностей.

Отже, впровадження ігрових технологій у початковій школі є дієвим механізмом відповіді на виклики сучасних освітніх трансформацій. Гра виступає природним і найефективнішим містком між засвоєнням базового програмового матеріалу та формуванням життєво необхідних м'яких навичок, що готує молодших школярів до успішної соціалізації та особистісної самореалізації у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В. Ігрові технології в освітньому процесі початкової школи: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 25–29.
2. Державний стандарт початкової освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
4. Романенко О. В., Коваленко О. І. Формування м'яких навичок (soft skills) у молодших школярів засобами ігрових технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 112–116.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

ВЕНГРИН Ірина,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **ОЛІЯР Марія,**
докторка педагогічних наук, професорка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Соціальне виховання молодого покоління – одне із найважливіших завдань нової української школи. Соціальний розвиток особистості – це процес засвоєння та інтенсивного відтворення суспільного досвіду, системи суспільних взаємозв'язків та взаємин. Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, соціальна компетентність молодших школярів передбачає «спроможність поводитися відповідально, із дотриманням правил і норм поведінки, що діють у спільноті, долучатися до розв'язання суспільних проблем та ініціювати проекти; життєву стійкість, здатність діяти в нових непередбачуваних обставинах, рефлексію, підтримку власного фізичного і ментального здоров'я, емпатію, готовність співпрацювати, домовлятися і мирно розв'язувати конфлікти; піклування про особистий і соціальний добробут, формування уявлень про власне майбутнє» [2].

Соціалізація являє собою феномен, який знаходиться на перетині філософії, соціології, антропології, педагогіки, психології. Соціалізація відбувається в процесі освіти, виховання і самовиховання, коли людина визначає для себе цілі й досягає їх.

Молодший шкільний вік є сензитивним для успішної соціалізації. «Молодший шкільний вік – вік початку формування особистості, формування нових відносин з однолітками і дорослими. Це – час закладення фундаменту норм поведінки, цінностей і загальної культури, формування характеру та інтересів. Тому так важливо не пропустити цей період у розвитку дитини, створити оптимальні умови для подальшого розвитку» [4].

У цей час діяльність та спілкування учнів регулюються вчителем. Саме під керівництвом педагога діти набувають навичок роботи в колективі, які мають громадську спрямованість. У молодших школярів формуються передумови формування високоморальних переконань, правильності моральної оцінки, зростає рівень її аргументованості та відповідності моральним нормам, поглиблюється усвідомленість моральних мотивів поведінки. «Учень початкових класів починає розуміти, що від його поведінки залежить розв'язання багатьох життєвих ситуацій, зокрема, складних стосовно соціальної взаємодії, а це означає, вони здобувають готовність до опанування навичок конструктивної поведінки у проблемних ситуаціях» [1].

Вчинки молодших школярів ще недостатньо диференційовані, тому вони оцінюються не завжди однозначно. Але водночас, крім таких важливих рис, як щедрість, чуйність, готовність прийти на допомогу, у дітей спостерігається підвищена емоційність, що є необхідною умовою для формування в них співчуття та співпереживання, доброти та милосердя, чуйності і прагнення до справедливості, особливо важливих у часи воєнного лихоліття, а також шанобливого ставлення до старших та до своїх однолітків.

Найбільш важливим утворенням цього віку є емпатія (здатність до співпереживання), яка дуже впливає як на окремі вчинки дитини, так і на поведінку взагалі, стаючи ланкою морально-гуманістичного досвіду особистості. Особливості становлення особистості молодших школярів обумовлюють формування в них такої риси, як гуманність (людяність). Використання гуманістичних форм діяльності та поведінки учнів породжують психологічні новоутворення, що формуються у цьому віці, а

саме: абстрактне мислення, внутрішній план дій, довільність вчинків, самоконтроль та самооцінка, які створюють сприятливі передумови успішного виховання гуманістично стійкої особистості. У цьому віці самооцінка формується під впливом оцінки дорослих. У дитини змінюється зміст самооцінки: конкретно-ситуативна самооцінка стає більш узагальненою, слугує зразком моральної поведінки. Мотивація у молодшому шкільному віці є стимулом, що породжує активність учнів. У дітей молодшого шкільного віку інтенсивно розвиваються потреби, вони стають більш усвідомленими та керованими.

Водночас у цьому віці в деяких дітей спостерігається схильність до афективних станів, які можуть виявлятися у грубості, запальності, а також психологічній нестійкості. Довірливість, слухняність, сприйнятливність молодших школярів містять небезпеку неконтрольованого впливу на них інших осіб, що може виявлятися в порушеннях поведінки.

Розвиток психічних процесів особистості молодшого школяра проходитиме набагато успішніше, якщо дитина отримає для цього якнайбільше можливостей. Не прогати час, посприяти повному розкриттю індивідуальних особливостей у найбільш чутливий для цього період – завдання як батьків школяра, так і його педагогів. «Освітній процес у початковій школі має бути спрямований на системне формування зазначених навичок через зміст уроків, інтерактивні методики й використання практико орієнтованих завдань. Зокрема, навчальні матеріали повинні сприяти розвитку ключових навичок, серед яких: ефективне спілкування (уміння слухати, формулювати думки, аргументувати позицію); ухвалення рішень (аналіз варіантів, прогнозування наслідків, відповідальність за вибір); критичне та творче мислення (аналіз інформації, висування гіпотез, креативність у розв'язанні проблем); емоційна саморегуляція (керування емоціями, запобігання конфліктам); усвідомлення та формування ціннісних орієнтацій (толерантність, повага до прав людини, соціальна справедливість)» [3, с. 180]. Ефективними є такі види роботи, як групові

дискусії, ситуаційні вправи, рольові ігри, спостереження та самоаналіз власної поведінки тощо.

Таким чином, процес соціалізації особистості – це безперервний життєвий процес поєднання індивідуальних рис людини з соціальними умовами, загальновизнаними правилами поведінки в суспільстві. Соціалізація – це результат сформованості соціальних якостей, установок, необхідна умова для інтенсивного самовдосконалення і досягнення бажаного рівня розвитку. Для цього необхідно створити певні психолого-педагогічні умови, до яких відносимо цілеспрямований вплив на дитину, який має бути тривалим і безперервним, а також індивідуальний підхід до школярів. Стихійна, некерована і нецілеспрямована соціалізація без урахування індивідуальних особливостей дитини може мати як безпосередні, так і віддалені негативні наслідки.

Список використаних джерел

1. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Матеріали наукової конференції «Соціум. Наука. Культура»*. URL: <http://intkonf.org/-danileyko-si-shlyahiformuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchnivpochatkovoyi-shkoli/> (дата звернення: 20.04.2026).
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Маркотенко Т. С., Мельник Л. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів як завдання громадянської освітньої галузі в умовах нової української школи. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 3. С. 178–184.

4. Кравцова Н. Є., Куземко В. А. Соціально-особистісний розвиток молодших школярів у процесі співацької діяльності. URL: <https://surl.li/wyhlsc> (дата звернення: 20.04.2026).

ВЕРЕТКО Тетяна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **КІЛЧЕНКО Оксана**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сьогодні розвиток інтересу до навчання в учнів початкових класів є одним із найважливіших завдань школи. Саме в перші шкільні роки в дитини формується ставлення до знань, звичка самостійно мислити та бажання вчитися. Дослідження цієї теми є дуже актуальним, адже без щирого інтересу неможливо виховати самостійну та творчу особистість. Розв'язання цієї проблеми допоможе вчителям зробити уроки ефективнішими, а самим учням – не лише успішно закінчити початкову школу, а й зберегти любов до навчання на все майбутнє життя. Пошук дієвих методів, що допоможуть кожній дитині відчувати радість від пізнання нового, залишається головним пріоритетом сучасної освіти. О. Савченко зазначала, що пізнавальний інтерес виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності [4, с. 24].

У сучасних умовах розвитку освіти проблема формування та розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи є особливо актуальною у зв'язку зі зростанням навчального навантаження, цифровізацією освітнього простору, змінами соціальних умов розвитку дитини та зниженням внутрішньої мотивації до навчання. Недостатньо сформований пізнавальний інтерес негативно впливає на пізнавальну активність, самостійність і результативність навчальної діяльності молодших школярів. В умовах війни освітній процес в Україні відбувається за складних соціально-психологічних обставин, що супроводжуються нестабільністю навчання, частими змінами його формату, підвищеним рівнем стресу та відчуттям небезпеки, які негативно позначаються на емоційному стані й мотивації учнів. За таких умов саме пізнавальний інтерес виступає ключовим чинником формування внутрішньої мотивації, активного засвоєння знань і успішної адаптації дітей, що зумовлює потребу в цілеспрямованому педагогічному супроводі та підвищеній увазі з боку сучасної педагогічної науки і практики України. «Сучасний учитель не зможе успішно працювати, якщо не зуміє максимально залучити кожного учня до активної діяльності, надавши йому статус суб'єкта діяльності» [2, с. 27].

Мета статті – визначити особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи на уроках та визначити їхній вплив на навчальну мотивацію й активність школярів.

Теоретичні підходи до розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи. У психолого-педагогічній науці пізнавальний інтерес розглядається як важлива складова розвитку навчально-пізнавальної діяльності особистості, що відображає її прагнення до активного пізнання та самостійного здобуття знань. В. Федорчук говорить, що пізнавальний інтерес є вищим етапом розвитку пізнавальної діяльності особистості. Він пов'язаний із прагненням учня самостійно розв'язувати проблемні завдання, шукати відповіді та долати пізнавальні труднощі, що сприяє розвитку мислення та самостійності в навчанні [5, с. 129].

У період античності мислителі вперше почали висловлювати ідеї щодо значення обміну думками у процесі пізнання та творчої діяльності. Зокрема, Сократ підкреслював важливість діалогічного способу отримання нового знання, який відомий як майєвтика. Він вважав, що істина формується через поступове подолання суперечностей у процесі мислення. За допомогою спеціально сформульованих запитань співрозмовники могли виявляти помилкові уявлення, відмовлятися від них і таким чином наближатися до істинного знання. Сократ неодноразово акцентував увагу на впливі мислителів один на одного під час спілкування, оскільки саме в діалозі виникають умови для ефективного обміну ідеями, думками та міркуваннями [1, с. 8].

Також, Л. Порядченко та Т. Олексюк зазначають, що розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів є важливою умовою формування внутрішньої мотивації до навчання та активної пізнавальної діяльності. Науковці підкреслюють, що цілеспрямоване використання педагогічних методів і вправ сприяє підвищенню інтересу учнів до навчального матеріалу, розвитку самостійності, допитливості та позитивного ставлення до навчання [3, с. 267].

У сучасному освітньому процесі важливе місце займає використання інтерактивних методів навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхньої самостійності та формування навичок взаємодії. Вони створюють умови для ефективного засвоєння навчального матеріалу та підвищення інтересу школярів до навчання. Використання інтерактивних методів навчання впливає на активізацію взаємодії учнів між собою та їх залучення до освітнього процесу. Їх головною характеристикою є активізація навчально-пізнавальної діяльності, що позитивно впливає на засвоєння знань. На думку О. Пометун та Л. Пироженко, інтерактивне навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої всі учні активно залучені до пізнання, мають можливість висловлювати думки та обговорювати власні уявлення. Спільна діяльність учнів передбачає обмін знаннями, ідеями та способами дій в атмосфері взаємоповаги й підтримки, що

сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку пізнавальної активності. Інтерактивне навчання ґрунтується на постійній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Воно включає групову та колективну роботу, моделювання життєвих ситуацій і рольові ігри, що сприяє формуванню умінь, навичок та створенню співпраці між учителем і учнями, де педагог виступає організатором і координатором навчальної діяльності [2, с. 12–13].

Таким чином, проаналізовані наукові підходи показують, що пізнавальний інтерес є важливим явищем у навчанні, яке має глибокі історичні витоки та активно досліджується в сучасній педагогіці. Його розвиток у молодших школярів залежить від організації навчального процесу, активної взаємодії на уроці та використання інтерактивних методів навчання, які допомагають учням краще засвоювати знання, бути більш активними та самостійними.

Під час проходження виробничої практики у 2 Б класі Ліцею № 15 Івано-Франківської міської ради, з метою розвитку пізнавальних інтересів здобувачів початкової школи, використовувала систему вправ і методів, які забезпечують активне залучення дітей до навчального процесу, стимулюють їхню допитливість та сприяють формуванню стійкої мотивації до навчання. Організація такої роботи передбачає поступове ускладнення завдань і поєднання різних видів навчальної діяльності.

На початковому етапі ми вибирали вправи проблемного характеру, що передбачають постановку запитань, які спонукають учнів до роздумів і пошуку відповідей. Наприклад, дітям пропонується пояснити явища навколишнього світу або висловити припущення щодо певної ситуації. Такий підхід активізує мислення, розвиває здатність аналізувати та формує інтерес до самостійного здобуття знань.

Другим етапом, для подальшого розвитку пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти, визначили дослідницькі завдання, які включають елементарні спостереження, порівняння та прості експерименти. Учні спостерігали за природними явищами, проводили нескладні досліді та

фіксували результати. Такі завдання, на нашу думку, розвивають спостережливість, сприяють формуванню дослідницьких умінь та підвищенню пізнавальної активності.

Третім етапом, на нашу думку, є впровадження ігрових вправ, які впливають на емоційну привабливість навчального процесу. Використання дидактичних ігор, загадок, логічних завдань та навчальних квестів сприяє залученню всіх учнів до роботи, знижує напруження та підсилює інтерес до навчального матеріалу.

Як показали наші дослідження, ефективним засобом розвитку пізнавальних інтересів є використання групової та парної форм організації освітнього процесу, під час яких учні взаємодіють, обговорюють завдання та спільно знаходять рішення. Вони сприяють обміну думками, розвитку комунікативних навичок і формуванню відповідальності за спільний результат.

Доцільним, під час проведення уроків у початковій школі, є використання наочних та інтерактивних завдань, які включають роботу з картками, схемами, ілюстраціями та іншими візуальними матеріалами. Вони урізноманітнюють освітній процес, полегшують сприйняття дітьми інформації, сприяють розвитку у них образного мислення та підвищують зацікавленість початковим матеріалом.

Вважаємо, що системне застосування різноманітних вправ і методів створює умови для поступового розвитку пізнавальних інтересів здобувачів початкової освіти, підвищує їхню активність, самостійність та позитивне ставлення до навчальної діяльності.

Таким чином, пізнавальний інтерес є важливою складовою навчальної діяльності молодших школярів і впливає на їхню мотивацію, активність та самостійність у навчанні. Його розвиток забезпечується через використання інтерактивних, ігрових, дослідницьких і проблемних методів навчання, які сприяють кращому засвоєнню знань та підвищують інтерес учнів до навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Доценко С. О. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу: монографія. Харків: «Мітра», 2018. 380 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b342f44a-8ecd-4fa6-9cab-2d7c4dceb30f/content> (дата звернення: 20.04.2026).
2. Максимчук Н.С., Хом'як О.А. Особливості розвитку пізнавальної активності учнів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах НУШ. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука: Серія Педагогіка та психологія*. 2024. №2–4. С. 24–29. URL: <https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/16/15> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Порядченко Л., Олексюк Т. Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів. *Молодий вчений*. 2021. № 10 (98). С. 266–270. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39547/1/Poryadchenko_L_%20Oleksiuk_T_DCIJSC.pdf (дата звернення: 21.04.2026).
4. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів. К., 1982. 176 с.
5. Федорчук В. Ігрова діяльність як засіб активізації пізнавального інтересу під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. № 27). С. 127–133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2019_27_23 (дата звернення: 17.04.2026).

ГОРБУНОВА Амалія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
016 Спеціальна освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **КОТ Надія**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

В Концепції Нової української школи вказується на те, що освітня діяльність повинна організовуватися відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних).

Організація навчання дітей в інклюзивному класі є об'єктом психолого-педагогічних досліджень закордонних та вітчизняних вчених (В. Вінс, О. Гущенко, О. Коліхова, А. Колупаєва, Д. Ольвеус, Е. Руллан, О. Таранченко, І. Різниченко та ін.), які підкреслюють, що саме в такому класі створюються умови для активної соціалізації учнів. Вони виділяються як переваги, так і проблеми інклюзивної освіти в соціально-психологічному контексті. До їх числа вчені відносять: можливість для кожної дитини навчатися у школі за місцем проживання, спілкуватися з однолітками, ставати частиною соціальної та освітньої спільноти; створення умов соціалізації та соціальної адаптації як дітей з особливими освітніми потребами (ООП), так і дітей з типовим розвитком у природних соціальних (освітніх) умовах; формування життєво

важливих соціальних компетенцій; розширення можливостей всебічної комунікації та взаємодії, оволодіння різними комунікативними техніками та їх використання у ситуаціях спілкування; протидія негативним соціальним стереотипам і дискримінації.

Однією з гострих проблем вітчизняної інклюзивної освіти, на думку А. Колупасової, є проблема неприйняття дітей з ООП, неадекватне їх сприйняття дітьми з типовим розвитком, що позначається на соціально-психологічній адаптації перших. Це відбувається тому, що «в умовах дизонтогенезу взаємодія дітей з ООП із соціальним середовищем нерідко набуває неадекватних форм, характеризується комунікативними проблемами та бар'єрами» [4, с. 76]. Для вчителів, як керівників дитячого колективу, зазначена проблема постають як професійний виклик.

На необхідність цілеспрямованої організації педагогами оптимальної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища в інклюзивному класі вказують у своїх працях як зарубіжні, так і російські дослідники.

Аналізуючи світовий досвід становлення та розвиток інклюзивної освіти, О. Жадько наводить думку американських дослідників К. Вільямса, Л. Левінсона, А. Мілсома вказують на те, що учителі зобов'язані допомагати дітям розвивати стосунки співпраці, розуміючи, що лише спільна робота та безпосередня взаємодія можуть сприяти формуванню у дітей позитивних взаємин з однокласниками з обмеженими можливостями. Найефективніше це відбувається за умов інформування дітей з типовим розвитком про особливі потреби їхніх однолітків у ігрових та інтерактивних формах, організації проблемно-орієнтованих завдань та ігор, проектно-орієнтованої інклюзії (project-based inclusion), що передбачає спільну роботу групами дітей, у кожному з яких обов'язково включені й діти з ООП. Розв'язання спільної задачі чи проблеми допомагає згуртувати дитячий колектив і мінімізувати акцент на обмежених можливостях окремих його членів.

Такої ж думки дотримуються вітчизняні вчені, які розробляють теоретичні і методичні засади інклюзивної освіти. Вони зазначають, що в

інклюзивному класі мають діяти особливі компоненти роботи, спрямовані на співучасть, на включення всіх – і учнів, і їхніх батьків – у пізнавальну діяльність, у шкільне життя, засноване на взаємній повазі, довірі, позитивних взаєминах [1; 2; 3; 4; 5]. Зокрема А. Колупаєва називає деякі з цих компонентів: взаємонавчання дітей з типовим розвитком і дітей з ООП, спільна робота над різними завданнями, робота в малих групах, колективна діяльність над загальним завданням із розподілом його складових (наприклад, метод проектів та його презентація), можливість вільної самостійної роботи, виховні ситуації, акції, соціальні проекти тощо.

Для вибору оптимальної тактики включення дитини з ООП у соціальне середовище класу вчені пропонують використовувати соціомоніторинг, що дозволяє оперативно збирати інформацію про актуальний стан соціального середовища класу, зокрема – про особливості процесу спілкування та соціальну позицію кожного учня.

Під час волонтерської пропедевтичної практики ми провели соціометричні дослідження у третьому класі однієї з шкіл м. Кропивницький, яке підтверджує явну тенденцію до відокремлення (неприйняття) учнів з ООП їхніми однолітками.

З метою аналізу та керівництва міжособистісними стосунками в інклюзивному класі було запропоновано вчителю в подальшому користатися схемою аналізу шкільного класу:

1. *Системи стійких міжособистісних стосунків, заснованих на симпатії.* Яка конфігурація емоційних статусів склалася в інклюзивній групі? Який статус має учень (учні) з ООП? Чи є вибори взаємними? Чи не є він відкинутим у групі? Чи включений цей учень до стійких мікрогруп? Наскільки стабільні стосунки в цих мікрогрупах? Чи доброзичливі взаємини між мікрогрупами в класі?

2. *Готовність групи до висунення лідера в ситуації, що потребує управління груповими діями.* Чи висувається учень з ООП на роль лідера класу?

У яких ситуаціях? Який тип лідера потрібен групі? Який стиль управління групою приймає лідер?

3. *Рівень згуртованості групи.* Чи поділяють учні з ООП цінності, загальний настрій, спільність оцінок групи? Чи є клас для такої дитини емоційно привабливою та референтною групою? Чи пишається вона перебуванням у цій групі? Чи відчуває єдність, причетність до однокласників, застосовуючи в спілкуванні займенник «Ми»?

4. *Готовність до прийняття групових рішень.* Наскільки включений учень з ООП у обговорення? Чи прислухаються однокласники до його думки? Як дитина з ООП поводить у ситуації неприйняття більшістю її позиції? Як група реагує на можливі протести? Як усі члени групи виконують прийняті зобов'язання?

5. *Рівень довіри та відкритість до внутрішньогрупових конфліктів.* Яка природа конфліктів в інклюзивній групі? Яку стратегію поведінки у конфлікті обирають члени групи, зокрема дитина з ООП? Чи готові діти до компромісу, співпраці? У яких ситуаціях?

6. *Прийняті способи нормативного контролю.* Як в інклюзивному класі ставляться до фактів порушення прийнятих норм і правил спілкування? Чи є специфіка нормативного контролю щодо однокласника з ООП? Як сам цей учень ставиться до групових норм? Чи прагне їх виконувати?

Також нами була розроблена пам'ятка, яка нагадує про ключові орієнтири щоденної роботи в інклюзивному класі.

Пам'ятка педагога інклюзивного класу

Атмосфера: створюй дружній психологічний клімат; захищай тих, кого не приймають однолітки.

Робота в класі: використовуй групові та проєктні завдання; залучай дітей з ООП до спільної діяльності.

Комунікація: заохочуй емпатію та толерантність; допомагай дітям формувати позитивні стосунки.

Моніторинг: аналізуй міжособистісні стосунки; вчасно реагуй на конфлікти й неприйняття.

Індивідуальний підхід: враховуй особливості кожної дитини; розробляй індивідуальну тактику включення.

Співпраця: підтримуй контакт із батьками; залучай команду супроводу.

Роль учителя: будь прикладом толерантності; допомагай дітям інтегруватися у колектив.

Вважаємо, що професійне завдання включення учня з ООП у соціальний простір школи, класу є однією з ключових у діяльності сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Вінс В. А., Гущенко О. В. Психологічні особливості ставлення нормотипових однолітків до дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2025. №4. С. 112–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.4.18>
2. Жадько О. Становлення та розвиток інклюзивної освіти: світовий досвід. *Grail of Science* 2024. №35. С. 405–413. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.01.2024.073>
3. Коліхова О. В. Шляхи формування сприятливого морально-психологічного клімату в освітньому середовищі інклюзивного класу. *Синергетичний потенціал міждисциплінарного підходу у супроводі осіб з особливими освітніми потребами* : зб. матеріалів Всеукр. круглого столу (м. Харків, 20 листоп. 2025 р.). Харків, 2026. С. 368–370. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/22187> (дата звернення: 13.04.2026).
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 232 с.

5. Резніченко І. Г. Формування інклюзивного середовища в початковій школі: виховання толерантності у молодих школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024 №8. URI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13149545>

ГОРИН Юлія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **НАКОНЕЧНА Лариса**,
кандидатка філологічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ШЛЯХИ ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ГОВІРКОВИХ НАДБАНЬ РІДНОГО КРАЮ

У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються процесами глобалізації, урбанізації та активної цифровізації, проблема збереження мовної різноманітності набуває особливої актуальності. Одним із ключових аспектів цієї проблеми є збереження територіальних діалектів, які становлять невід'ємну частину національної мовної системи. Як зазначає С. П. Бевзенко, «діалекти є природною формою існування мови, що відображає її історичний розвиток і територіальну диференціацію» [1, с. 5]. Ф. Т. Жилко наголошує: «народні говори є живим джерелом мови, в якому зберігаються архаїчні елементи, втрачені літературною мовою» [5, с. 21]. Отож вивчення та популяризація є важливим завданням не лише мовознавства, а й освітньої практики через формування в учнів усвідомлення цінності діалектного мовлення та необхідності його збереження.

Українська національна мова має складну структуру, до якої входять численні територіальні діалекти. Вони репрезентують різні аспекти життя народу, відображаючи специфіку побуту, господарської діяльності, природного середовища та культурних традицій. Саме тому діалекти виступають не лише мовним, а й культурним феноменом. Так, відомий дослідник українського діалектного мовлення І. Г. Матвіяс зазначав, що «діалекти української мови є важливим джерелом вивчення її історії, оскільки зберігають риси давніх мовних етапів» [6, с. 12].

Особливу роль у структурі діалекту відіграє лексика. За спостереженнями П. Ю. Гриценка, «лексичний склад діалектів є найбільш рухомим і водночас найбільш інформативним рівнем мовної системи» [2, с. 34]. Діалектні слова часто позначають унікальні реалії, що не мають відповідників у літературній мові або мають інше лексичне значення. У праці «Моделювання системи діалектної лексики» дослідник зазначає, що «діалектна лексика формує цілісну систему, яка відображає мовну картину світу носіїв певної території» [3, с. 18]. Це свідчить про необхідність її збереження як важливого елементу культурної спадщини.

У цьому контексті збереження народного українського мовлення особливої уваги потребує початкова школа як перший етап систематичного навчання. Саме в цей період формується мовна особистість дитини, закладаються основи мовної компетентності, розвивається мовна свідомість. На переконання О. Я. Савченко, яке ми повністю поділяємо, «навчання у початковій школі повинно ґрунтуватися на життєвому досвіді дитини, зокрема її мовному середовищі» [11, с. 56]. Отож діалектне мовлення, яке дитина засвоює в родині, необхідно брати до уваги у навчальному процесі.

Водночас важливим є формування культури мовлення. М. І. Пентилюк підкреслює, що «культура мовлення передбачає не лише знання мовних норм, а й уміння доцільно використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування» [10, с. 9]. Таким чином, учні повинні навчитися розмежовувати діалектне та літературне мовлення, розуміти сферу їх використання.

Залучення молодших школярів до збереження діалектного мовлення є важливою складовою формування мовної та культурної компетентності. У початковому віці діти особливо чутливі до мовних явищ, легко засвоюють нові слова й активно цікавляться традиціями свого краю. Саме тому робота з говірками має не лише навчальний, а й виховний характер, вона сприяє розвитку поваги до рідної мови, історії та культурної спадщини.

Одним із перших кроків є систематичне введення діалектних слів у навчальний процес. Учитель може використовувати їх на уроках читання, української мови або інтегрованих курсах. Важливо подавати ці слова в контексті – через тексти, казки, описи побуту. Діти вчаться розуміти значення слів, порівнювати їх із літературними відповідниками та усвідомлювати багатство мовлення. Така робота розширює словниковий запас і формує мовне чуття.

Одним із основних шляхів залучення учнів до збереження говіркових надбань є систематична робота з діалектною лексикою на уроках. Це може бути пояснення лексичного значення слів, добір літературних відповідників, складання речень, створення текстів. Така діяльність сприяє розвитку мовного чуття та формуванню аналітичного мислення. Вона також допомагає учням усвідомити багатство української мови.

Не менш важливим є організація дослідницької діяльності. Учні можуть записувати діалектні слова, розповіді старших людей, створювати власні словнички. Такий підхід відповідає науковим принципам діалектології, які передбачають фіксацію живого мовлення. За словами дослідників, «залучення до практичної діяльності підвищує ефективність засвоєння знань і формує стійкий інтерес до навчання» [13, с. 45].

У початковій школі особливо ефективними є ігрові форми роботи. У процесі вивчення літературної мови через зіставлення з рідною говіркою учнів, ефективними є мовні ігри, як-от: «Вгадай слово», «Знайди відповідник», «Хто більше знає діалектних слів». Такі завдання викликають інтерес і

мотивацію до навчання. Через гру діти легше запам'ятовують нову лексику та вчаться використовувати її в мовленні.

Сучасні педагогічні підходи передбачають використання інтерактивних методів навчання. Рольові ігри, інсценізації, проєкти дозволяють створити умови для активного використання мовлення. Учні можуть створювати власні мінісловнички діалектних слів, малюнки до них, складати тексти, казки або діалоги з використанням говіркової лексики. Також доцільно організовувати проєкти, наприклад, «Мовлення мого села», «Скарби бабусиної мови». Така діяльність розвиває творчість, самостійність і дослідницькі навички. Вони сприяють розвитку комунікативних умінь, формують навички співпраці та підвищують мотивацію до навчання.

Важливу роль відіграє інтеграція діалектного матеріалу з фольклором. Г. В. Довженок зазначає, що «дитячий фольклор є важливим засобом передачі мовних традицій і культурних цінностей» [9, с. 14]. Використання народних пісень, казок, прислів'їв сприяє природному засвоєнню діалектних особливостей і формує емоційний зв'язок із культурою.

П. П. Кононенко підкреслює, що «мова є основою національної ідентичності, а її вивчення повинно бути пов'язане з культурою та історією народу» [8, с. 27]. Своєю чергою, В. І. Кононенко наголошував: «мова і культура є взаємопов'язаними явищами, які формують світогляд людини» [7, с. 33], що свідчить про необхідність інтегрованого підходу до навчання.

Окремим аспектом вважаємо формування мовної толерантності. В. П. Струманський зазначає, що «діалектне мовлення є природною формою мовної діяльності, яка не може розглядатися як відхилення» [12, с. 18]. Важливо сформувати у дітей розуміння того, що різні форми мовлення є рівноцінними в межах своїх функцій.

Таким чином, залучення учнів початкової школи до збереження говіркових надбань є важливим завданням сучасної освіти. Його реалізація потребує комплексного підходу, що включає використання діалектного

матеріалу, організацію дослідницької діяльності, інтеграцію з фольклором, застосування інтерактивних методів та формування мовної толерантності. У результаті формується мовна особистість, здатна усвідомлено використовувати мовні ресурси та цінувати культурну спадщину.

Список використаних джерел

1. Бевзенко С. П. Українська діалектологія. Київ: Вища школа, 1980. 246 с.
2. Гриценко П. Ю. Ареальне варіювання лексики української мови. Київ: Наукова думка, 1990. 272 с.
3. Гриценко П. Ю. Моделювання системи діалектної лексики. Київ: Наукова думка, 1984. 180 с.
4. Дзендзелівський Й. О. Лінгвістичний атлас українських народних говорів. Ужгород, 1958–1960. Т. 3.
5. Жилко Ф. Т. Нариси з діалектології української мови. Київ: Радянська школа, 1955. 220 с.
6. Матвіяс І. Г. Українські діалекти. Київ: Наукова думка, 1994. 168 с.
7. Кононенко В. І. Мова і культура. Київ: Хрещатик, 2001. 248 с.
8. Кононенко П. П. Українознавство. Київ: Міленіум, 2005. 320 с.
9. Довженко Г. В. Український дитячий фольклор. Київ: Наукова думка, 1981. 192 с.
10. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика. Київ: Вежа, 1994. 240 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
12. Струманський В. П. Розвиток українського діалектного мовлення. Київ: Радянська школа, 1982. 160 с.
13. Глібчук Н., Костів О. Українська діалектологія. Львів: Магнолія, 2024. 256 с.

ГОРЯНІНА Вероніка,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

ЦИФРОВА ГІГІЄНА ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та масове залучення здобувачів початкової освіти до цифрового простору зумовлюють необхідність переосмислення підходів до забезпечення їхнього психологічного благополуччя. Інформаційне середовище сучасності характеризується надлишком контенту, поширенням дезінформації, маніпулятивних практик та цифрових загроз, що безпосередньо впливає на психічний стан молодших школярів як найбільш уразливої категорії учасників освітнього процесу.

Закон України «Про освіту» визначає безпечне освітнє середовище як сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання законодавства щодо кібербезпеки [4]. Водночас Державний стандарт початкової освіти закріплює формування інформаційно-комунікаційної компетентності як однієї з ключових, що передбачає здатність безпечного та етичного використання засобів ІКТ у навчанні та інших життєвих ситуаціях [1]. Це свідчить про законодавчо зафіксовану потребу в

цілеспрямованому формуванні цифрової гігієни вже на рівні початкової освіти.

Проблема формування безпечного освітнього простору та інформаційно-психологічного захисту учасників освітнього процесу знайшла відображення в низці наукових і методичних праць. Зокрема, В. Байдик, Н. Воляннюк, Ю. Гопкало, О. Донцов, І. Корнієнко, Г. Ложкін та ін. аналізують загрози інформаційного середовища й визначають роль психологічної служби у їх попередженні. М. Корнієнко, Н. Новосельська, Н. Морзе та ін. обґрунтовують критерії формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів початкової освіти. Л. Найдьонова, Н. Череповська та ін. розкривають концептуальні засади цифрової медіаосвіти, акцентуючи на необхідності формування стійкості особистості до деструктивних інформаційних впливів.

Мета дослідження – визначити сутність поняття «цифрова гігієна» у контексті початкової освіти та обґрунтувати умови її формування як складової психологічного благополуччя молодших школярів.

Поняття «цифрова гігієна» у педагогічному дискурсі розглядається як сукупність знань, навичок, установок і поведінкових практик, що забезпечують безпечну, відповідальну та психологічно здорову взаємодію особистості з цифровим середовищем. Вона охоплює широке коло компетентностей, зокрема: критичне оцінювання інформації, захист персональних даних, регулювання часу взаємодії з цифровими пристроями, формування емоційної стійкості до інформаційних маніпуляцій та онлайн-загроз. Л. Найдьонова зазначає, що в умовах інформаційної війни особливої ваги набуває здатність особистості протистояти цілеспрямованим деструктивним впливам цифрового середовища [2, с. 8].

Державний стандарт початкової освіти визначає, що здобувач освіти повинен усвідомлено використовувати ІКТ, а також усвідомлювати наслідки їх використання для себе, суспільства та навколишнього світу, дотримуватися етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії [1]. Це

безпосередньо кореспондується зі змістом цифрової гігієни як психолого-педагогічного феномену.

І. Корнієнко наголошує, що надмірна та неконтрольована цифрова активність молодших школярів призводить до зниження об'єму слухової пам'яті, формування кліпового мислення, нездатності будувати продуктивні стосунки, а також до виникнення інформаційного стресу – стану напруженості організму, що супроводжується головним болем, підвищеною тривожністю, порушеннями сну та зниженням здатності до концентрації уваги [5, с. 46–47]. Окремо дослідники виокремлюють так звані «інформаційні хвороби» – специфічні порушення, що виникають унаслідок нездатності особистості впоратися з інформаційним перевантаженням, серед яких інфоголізм, цифрова деменція та інформаційний СНІД [5, с. 36–37].

Психологічне благополуччя здобувачів початкової освіти є одним із ключових критеріїв якості освітнього середовища. Відповідно до моделі психологічно безпечного освітнього середовища, розробленої В. Байдик, Н. Воляннюком, Ю. Гопкало, О. Донцовим, І. Корнієнком, Г. Ложкіним, воно передбачає захищеність від психологічного насильства, задоволеність міжособистісною взаємодією та наявність позитивного емоційного тла [5, с. 12–13]. Цифрова гігієна виступає одним із інструментів підтримки цього стану, оскільки формує в здобувачів освіти здатність протистояти деструктивним цифровим впливам та зберігати психологічну рівновагу в умовах інформаційного перевантаження.

Н. Новосельська, аналізуючи критерії формування інформаційно-цифрової компетентності, виокремлює серед них не лише технічні та когнітивні складники, а й ціннісно-мотиваційний, що охоплює усвідомлення власної відповідальності за цифрову поведінку [3, с. 367]. Це підтверджує: формування цифрової гігієни не може бути зведене до суто технічного навчання, а потребує комплексного психолого-педагогічного підходу.

Структуру цифрової гігієни здобувачів початкової освіти доцільно розглядати через три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (знання про

цифрові ризики та способи їх попередження), емоційно-регулятивний (здатність управляти власними реакціями на цифровий контент, зберігати емоційну рівновагу) та поведінковий (навички безпечної поведінки в цифровому середовищі, зокрема дотримання часових обмежень, захист персональних даних, критичне ставлення до джерел інформації). Такий підхід узгоджується з положеннями Закону України «Про освіту» щодо формування в учасників освітнього процесу здорового освітнього середовища, що включає формування безпекового мислення та поведінки, у тому числі в інформаційному середовищі [4].

Умовами ефективного формування цифрової гігієни в освітньому процесі початкової школи є: інтеграція відповідних тем у зміст інформатичної та соціальної і здоров'язбережувальної освітніх галузей відповідно до Державного стандарту початкової освіти [1]; залучення практичного психолога до профілактичної роботи з формування навичок безпечної поведінки в цифровому просторі [5, с. 20]; активна взаємодія педагогічного колективу з батьками з метою регулювання цифрової активності здобувачів освіти поза межами закладу [5, с. 51]; використання інтерактивних методів навчання, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів; урахування принципів цифрової медіаосвіти, спрямованих на розвиток психологічної стійкості особистості до деструктивних інформаційних впливів [2, с. 10].

Отже, цифрова гігієна виступає важливою складовою психологічного благополуччя здобувачів початкової освіти в умовах сучасного інформаційного середовища. Вона передбачає не лише формування технічних умінь користування ІКТ, а й розвиток критичного мислення, емоційної стійкості та відповідальної поведінки в цифровому просторі. З огляду на наявні інформаційні загрози та вікову вразливість молодших школярів, її формування має здійснюватися системно, із залученням педагогів, психологів і батьків, відповідно до вимог державних освітніх стандартів. Це забезпечує

створення безпечного освітнього середовища та сприяє збереженню психічного здоров'я дитини.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.03.2026).
2. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства / за наук. ред. Л. Найдьонової ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 24 с.
3. Новосельська Н. Критерії формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів початкової освіти в умовах Нової української школи. *Modern science: innovations and prospects* : mater. of the 5th International scientific and practical conference (Stockholm, Sweden, February 6-8, 2022). Stockholm : SSPG Publish, 2022. С. 366–369.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.03.2026).
5. Формування безпечного освітнього простору закладу освіти в діяльності працівників психологічної служби / В. В. Байдик та ін. ; за наук. ред. Н. В. Лунченко, І. І. Ткачук. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 111 с.

ГРАМІНСЬКА Тетяна,

здобувачка фахової передвищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Комунального закладу «Покровський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **ДЕГТЯРЬОВА Любов,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

НЕСТАНДАРТНІ ЗАВДАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна система освіти перебуває в умовах постійних змін, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до навчання. Тому одним із ключових завдань Нової української школи є розвиток аналітичних навичок учнів та формування особистості, здатної мислити, аналізувати інформацію та застосовувати знання в реальному житті [1].

Ідея розвитку аналітичних навичок учнів є надзвичайно актуальною та висвітлюється у працях сучасних українських науковців. Зокрема, проблему розвитку логічного й критичного мислення молодших школярів досліджували О. Швець, С. Ушневич, Т. Григорчук, наголошуючи на важливості використання завдань без готового алгоритму: таких, що потребують гнучкості мислення та внутрішнього планування дій.

Важливість розвитку аналітичних навичок підтверджується психолого-педагогічними дослідженнями, які доводять, що основи мисленнєвих процесів закладаються ще в дошкільному віці та продовжують активно формуватися і вдосконалюватися у початковій школі. Саме в цей період дитина вчиться

аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти закономірності та робити висновки. Ці аналітичні навички слугують фундаментом для подальшого інтелектуального зростання і є важливою передумовою як успішного навчання, так і повсякденної діяльності людини [2].

Дослідження показують, що формування аналітичних навичок відбувається поступово і потребує систематичної роботи. Однак традиційна практика навчання часто орієнтується на відпрацювання алгоритмів і виконання типових завдань, що обмежує можливості розвитку мислення учнів. Замість того щоб розвивати індивідуальність мислення, учнів часто намагаються «підлаштувати» під певні шаблони. Щоб уникнути цього важливо створювати умови навчання, які не обмежують мислення дитини, а стимулюють його розвиток. Одним із ефективних шляхів такого розвитку є використання завдань, що потребують аналізу, пошуку та самостійних висновків. Адже аналітичні навички – це не лише здатність розв'язувати задачі, а й уміння бачити проблему, розкласти її на складові та знаходити оптимальні рішення [2].

Такий підхід повністю відповідає стандартам НУШ, згідно з якими здобувачі початкової освіти мають опанувати нові навички: вдумливість, розуміння суті речей та здатність критично осмислювати інформацію. На цій основі учні вчаться самостійно шукати необхідні дані, використовувати їх у реальних умовах та аргументовано висловлювати власну думку. Досягнути цього можна за допомогою активних методів навчання, зокрема через систему нестандартних завдань [3].

Математична освіта відіграє особливу роль у цьому процесі, адже саме вона має значний потенціал для розвитку логічного та аналітичного мислення. У цьому контексті особливу роль відіграють спеціально підібрані вправи, які стимулюють пізнавальну активність. Найбільш ефективними вони стають тоді, коли подаються у формі гри, адже саме такий формат відповідає віковим особливостям дітей і сприяє природному засвоєнню складного матеріалу.

У зв'язку з цим особливого значення набуває використання нестандартних завдань на уроках математики. Вони дозволяють відійти від шаблонного мислення та створюють умови для активної розумової діяльності учнів. Нестандартні завдання відрізняються тим, що не мають готового алгоритму розв'язання. Вони вимагають від учнів уважного аналізу умови, висування гіпотез, перевірки припущень і самостійного вибору способу розв'язання. Саме така діяльність сприяє розвитку аналітичних навичок.

Практика показує, що особливо ефективними для розвитку аналітичних навичок є завдання, які поєднують логіку, візуальне сприйняття та елементи гри. Такі вправи не лише активізують мислення, а й викликають щирий інтерес у молодших школярів.

Зокрема, при вивченні математики з метою розвитку аналітичних навичок учнів, доцільно використовувати завдання на встановлення закономірностей. Наприклад, учням пропонується таблиця з різними геометричними фігурами (трикутник, квадрат, коло), розташованими у певному порядку, і необхідно визначити, яка фігура має бути в порожній клітинці таблиці. Для правильного розв'язання учні повинні проаналізувати одночасно дві ознаки – форму та колір фігури. Такі завдання розвивають вміння порівнювати, узагальнювати та встановлювати логічні залежності.

Ефективними є також завдання на логічне заміщення елементів. Наприклад, учням пропонується кілька варіантів фрагментів малюнка, серед яких потрібно обрати той, що логічно доповнює задану композицію. Для цього необхідно визначити закономірність зміни форми, положення або кольору елементів. Такі вправи формують аналітичні вміння та просторове мислення.

Особливий інтерес викликають завдання з елементами комбінаторики та аналізу ситуації. Наприклад: «Два батька і два сина виготовили три стільці, хоча кожен зробив по одному. Як це можливо?». Учні повинні зрозуміти, що мова йде про трьох осіб (дід, батько, син), що розвиває вміння аналізувати умову та уникати поверхневих висновків.

Доцільно використовувати графічні завдання з логічним навантаженням, наприклад: «Обведіть усі лінії фігури, не відриваючи руки і не проводячи одну й ту саму лінію двічі» (рис. 1). Такі вправи сприяють розвитку планування дій, просторового мислення та вміння прогнозувати результат.

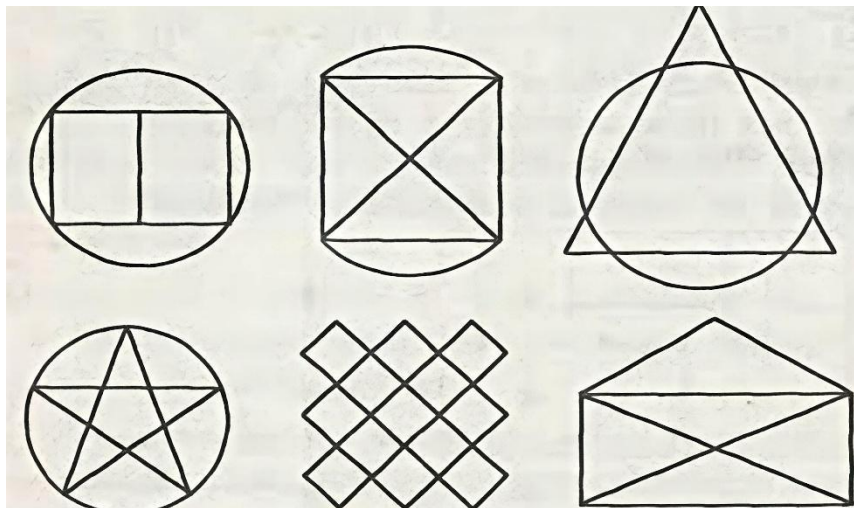


Рис. 1. Графічні завдання з логічним навантаженням

Не менш важливими є завдання на підрахунок геометричних фігур у складних малюнках: «Скільки квадратів і прямокутників зображено на рисунку?». Для виконання цього завдання учні повинні послідовно аналізувати зображення, не пропускаючи жодного елемента. Це розвиває уважність, послідовність мислення та аналітичні здібності.

Ефективним засобом розвитку аналітичного мислення є використання так званих «магічних квадратів» (рис. 2). Учням пропонується заповнити таблицю числами так, щоб сума чисел у кожному рядку, стовпці та діагоналі була однаковою. Наприклад, можна запропонувати завдання, де необхідно самостійно знайти відсутні числа, спираючись на вже відомі.

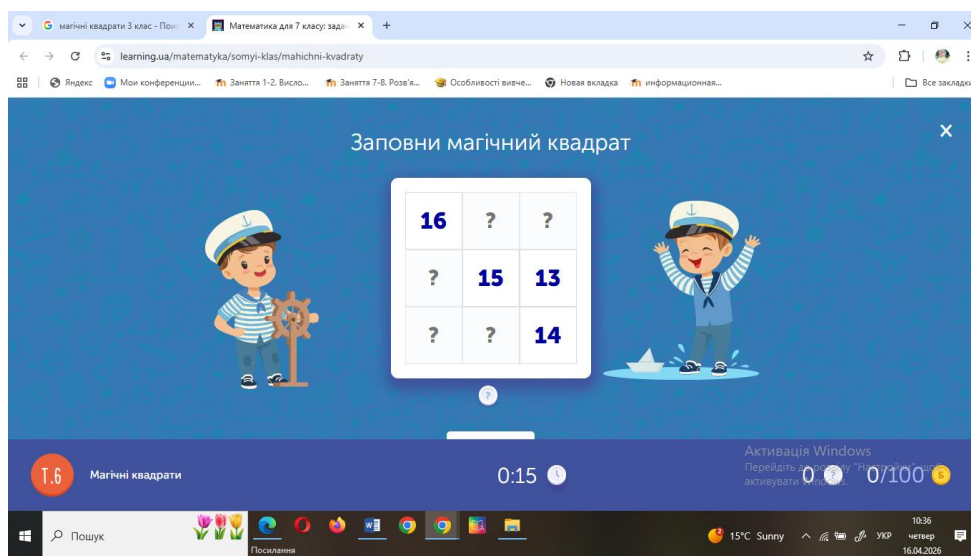


Рис. 2 «Магічний квадрат»

Отже, використання нестандартних завдань на уроках математики в початковій школі є ефективним засобом розвитку аналітичних навичок школярів. Такі завдання сприяють формуванню в учнів уміння мислити логічно, знаходити різні способи розв'язання, аналізувати умови та робити обґрунтовані висновки. Крім того, вони підвищують пізнавальний інтерес до навчання, активізують розумову діяльність і розвивають творче мислення. Таким чином, систематичне впровадження нестандартних завдань у навчальний процес забезпечує не лише засвоєння математичних знань, а й формування ключових компетентностей, необхідних для успішного навчання та подальшого життя.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.03.2022).
2. Малащенко І. Сила розуму: як та навіщо розвивати аналітичне мислення. URL: <https://happymonday.ua/analitichne-myslennya> (дата звернення: 25.03.2026).

3. Памула І., Сірант Н. Нестандартні завдання з математики як засіб успішного навчання здобувачів початкової освіти. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/11654/12049> (дата звернення: 01.04. 2026).

ДАРНОСТУП Анна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ПОПОВА Ольга**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного університету.

СПЕЦИФІКА КЛЮЧОВИХ КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Модернізація початкової освіти в умовах компетентнісної парадигми актуалізує необхідність розвитку в молодших школярів не лише академічних знань, а й соціально-емоційних умінь, що забезпечують їхню успішну адаптацію до навчального середовища та соціальної взаємодії. Соціально-емоційне навчання (СЕН) розглядається як системний освітній підхід, спрямований на формування здатності усвідомлювати власні емоції, керувати ними, будувати конструктивні взаємини та відповідально приймати рішення.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення довільності поведінки, розвитку емоційної сфери та формування базових соціальних навичок. Саме в цей час закладаються основи саморегуляції, емпатії та відповідальності, що визначає необхідність наукового осмислення специфіки ключових компонентів СЕН у початковій школі.

Проблематика соціально-емоційного навчання активно розробляється у зарубіжній науці. Концептуальну основу СЕН становить модель, запропонована CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), у межах якої виокремлено п'ять ключових компетентностей: самоусвідомлення (self-awareness), саморегуляцію (self-management), соціальну обізнаність (social awareness), навички взаємодії (relationship skills) та відповідальне прийняття рішень (responsible decision-making) [5].

Емпіричні дослідження доводять ефективність програм СЕН. Зокрема, метааналіз J. Durlak та співавт. (2011), що охопив 213 шкільних програм, засвідчив позитивний вплив соціально-емоційних інтервенцій на академічні результати, поведінкові показники та психологічне благополуччя учнів [1]. Подальші узагальнення підтверджують стійкість цих ефектів у початковій та середній школі [2; 3].

У європейському освітньому просторі соціально-емоційні компетентності розглядаються як складова життєвої компетентності учнів і важливий чинник громадянського становлення (OECD, UNESCO).

В українській педагогічній науці проблеми емоційного розвитку, саморегуляції та соціальної взаємодії дітей молодшого шкільного віку висвітлено у працях І. Беха, О. Савченко, Н. Бібік, С. Максименка. Сучасні дослідження акцентують на інтеграції СЕН у зміст освітнього процесу початкової школи та на ролі вчителя як фасилітатора соціально-емоційного розвитку [4].

Водночас потребує уточнення питання вікової специфіки реалізації кожного компонента СЕН у молодшому шкільному віці, а також визначення системоутворювального компонента в структурі соціально-емоційного розвитку.

Мета дослідження – обґрунтувати специфіку ключових компонентів соціально-емоційного навчання в початковій школі та визначити особливості їх педагогічної реалізації з урахуванням вікових закономірностей розвитку молодших школярів.

У структурі соціально-емоційного навчання в початковій школі доцільно виокремлювати п'ять взаємопов'язаних компонентів: самоусвідомлення, саморегуляцію, соціальну обізнаність, навички міжособистісної взаємодії та відповідальне прийняття рішень.

У молодшому шкільному віці самоусвідомлення формується на початковому рівні й охоплює здатність розпізнавати базові емоції (радість, сум, страх, гнів), вербалізувати власні переживання, усвідомлювати власні успіхи та труднощі. Самооцінка дитини значною мірою залежить від оцінки дорослого, однак поступово відбувається перехід до внутрішніх критеріїв самоконтролю. Формування позитивної ідентичності є важливою умовою успішного навчання та соціальної адаптації.

Саморегуляція виступає центральним компонентом СЕН у початковій школі. Вона забезпечує здатність контролювати імпульсивні реакції, дотримуватися правил поведінки, зосереджувати увагу на навчальному завданні, регулювати емоційні стани. Розвиток саморегуляції відбувається поступово – від зовнішнього контролю з боку вчителя до формування елементів самоконтролю та відповідальності. Саме саморегуляція забезпечує адаптацію дитини до вимог шкільного середовища.

Соціальна обізнаність передбачає усвідомлення емоцій інших, розвиток емпатії, прийняття норм і правил колективного життя. Класний колектив стає ключовим соціальним простором, у межах якого формується почуття належності до групи, досвід співпраці та взаємопідтримки.

Формування навичок взаємодії здійснюється через парну й групову роботу, ігрову та проєктну діяльність. Учні вчаться слухати співрозмовника, висловлювати власну думку, домовлятися, розв'язувати конфлікти за підтримки дорослого. Ці навички є основою конструктивної комунікації та командної діяльності.

У молодшому шкільному віці відповідальне прийняття рішень має переважно ситуативний характер і пов'язане з вибором поведінки відповідно до правил і норм. Діти поступово усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки

між діями та їхніми наслідками, що сприяє формуванню відповідальності за власні вчинки.

Ключові компоненти СЕН становлять інтегровану систему, у якій кожен елемент взаємодіє з іншими. У початковій школі всі компоненти реалізуються через діяльнісні, ігрові та комунікативні педагогічні інструменти. Провідну роль відіграє саморегуляція як умова успішної навчальної та соціальної адаптації молодших школярів.

Отже, соціально-емоційне навчання є важливою складовою сучасної початкової освіти. Теоретична модель CASEL визначає п'ять взаємопов'язаних компонентів СЕН, які в молодшому шкільному віці набувають виразної вікової специфіки. Саморегуляція виступає системоутворювальним компонентом, що забезпечує адаптацію до навчальної діяльності. Подальших досліджень потребує конкретизація педагогічних механізмів реалізації СЕН у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82. No 1. P. 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
2. Zhao Y. The effect of social–emotional learning programs on academic performance in elementary and middle school students: A meta-analysis. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15. No 11. P. 1527. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15111527>
3. Corcoran R. P., Cheung A. C., Kim E., Xie C. Effective universal school-based SEL programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*. 2018. Vol. 25. P. 56–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.001>
4. Башкір О. І., Чихаріна К. І. Роль соціально-емоційного навчання у підготовці інтелектуальної еліти нації. *Психологія і суспільство*. 2024. № 2. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-2>

5. CASEL. What is Social and Emotional Learning? URL: <https://casel.org>

(дата звернення: 23.02.2026).

ДАРІЙЧУК Віоріка,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

Науковий керівник: **БАЙ Ігор,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника.

ВПЛИВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується фундаментальним переходом від традиційної «знаннявої» парадигми до особистісно орієнтованої. В умовах реалізації концепції «Нова українська школа», у центрі уваги постає дитина як цілісна психосоціальна система. Гармонійність розвитку в даному контексті передбачає динамічну рівновагу між когнітивними процесами (інтелектом), афективною сферою (емоціями), вольовою регуляцією та фізичним станом [1].

Проблема формування гармонійної особистості молодшого школяра сьогодні стоїть надзвичайно гостро. Початок системного шкільного навчання – це критичний період, що часто супроводжується інтелектуальним перевантаженням, адаптаційним стресом та вимушеною гіподинамією (обмеженням рухової активності).

Образотворча діяльність у цьому контексті виступає не просто як окрема навчальна дисципліна, а як унікальний синтетичний засіб і терапевтичний інструмент. Вона дозволяє учням не лише опановувати візуальну грамоту, а й ефективно адаптуватися до соціуму, розвивати вищі психічні функції та зберігати ментальне здоров'я в умовах підвищених психологічних навантажень [4].

Теоретичне підґрунтя дослідження базується на фундаментальних працях Л. Виготського, який розглядав мистецтво як «суспільну технологію почуттів», здатну переплавляти особисті емоції у загальнозначущі образи. Г. Костюк обґрунтував розвиток психіки через активну самостійну діяльність, де образотворчість є провідною діяльністю для особистісного самовираження [3].

Питання художньо-естетичного виховання ґрунтовно розроблені у працях І. Беха (виховання особистості на засадах гуманізму) [1], Л. Масол (концепція загальної мистецької освіти) [3], О. Шевнюк та С. Коновець (креативний розвиток особистості) [2]. Науковці одностайні: образотворче мистецтво має потужний превентивний, діагностичний та корекційний потенціал.

Проте в умовах інтенсивної цифровізації освіти та нових екстремальних викликів (дистанційне навчання, психологічні травми, спричинені воєнним станом, соціальна ізоляція) роль візуального мистецтва як інструменту гармонізації внутрішнього світу дитини потребує детальнішого переосмислення. Необхідно розширити практичний інструментарій учителя, інтегруючи арт-терапевтичні методи в освітній процес [6].

Метою статті є комплексний науковий аналіз механізмів впливу образотворчої діяльності на ключові сфери розвитку молодшого школяра – когнітивну, емоційно-вольову, сенсорно-моторну та соціально-комунікативну – для обґрунтування її стратегічної ролі як фундаменту гармонійної особистості.

Молодший шкільний вік – це період інтенсивного дозрівання кори головного мозку та встановлення міжпівкульної взаємодії. Образотворча діяльність (малювання, ліплення, аплікація, дизайн-проектування) забезпечує унікальне навантаження на дрібну моторику рук.

Нейрофізіологи стверджують, що кінчики пальців є «другим мозком»: маніпуляції з пензлем, олівцем, стеком або природними матеріалами стимулюють мовленнєві та інтелектуальні центри, розташовані в моторній корі головного мозку [3]. Координація в системі «око – рука» сприяє розвитку просторового орієнтування та зорового аналізу, що є критично важливим для опанування навичок письма, читання та математичного моделювання.

Окрім того, робота з різними фактурами (волога глина, шорсткий папір, розсипчастий пісок, в'язка фарба) збагачує сенсорний досвід учнів. Це запобігає «сенсорному голоду», який часто виникає в учнів «екранного покоління», чий тактильний досвід обмежений гладкою поверхнею гаджетів [2].

Процес створення художнього образу – це складна інтелектуальна операція, що вимагає залучення всіх пізнавальних процесів. Під час спостереження за натурою в учнів розвивається аналітичне сприймання: вміння виділяти головне, порівнювати форми, розрізняти найтонші відтінки кольорів та вловлювати ритмічні закономірності. Пам'ять тренується через необхідність утримувати складний зоровий образ об'єкта під час відтворення його на папері, переходячи від цілого до деталей і навпаки.

Особливу роль відіграє уява – фундамент креативності та інноваційного мислення. На відміну від алгоритмізованих навчальних завдань, де існує лише одна правильна відповідь, образотворче мистецтво пропонує ситуацію відкритого вибору та множинність рішень. Це вчить учня інтелектуальній гнучкості, здатності до нестандартного підходу та оригінальності. Саме ці якості є базовими характеристиками гармонійної, творчої особистості, готової до викликів майбутнього [3; 4].

Гармонійна особистість характеризується насамперед емоційною стабільністю та розвиненим емоційним інтелектом. Для молодших школярів, які ще не володіють досконалою вербальною рефлексією, мистецтво стає засобом сублимації – екологічного перетворення внутрішніх конфліктів, прихованих тривог чи накопиченої агресії у естетичний продукт.

Малювання виступає формою невербальної комунікації: через вибір колірної гами (тепла чи холодна), характеру ліній (плавні чи ламані) та композиційного центру дитина ніби промовляє, «виговорює» та проживає те, що не може пояснити словами. Арт-терапевтичні техніки, такі як плямографія, монотипія, малювання пальцями або робота з пластичними матеріалами, мають доведений фізіологічний ефект: вони допомагають знімати м'язову напругу та знижувати рівень кортизолу (гормону стресу). Успішне завершення творчої роботи, отримання результату, який подобається самим учням, викликає потужний викид дофаміну. Це формує позитивну самооцінку, відчуття власної спроможності та віру у власні сили, що є життєво необхідним для учнів в умовах війни та соціальної нестабільності.

Образотворча діяльність у закладах загальної середньої освіти не є ізольованим індивідуальним процесом. Колективні форми роботи (створення спільних колажів, проєктів, оформлення шкільного простору) вчать учнів ефективній соціальній взаємодії. У процесі спільної творчості учні вчаться розподілу обов'язків, взаємодопомозі, вміню конструктивно висловлювати критику та поважати чужу точку зору [3]. Це закладає основи демократичної культури та емпатії.

Окрім того, через ознайомлення з кращими творами світового та національного мистецтва учень засвоює етичні та естетичні еталони людства. Вивчення народного мистецтва (петриківського розпису, гончарства, традиційної витинанки та іграшки) сприяє формуванню міцної національної ідентичності [6]. Гармонія особистості тут проявляється у нерозривному зв'язку індивіда зі своєю культурою, розумінні глибинних понять «краса»,

«добро», «справедливість» через візуальні образи-символи, що передаються з покоління в покоління [5].

Кінцевою метою впливу мистецтва є формування цілісного естетичного відношення до світу. Учень, який навчився помічати красу в малій краплі роси, складному переплетінні гілок засніженого дерева чи в усмішці товариша, переносить це відчуття гармонії на власну повсякденну поведінку, культуру мовлення та стосунки з оточуючими [5]. Це виховує не лише художній смак, а й екологічну свідомість – відповідальне ставлення до життя у всіх його проявах. Мистецтво вчить учнів не просто пасивно «дивитися», а активно «бачити» глибинну сутність речей, що робить її внутрішній світ багатшим, духовно наповненим і стійкішим до зовнішніх негативних впливів інформаційного суспільства.

На основі проведеного комплексного аналізу можна стверджувати, що вплив образотворчої діяльності на учнів молодшого шкільного віку є системним, багатовекторним та незамінним. Гармонійна особистість формується на перетині трьох ключових векторів розвитку: фізичного (розвиток кори головного мозку, дрібна моторика, сенсорика), інтелектуального (креативне мислення, уява, аналітичні здібності) та духовного (ціннісні орієнтації, емоційний інтелект, емпатія).

Мистецтво забезпечує м'яку, природну адаптацію учнів до навчального процесу, ефективно нівелюючи негативні наслідки психологічного стресу та інтелектуальної перевтоми. Відтак, образотворча діяльність у початковій школі має розглядатися не як другорядна чи допоміжна дисципліна, а як стрижневий, системоутворюючий елемент освіти.

Вона забезпечує збереження цілісності дитячої душі, плекає творчий потенціал та готує учнів до успішного і гармонійного життя в сучасному мінливому світі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. Київ, 1998. 204 с.
2. Коновець С. В. Креативний розвиток особистості засобами образотворчого мистецтва: монографія. Київ, 2012. 250 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. За ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1989. 608 с.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ, 2006. 432 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: у 5 т. Київ, 1977. Т. 3. С. 7–279.
6. Шевнюк О. Л. Мистецька освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку. *Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2015.

ДАЦЕНКО Уляна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету. Науковий керівник: **ЛЕСИК Анжеліка**, кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР НА
УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Сучасна початкова освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини, де важливу роль відіграє фізичне виховання як складова формування здорової та гармонійно розвиненої особистості. У молодшому

шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток основних фізичних якостей, формуються рухові навички, закладаються ціннісні орієнтації щодо здорового способу життя та регулярної рухової активності. У цьому контексті рухливі ігри розглядаються як один із найефективніших засобів організації уроків фізичної культури, що поєднує навчальний, виховний та оздоровчий потенціал [4].

Проблема використання рухливих ігор на уроках фізичної культури розглядається сучасними науковцями як багатогранне педагогічне явище. Зокрема, особливості застосування гри як засобу розвитку фізичних якостей висвітлено у наукових працях А. Демчишина [1], К. Коваль [3] та ін. Питання забезпечення різноманітності та ефективної організації уроків фізичної культури з урахуванням потреб молодших школярів розкрито у дослідженнях О. Качан [4], Д. Кудрявця [4], М. Вольвак [4], М. Кобана [2], Ю. Лимар [2] та інших науковців. Водночас потенціал рухливих ігор у сучасному освітньому процесі початкової школи залишається недостатньо реалізованим і часто розглядається лише як форма дозвілля або засіб емоційного розвантаження, а не як повноцінний педагогічний інструмент розвитку фізичних якостей і формування особистості учня.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов ефективного використання рухливих ігор на уроках фізичної культури в початковій школі та визначенні їхнього впливу на розвиток фізичних якостей молодших школярів.

Рухливі ігри є природною формою діяльності дітей молодшого шкільного віку, що забезпечує високу мотивацію до рухової активності та створює сприятливі умови для комплексного розвитку організму [3]. У процесі ігрової діяльності формуються основні фізичні якості: швидкість, спритність, витривалість, сила та координація рухів. Швидка зміна ігрових ситуацій вимагає від учнів оперативного реагування, просторової орієнтації та ефективного використання рухових умінь і навичок. Як зазначається в

наукових джерелах, саме ігрова діяльність створює оптимальні умови для природного розвитку рухових можливостей дитини [1; 3; 4].

До основних педагогічних умов ефективного використання рухливих ігор належать: науково обґрунтований добір ігор відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, поступове ускладнення ігрового змісту та дозування фізичного навантаження, чітка організація ігрового процесу з дотриманням правил безпеки, створення позитивного емоційного фону під час занять, активне педагогічне керівництво з боку вчителя [1; 4].

Особливої уваги потребує роль учителя фізичної культури, який виступає організатором, координатором та наставником ігрової діяльності. Саме педагог забезпечує доступність пояснення правил, підтримує інтерес до гри, регулює навантаження та формує у дітей позитивне ставлення до фізичної активності. Важливим є також забезпечення включеності всіх учнів у гру, що сприяє розвитку комунікативних навичок і командної взаємодії [3].

Рухливі ігри мають не лише фізичне, а й значне виховне значення. Вони сприяють формуванню дисциплінованості, відповідальності, уміння діяти за правилами, взаємодіяти в колективі та приймати спільні рішення. У процесі спільної діяльності розвиваються такі особистісні якості, як товариськість, наполегливість, взаємодопомога та прагнення до досягнення спільного результату [4].

Окрім цього, рухливі ігри позитивно впливають на когнітивний розвиток молодших школярів. У процесі гри діти аналізують ігрові ситуації, швидко приймають рішення, розвивають увагу, пам'ять, уяву та мовлення. Таким чином, ігрова діяльність забезпечує комплексний фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості дитини [2].

Отже, використання рухливих ігор на уроках фізичної культури в початковій школі є ефективним педагогічним засобом розвитку фізичних якостей учнів. Реалізація визначених педагогічних умов забезпечує підвищення рухової активності дітей, зміцнення їхнього здоров'я, формування

позитивної мотивації до занять фізичною культурою та виховання ціннісного ставлення до здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Демчишин А. П. Рухливі і спортивні ігри в школі : навчально-методичний посібник. Харків : ХОВУФКС, 2024. 224 с.
2. Кобан М. Ю., Лимар Ю. М. Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 41–44.
3. Лесик А. С., Коваль К. В. Використання інноваційних методів навчання в системі розвитку фізичних якостей здобувачів початкової освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5 (39). С. 315–325.
4. Методичний путівник Нової української школи: фізична культура : збірник методичних матеріалів / О. А. Качан, Д. С. Кудрявець, М. О. Вольвак; за заг. ред. Качана О. А. Краматорськ : Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. 62 с.

ДЕМЕЩИК Олена,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЛЕСИК Анжеліка**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

СПОРТИВНИЙ СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

Сучасні соціально-освітні трансформації, зокрема прискорена цифровізація суспільства, зумовлюють стійке зниження рівня рухової активності дітей молодшого шкільного віку. Це негативно впливає на їхній фізичний розвиток, функціональний стан організму та психоемоційне благополуччя. Зростання гіподинамії, а також обмежена ефективність традиційних методик фізичного виховання актуалізують потребу у впровадженні інноваційних педагогічних підходів, спрямованих на підвищення мотивації учнів до систематичної рухової діяльності [2]. Одним із перспективних напрямів модернізації фізичного виховання є використання наративних технологій, зокрема спортивного сторітелінгу, що поєднує фізичну активність із сюжетно-рольовою організацією навчального процесу [4].

Теоретичним підґрунтям дослідження є положення теорії самодетермінації, відповідно до якої стійка внутрішня мотивація формується

за умови задоволення базових психологічних потреб особистості: автономії, компетентності та соціальної приналежності [5].

У контексті фізичного виховання це означає, що освітній процес має створювати умови для відчуття учнем самостійності у виборі дій, усвідомлення власного успіху та включеності в соціальну взаємодію. Саме спортивний сторітелінг та гейміфікація дозволяють реалізувати зазначені умови через ігрові та сюжетні механізми.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективності використання спортивного сторітелінгу як засобу формування стійкої внутрішньої мотивації учнів 1–4 класів до систематичної рухової активності.

Спортивний сторітелінг є педагогічною технологією, що інтегрує рухову активність у сюжетно-рольову взаємодію, забезпечуючи емоційне залучення учнів до виконання фізичних вправ [1]. Такий підхід компенсує дефіцит ігрових компонентів у сучасному освітньому процесі початкової школи та сприяє трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню.

Завдяки механізмам імерсії (повного занурення в сюжет) учні сприймають фізичні вправи як частину ігрової історії, що підвищує їхню зацікавленість та знижує суб'єктивне відчуття втоми [4]. Концепція «подорожі героя» та елементи гейміфікації (рівні, бали, досягнення, прогрес-бар) дозволяють дозувати фізичне навантаження відповідно до вікових можливостей дітей та створювати відчуття поступового успіху.

Методичний інструментарій спортивного сторітелінгу включає: «уроки-казки» з сюжетною структурою, «щоденник юного спортсмена» для фіксації досягнень, рольові сценарії (наприклад, «ти – учасник Олімпійських ігор», «місія рятувальника команди»), використання відеоісторій про спортсменів як мотиваційного контенту, цифрові елементи (інтерактивні платформи, елементи exergaming). Такі підходи забезпечують не лише фізичну активність, але й розвиток соціальних навичок, відповідальності, командної взаємодії та здатності до співпраці.

Окремо слід відзначити, що сюжетне занурення зменшує когнітивне та емоційне навантаження, оскільки фізичні вправи сприймаються не як обов'язок, а як елемент гри. Це сприяє збільшенню загального обсягу рухової активності та формуванню позитивного ставлення до фізичної культури [2].

Використання спортивного сторітелінгу у поєднанні з елементами гейміфікації забезпечує якісну трансформацію мотиваційної сфери молодших школярів. Спостерігається підвищення рівня внутрішньої мотивації до занять фізичними вправами, покращення рухових умінь та розвиток фізичних якостей (швидкості, спритності, витривалості). Крім того, такі методи сприяють формуванню стійких здоров'язбережувальних звичок, які зберігаються у позашкільному середовищі [3].

Отже, спортивний сторітелінг є ефективним інноваційним засобом формування внутрішньої мотивації до систематичних фізичних вправ у здобувачів початкової освіти. Його використання дозволяє інтегрувати фізичну активність у сюжетно-ігровий контекст, що підвищує залученість та емоційну мотивацію учнів. Поєднання сторітелінгу з елементами гейміфікації забезпечує поступове формування стійких рухових звичок та позитивного ставлення до фізичної культури.

Список використаних джерел

1. Карабін О. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 67 (1). С. 44–48.
2. Лесик А. С., Коваль К. В. Використання інноваційних методів навчання в системі розвитку фізичних якостей здобувачів початкової освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5 (39). С. 315–325.
3. Методичний путівник Нової української школи: фізична культура : збірник методичних матеріалів / О. А. Качан, Д. С. Кудрявець, М. О. Вольвак; за заг. ред. Качана О. А. Краматорськ : Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2021. 62 с.

4. Профорук А. А. Дидактичні можливості застосування технології сторітелінгу в початковій школі. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 3 (55). С. 1612–1619.

5. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська та ін.; за ред. Л. З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.

ДОРОШЕНКО Світлана,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЧЕМОНИНА Лада**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЧИТАННЯ

Сучасний розвиток суспільства характеризується стрімким зростанням інформаційних технологій, що зумовлює необхідність формування в особистості здатності до критичного осмислення інформації. В умовах сьогодення особливої ваги набуває вміння аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію, що є ключовою складовою критичного мислення.

Однією з технологій, що допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє його розвитку особистісних якостей, є технологія розвитку критичного мислення.

Навчити дітей 1–4 класів мислити критично означає правильно поставити запитання, спрямувати їхню увагу у правильне русло, вчити роботи висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідний індивідуальний підхід з боку вчителя.

В Україні ці тенденції відображені в Концепції Нової української школи, яка визначає критичне мислення як одну з ключових компетентностей учня. Реалізація цієї концепції передбачає зміну підходів до навчання – від репродуктивного до діяльнісного, орієнтованого на розвиток особистості [2].

Особливо важливим є формування критичного мислення в початковій школі. Адже саме в цьому віці закладаються основи пізнавальної діяльності, формується здатність до аналізу, узагальнення та рефлексії. Недостатня увага до розвитку критичного мислення на цьому етапі може призвести до труднощів у подальшому навчанні. Але разом з тим, мислення молодших школярів має конкретно-образний характер, що зумовлює необхідність використання наочності, ігрових методів та практичних завдань [5].

За визначенням О. Пометун, критичне мислення – це здатність людини самостійно оцінювати інформацію, формулювати аргументовані висновки та приймати обґрунтовані рішення [4].

Дослідники М. Ліоненко, О. Нікітіна, С. Терно підкреслюють, що критичне мислення не формується спонтанно, а потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, що включає використання спеціальних методів і технологій навчання [1; 3].

Важливим складником критичного мислення є мовленнєва діяльність, оскільки саме через мовлення учні осмислюють інформацію, формулюють думки та здійснюють рефлексію [4].

Саме на уроках української мови та читання створюються всі умови для розвитку критичного мислення. Це зумовлено тим, що вони передбачають активну роботу з текстом – основним джерелом інформації [6].

Робота з текстом сприяє розвитку таких умінь: налічувати прочитану інформацію; визначати головну думку твору; робити висновки;

оцінювати вчинки персонажів, зважуючи всі деталі; висловлювати власну позицію та вміти її відстояти.

Ми згодні з вітчизняним науковцями, що особливу роль відіграють завдання, спрямовані на розуміння прочитаного, визначення подальшого розвитку подій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Найефективнішими методами розвитку критичного мислення на уроках української мови та читання є: «мозковий штурм», «асоціативний куш», «кубування» «РАФТ», «читання з передбаченням», «кошик ідей» тощо.

Ці методи сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності та творчого мислення.

На уроці читання можна використовувати такі завдання: прогнозування змісту тексту за заголовком або ілюстрацією; постановка запитань до тексту (учні формулюють запитання різних типів); аналіз персонажів (оцінка вчинків, мотивації); дискусія (обговорення проблемних питань); рефлексивні вправи («Що нового я дізнався?»).

На уроках української мови ефективними є: складання власних висловлювань; редагування текстів; аналіз мовних явищ; створення діалогів.

Отже, розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти є одним із ключових завдань сучасної школи. Критичне мислення виявляється у здатності учнів самостійно оцінювати явища навколишнього середовища, а також аналізувати інформацію, висловлювання інших людей, розрізняти їх позитивні та негативні аспекти.

Розвиток критичного мислення потрібен не тільки учневі, а й є незаперечною умовою суспільного прогресу, фактором підвищення мотивації до самореалізації. Застосування технології розвитку критичного мислення створює додаткову мотивацію до навчання. Учні краще засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво. Діти вчаться застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал, у них виробляються вміння діяти і приймати рішення самостійно чи у складі команди та розв'язувати конфлікти, шукати, компонувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел,

використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань, що забезпечує перехід до педагогіки партнерства.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у початковій освіті. Київ: Освіта, 2017. 112 с.
2. Концепція Нової української школи. URL <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.04.2026).
3. Ліоненко М. П. Методи розвитку критичного мислення учнів початкової школи. *Наукові записки*. 2019. № 1. С. 78–84.
4. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 5–12.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота, 2019. 504 с.
6. Шевцова Л. С., Валенкевич О. М. Формування мовленнєвих умінь учнів засобами критичного мислення. *Педагогічні науки*. 2021. № 3. С. 45–50.

ДРОБОТ Марія,

здобувачка фахової передвищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Комунального закладу «Жовтоводський
фаховий педагогічний коледж».

Науковий керівник: **РУДЧИК Ольга,**
кандидатка педагогічних наук, викладачка
вищої категорії Комунального закладу
«Жовтоводський фаховий педагогічний
коледж».

ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна система початкової освіти України ґрунтується на компетентнісному підході, який передбачає не лише засвоєння знань, а й формування в учнів умінь застосовувати їх у життєвих ситуаціях [2].

Одним із ефективних засобів реалізації компетентнісного підходу є дослідницький підхід, який забезпечує активну участь учнів у процесі здобуття знань[3].

Дослідницький підхід передбачає організацію навчання як процесу відкриття, де учні виступають активними суб'єктами пізнання, а не пасивними слухачами [4].

Основними етапами дослідницької діяльності є: постановка проблеми; формулювання гіпотези; проведення спостережень або експериментів; аналіз отриманих результатів; формулювання висновків [5].

Курс «Я досліджую світ» має інтегрований характер і об'єднує природничу, соціальну, громадянську та здоров'язберезувальну освітні галузі, що створює широкі можливості для дослідницької діяльності [1].

У процесі вивчення курсу учні досліджують явища природи, вивчають соціальні процеси та пізнають взаємозв'язки між людиною і довкіллям, що сприяє формуванню цілісного світогляду [1].

Використання дослідницького підходу забезпечує зв'язок навчання з реальним життям і підвищує мотивацію учнів до навчання [Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи].

Важливою умовою ефективного впровадження дослідницького підходу є зміна ролі вчителя, який виступає як фасилітатор, організатор і консультант навчальної діяльності [4].

Учитель створює проблемні ситуації, стимулює учнів до постановки запитань, спрямовує їхню пошукову діяльність та допомагає робити висновки [4].

Серед основних форм реалізації дослідницького підходу можна виділити: навчальні дослідження; спостереження; міні-дослідження; проєктну діяльність; інтерактивні вправи; групову роботу [5].

Навчальні дослідження дозволяють учням на практиці перевіряти властивості об'єктів і явищ, зокрема води, повітря та ґрунту [1].

Спостереження за природними явищами сприяють розвитку уваги, спостережливості та вміння аналізувати зміни в навколишньому середовищі [4].

Проєктна діяльність формує навички планування, співпраці та презентації результатів [2].

Групова робота сприяє розвитку комунікативних умінь і відповідальності за спільний результат [4].

Використання інтерактивних методів навчання активізує пізнавальну діяльність учнів і сприяє розвитку критичного мислення [4].

Важливу роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, які розширюють можливості дослідницької діяльності [2].

Зокрема, використання цифрових ресурсів дозволяє проводити віртуальні експерименти та виконувати інтерактивні завдання [2].

Дослідницький підхід сприяє формуванню ключових компетентностей: уміння вчитися, ініціативності, підприємливості, екологічної свідомості та соціальної відповідальності [3].

У процесі дослідницької діяльності учні вчаться самостійно здобувати знання, аналізувати інформацію та застосовувати її на практиці [5].

Важливо враховувати вікові особливості молодших школярів: завдання повинні бути доступними та поступово ускладнюватися [5].

Ефективність дослідницького підходу залежить від створення відповідного освітнього середовища [1].

Таким чином, дослідницький підхід є важливим компонентом сучасного навчання, який підвищує якість освіти та забезпечує всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Методика навчання природознавства у початковій школі : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2021. 208 с.
2. Державний стандарт початкової освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Концепція «Нова українська школа». *Міністерство освіти і науки України*. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).
4. Пометун О.І. Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / за ред. О.І.Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

ДУДИК Анастасія,

здобувачка фахового передвищого рівня освіти спеціальності 013 Початкова освіта Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчака».

Науковий керівник: **РОДНЯК Леся,** кандидатка педагогічних наук, викладачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчака».

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасне суспільство розвивається під впливом інноваційних і технологічних змін, що вимагає від людини здатності до творчого мислення та гнучкого реагування на нові виклики. Значний потенціал для розвитку творчості має період навчання дітей у початковій школі, оскільки саме молодший шкільний вік є сенситивним для формування креативності, відкритості до нового та гнучкості мислення.

У Державному стандарті початкової освіти серед наскрізних умінь визначено вміння «діяти творчо, що передбачає застосування креативності в різних життєвих ситуаціях; генерувати нові ідеї, добросовісно доопрацьовувати ідеї інших осіб, застосовувати власні знання і досвід для створення нових

об'єктів, випробовувати ідеї/об'єкти без страху помилитися і бути готовим сприймати зворотну інформацію щодо своїх ідей» [1]. Суспільна значущість розвитку творчого мислення молодших школярів актуалізує потребу у пошуку дієвих підходів до його формування в умовах сучасної початкової освіти. Це зумовлює необхідність звернутися до питання формування креативного мислення у практиці початкової школи.

Мета статті – дослідити особливості формування креативного мислення молодших школярів у процесі навчання та проаналізувати результати формувального експерименту, проведеного під час педагогічної практики.

Розвиток креативного мислення молодших школярів розглядається в сучасній психолого-педагогічній літературі як важлива умова становлення особистості, здатної до самостійного пошуку рішень, творчої інтерпретації інформації та ініціювання власних ідей [3]. У наукових дослідженнях креативності важливими є ідеї Дж. Гілфорда, який розглядав творче мислення як дивергентний процес, що передбачає продукування різноманітних оригінальних ідей. [2; 5]. П. Торренс розвинув ці підходи, запропонувавши модель креативності та відповідні діагностичні методики, які й сьогодні широко застосовуються в освіті [2; 5]. Значний внесок у розуміння природи творчості зробили Т. Амабайл, які підкреслювали роль внутрішньої мотивації, досвіду та сприятливого соціального середовища у формуванні креативного мислення [2].

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування креативності, оскільки саме в цей час активно розвиваються уява, асоціативне мислення, здатність до фантазування та гнучкого оперування образами. Важливо й те, що в цей період навчальна діяльність стає провідною, а отже, саме через навчальні завдання та взаємодію з учителем дитина отримує найбільше можливостей для прояву творчості. У цьому контексті значущими стають пошукові завдання, робота в групах та індивідуальні спроби знайти власні рішення, які відкривають простір для креативних проявів і варіативності мислення.

Відповідно до завдань нашого дослідження, здійсненого під час переддипломної практики було проведено діагностику рівня розвитку креативного мислення учнів.

Для визначення рівня розвитку креативного мислення учнів 4 класу (31 учень) на констатувальному етапі було використано фігуральні та вербальні завдання тесту Торренса [4]. Діагностика охоплювала чотири показники креативності: швидкість продукування ідей, гнучкість та оригінальність мислення, розробленість (ретельність, деталізація образів). Фігуральна частина передбачала доповнення незавершених зображень до цілісних образів, що дозволило оцінити різноманітність ідей та здатність до нестандартних рішень. У вербальній частині учні виконували відкриті творчі завдання (пропонування способів використання предметів, завершення історій, формулювання запитань), що дало змогу визначити словесну гнучкість та оригінальність висловлювань.

Аналіз виконання завдань показав, що фігуральна частина тесту виявилася для учнів більш доступною, тоді як вербальні завдання викликали більше утруднень.

Це узгоджується з віковими особливостями молодших школярів, для яких образне мислення зазвичай розвинене краще, ніж словесно-логічне. Отримане спостереження підтверджує необхідність подальшої роботи над розвитком мовленнєвої гнучкості та здатності до словесного продукування ідей.

Результати діагностики засвідчили переважання середнього рівня креативного мислення; низький рівень був представлений мінімально, а високий – лише окремими учнями. Це підтвердило доцільність переходу до формувального етапу, спрямованого на розвиток креативного мислення через спеціально організовані завдання й методичні підходи.

Практична частина дослідження була спрямована на апробацію педагогічних умов, виокремлених на основі аналізу сучасних психолого-педагогічних джерел [3; 5]. Реалізація цих умов відбувалася у природному

навчальному процесі, що дозволило простежити, як саме вони впливають на активність, уяву та здатність учнів генерувати нові ідеї.

Однією з ключових умов було створення творчого та емоційно безпечного освітнього середовища, у якому діти не боялися висловлювати власні думки, фантазувати та пропонувати нестандартні рішення. Саме така атмосфера психологічного комфорту дозволила учням активно включатися у проєктну, експериментальну, винахідницьку діяльність і сміливо презентувати свої ідеї.

Умова використання інтегрованих, проєктних і нестандартних завдань найповніше реалізувалася на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Учні створювали мініпроєкти «Сучасний календар свят», «Моє місто майбутнього», «Екологічні правила нашої школи». Вони обирали різні форми представлення результатів – відео, презентації, мінікнижки, постери – що одночасно забезпечувало умову свободи вибору способів і форм виконання роботи. Під час роботи над природничими темами діти моделювали різні явища, експериментували з матеріалами та створювали «карти настрою» з природних елементів, що сприяло розвитку гнучкості й варіативності мислення.

Загалом, зазначу, що важливе місце посідали завдання на розвиток словесної творчості. Учні добирали метафори до природних явищ, вигадували короткі описи-фантазії, створювали «словесні ескізи» до власних малюнків, що допомагало поєднати образне та мовленнєве мислення. Окрему роль відігравали найпростіші цифрові інструменти, доступні в початковій школі. Учні створювали короткі відеоісторії на планшетах, фотографували власні роботи та озвучували їх у вигляді мініпрезентацій. Такі завдання допомагали поєднати словесну й візуальну творчість і робили процес висловлення ідей більш захопливим.

Умова інтеграції творчих методів у різні навчальні предмети реалізовувалася системно. На уроках української мови та читання учні вигадували альтернативні кінцівки, створювали загадки, скоромовки,

мінівирші, виконували творче редагування текстів, комбінували випадкові слова у «словесні колажі». Це розвивало мовленнєву креативність і здатність до смислової трансформації. На уроках математики діти створювали власні задачі з фантазійними сюжетами, розробляли математичні комікси, працювали з «помилковими задачами». Такі завдання вимагали аналізу, пошуку альтернативних рішень і логічної гнучкості.

Уроки образотворчого мистецтва, що мають особливо потужний потенціал для розвитку креативності молодших школярів, стали простором для створення фантазійних персонажів («зимові пташки з новими рисами»), перетворення геометричних фігур на героїв та розроблення мультяшних шевронів для воїнів ЗСУ. У цих творчих спробах природно перепліталися фантазія, емоційна відкритість і щире відчуття причетності до своєї країни, що робило процес не лише художнім, а й глибоко особистісним.

Умова застосування реальних життєвих ситуацій і проблемних завдань, що є важливим чинником розвитку креативного мислення, реалізовувалася на кожному уроці та особливо активно – під час виховних занять. Під час заняття «Екопроект: стиль, що рятує планету» учні шукали нове призначення старим речам, створювали власні бренди та образи. На занятті «День жувальної гумки» діти аналізували життєві ситуації, створювали інсценівку «Суд над жуйкою», пропонували шляхи вирішення проблеми засмічення школи та вигадували власні «жуйки майбутнього» з оригінальними смаками. Показовою стала ініціатива «День без рюкзаків», організована в межах класу: учні мали знайти нестандартний спосіб принести підручники. Діти пропонували оригінальні рішення – хтось використовував невеликий візок, хтось маленьку валізу чи інші несподівані предмети. Така ситуація природно стимулювала гнучкість мислення, уміння знаходити альтернативи й творчо реагувати на незвичні умови.

Усі ці види діяльності стали можливими завдяки творчій активності студентки-практикантки, яка виконувала роль учителя. Під час занять вона підтримувала дитячі ідеї, заохочувала до фантазування та схвалювала будь-які

спроби творчого висловлення, створюючи атмосферу емоційної безпеки й довіри. Водночас студентка сама виявляла креативність, добираючи нестандартні завдання й оригінальні форми організації уроків, що посилювало інтерес учнів і сприяло їхньому сміливішому творчому самовираженню.

Таким чином, формувальний етап продемонстрував, що комплексна реалізація всіх зазначених педагогічних умов створює сприятливе середовище для розвитку оригінальності, гнучкості, здатності до комбінування та продукування нових ідей у молодших школярів.

Після завершення шеститижневого формувального етапу було проведено контрольний зріз із використанням тих самих фігуральних і вербальних завдань тесту Торренса. Результати засвідчили помітний прогрес більшості учнів, особливо у виконанні вербальних завдань, які на початку дослідження викликали найбільші труднощі. Це підтверджує ефективність упроваджених педагогічних підходів навіть у відносно короткий період.

Отримані дані доводять, що розвиток креативного мислення молодших школярів можливий за умови цілеспрямованої організації сприятливого освітнього середовища та використання різних типів творчих завдань. Поєднання емоційно безпечної атмосфери, інтегрованих і проєктних форм роботи, свободи вибору та проблемних ситуацій забезпечило позитивну динаміку у творчій активності дітей.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки та тривалості експерименту, а також із визначенням того, які види творчих завдань найбільш ефективно впливають на розвиток креативності. Окремої уваги потребує пошук прийомів, що сприяють підвищенню рівня вербальної креативності, оскільки саме вона виявилася найскладнішою для учнів на початку роботи.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.04.2026).
2. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с.
3. Мочан Т. Розвиток креативного мислення молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. Вип. 221. С. 236–240. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2464/2480> (дата звернення: 24.04.2026).
4. Тест творчого мислення П. Торренса: інструкція та обробка результатів. URL: <https://surl.li/qhfxtm> (дата звернення: 24.04.2026).
5. Чапюк Ю. С. Дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. 232 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11395/1/Dis_Chapjuk.pdf (дата звернення: 24.04.2026).

ІВАНІВ Марта,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності АЗ Початкова
освіта Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **НАКОНЕЧНА Лариса,**
кандидатка філологічних наук, доцентка
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗВЕРТАННЯ ДО СПІВРОЗМОВНИКА У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах реформування освіти в Україні особлива увага приділяється формуванню комунікативної компетентності учнів, що передбачає не лише знання мовних норм, а й уміння доречно користуватися ними в різних життєвих ситуаціях. Однією з важливих складових цієї компетентності є культура ведення діалогу і зокрема звертання до співрозмовника як невід'ємний елемент мовленнєвого етикету.

Культура звертання охоплює систему мовних засобів, які використовуються для встановлення контакту зі співрозмовником, вираження поваги до візаві, ввічливого, доброзичливого ставлення до нього. Адже, як зазначає мовознавиця Н. Бабич, «мовленнєвий етикет – це важливий показник загальної культури людини, її соціальної зрілості» [1, с. 45].

Метою нашої статті є дослідження особливостей формування культури звертання у здобувачів початкової освіти та визначення ефективних методів роботи вчителя у цьому напрямі.

Культура звертання є складовою мовленнєвого етикету, який регулює правила мовної поведінки у суспільстві. Українська мова багата на

різноманітні засоби вираження ставлення мовця до співрозмовника. Особливе місце у цьому семантичному полі посідає кличний відмінок.

За визначенням відомого мовознавця О. Пономаріва, «звертання – це граматично незалежний компонент речення, що називає особу або предмет, до якого спрямоване мовлення» [2, с. 112]. Однак його функція не обмежується граматиною – воно виконує важливу соціальну роль, демонструючи ставлення мовця до адресата.

Використання правильних форм звертання сприяє формуванню культури спілкування, виховує повагу до співрозмовника. Наприклад, форми «мамо», «тату», «вчителько», «друзе» є нормативними і водночас емоційно забарвленими.

Дослідниця Л. Мацько підкреслює, що «мовленнєва культура формується в процесі активної діяльності та залежить від мовного середовища, у якому перебуває дитина» [3, с. 78]. Саме тому важливо створити сприятливе мовне середовище для ефективного формування культури мовлення і культури поведінки школярів.

Молодший шкільний вік (6–10 років) є періодом інтенсивного розвитку мовлення. У цей час діти активно засвоюють нові слова та мовні конструкції, закріплюють навички діалогічного мовлення, продуктивно наслідують мовлення дорослих, вчаться регулювати свою мовленнєву поведінку. Водночас молодші школярі ще не завжди усвідомлюють соціальні норми спілкування, тому можуть використовувати ненормативні або спрощені форми звертання. Завдання вчителя – коригувати ці прояви та формувати правильні мовні навички.

Ефективне формування культури звертання передбачає використання різноманітних методів навчання, які активізують мовленнєву діяльність учнів, створюють мовленнєві ситуації подібні до тих, з якими діти стикаються у реальному житті. Адже доведено, що мовлення дитини формується у процесі спілкування та діяльності, і навчання, безумовно, має бути пов'язане з реальними життєвими ситуаціями. Розглянемо деякі з них.

1. Учні засвоюють правильні форми звертання через читання текстів, віршів, діалогів. Це допомагає сформувати мовне чуття, розширити словниковий запас учнів, активізувати пасивний словник.

2. Рольові ігри та інсценізації. Учні розігрують діалоги, що моделюють реальні ситуації спілкування (у сім'ї, школі, магазині, під час зустрічі поза школою з однокласниками, учителями, з батьками друзів тощо).

3. Діалогічне мовлення на тему «Привітання під час зустрічі», «Як звернутися до незнайомої людини, щоб привернути її увагу». Організація парної та групової роботи стимулює використання звертань у живому мовленні.

4. Завдання на створення форм звертання за іменем, професією людини, за родинними зв'язками.

Під час проходження педагогічної практики у 1 класі ми спостерігали за частотою і нормативністю використання учнями форм звертання. Зауважили, що рівень нормативних форм звертання різко зростає саме тоді, коли учитель нагадує про це і коли на уроці опрацьовують тему звертання. В інших ситуаціях деякі учні зовсім забувають про кличний відмінок. Це саме ми, на жаль, можемо спостерігати і в мовленні дорослих.

Варто зауважити, що вчителька, досвід якої ми переймали під час практики, часто звертала увагу дітей на форму звертання і пропонувала учням вправи, спрямовані на формування культури звертання.

Так, на уроці української мови учні працювали над виразним читанням чистомовки про бобрів, у якому є слова «брате бобре»:

Бабрались в брудній баюрі

Два бобри брунато-бурі:

— Правда, брате бобре, добре?

— Дуже добре, брате бобре!

Учителька, скориставшись цим текстом, не тільки звернула увагу на форму звертання, але й запропонувала вправу на створення пари «називний відмінок – кличний відмінок» до запропонованих слів: брат – брате, братик –

братику; сестра – сестро; сестричка – сестричко; мама – мамо; мамочка – мамочко; матуся – матусю; матусенька – матусенько; тато – тату; татусь – татусю; лікар – лікарю і под. Іншим разом учні охоче створювали форми звертання від повних і скорочених імен однокласників.

Ці вправи сприяють не лише засвоєнню граматичних форм, а й усвідомленню важливості ввічливого звертання, активізують їх вживання.

Наступним етапом було розігрування діалогів між дітьми з використанням правильних форм звертань. Учні активно долучалися до роботи, демонструючи зацікавленість і бажання правильно висловлюватися.

Такий підхід відповідає принципу комунікативної спрямованості навчання. Практика засвідчила, що використання ігрових методів значно підвищує ефективність навчання, оскільки відповідає віковим особливостям дітей.

У молодшому шкільному віці навички ефективної та етичної комунікації лише формуються, тому роль учителя у процесі виховання мовної особистості є визначальною. Учитель - основний носій мовленнєвої культури для учнів, його мовлення є зразком для наслідування.

Основними напрямками роботи вчителя у формуванні культури мовлення його учнів вважаємо такі: демонстрація правильних форм звертання у власному мовленні; систематичне використання мовленнєвих вправ; індивідуальна робота з учнями; створення доброзичливої атмосфери спілкування; заохочення до ввічливого спілкування.

В. Сухомлинський наголошував: «Слово – це найтонший дотик до серця дитини» [4, с. 201]. Саме тому вчитель повинен уважно ставитися до власного мовлення, зверненого до дитини, до її легко ранимої душі.

Важливим вважаємо також формування в учнів мотивації до використання ввічливих форм звертання. Це досягається через позитивне підкріплення, похвалу та створення ситуацій успіху з боку як учителів, так і батьків чи авторитетних дорослих.

Отже, формування культури звертання до співрозмовника у здобувачів початкової освіти є важливим складником їхнього мовленнєвого та соціального розвитку. Воно передбачає не лише засвоєння граматичних форм, зокрема кличного відмінка, а й формування навичок етичного спілкування.

Ефективність цього процесу залежить від систематичності роботи; використання комунікативно спрямованих методів; урахування вікових особливостей учнів; особистості вчителя як мовного зразка.

Досвід педагогічної практики підтверджує, що інтерактивні вправи, рольові ігри та робота з текстами сприяють успішному формуванню культури мовлення учнів.

Отож безсумнівним є те, що учитель початкових класів має цілеспрямовано формувати мовленнєвий етикет учнів, адже саме в цьому віці закладаються основи культури спілкування, які визначатимуть поведінку дитини в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 2003. 232 с.
2. Пономарів О. Д. Культура слова: мовностилістичні поради. Київ: Либідь, 2008. 240 с.
3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Українська мова: культура мовлення. Київ: Вища школа, 2011. 287 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. 382 с.

ІВДЕНКО Вікторія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна система початкової освіти в Україні функціонує в умовах підвищеної нестабільності, зумовленої воєнним станом. Часті повітряні тривоги, дистанційне або змішане навчання, вимушені перерви в освітньому процесі та загальний рівень тривожності суттєво впливають на психологічний стан учнів і знижують їхню навчальну мотивацію. У цих умовах перед учителем початкових класів постає подвійне завдання: забезпечити засвоєння навчального матеріалу і водночас підтримати внутрішнє бажання молодших школярів навчатися, їхню зацікавленість та позитивне ставлення до освіти. Питання формування навчальної мотивації здобувачів початкової освіти в умовах кризи активно досліджується сучасними науковцями (Ю. Білик, В. Воронова, В. Ковальчук, В. Михтуненко, П. Рибалко С. Харченко та ін.), однак залишається відкритим щодо конкретних педагогічних стратегій, ефективних саме в умовах тривалої нестабільності.

Навчальна мотивація молодших школярів є динамічним утворенням, що визначає спрямованість, активність і стійкість навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці вона значною мірою залежить від емоційного стану учня, ставлення дорослих, організації освітнього процесу та відчуття

безпеки. В умовах воєнного стану відбувається посилення впливу зовнішніх чинників, що можуть знижувати пізнавальну активність та викликати втрату інтересу до навчання. У межах теорії самодетермінації, на яку спираються сучасні дослідження мотивації, підкреслюється значення трьох базових потреб особистості – в автономії, компетентності та соціальній залученості. Саме їх задоволення є умовою формування стійкої внутрішньої мотивації, а не лише реакції на зовнішні стимули. Як зазначає Ю. Білик, мотивація є важливим чинником успішності навчальної діяльності, і лише вмотивований учитель здатен забезпечити активну участь учнів у процесі навчання, зокрема під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану [1].

Одним із ключових чинників підтримки навчальної мотивації є створення емоційно безпечного освітнього середовища, в якому дитина відчуває підтримку, стабільність і прийняття. Так, К. Велько, В. Воронова, В. Ковальчук у своїх дослідженнях психологічного стану учнів в умовах війни доводять, що сприятливий психологічний клімат у класі безпосередньо впливає на готовність здобувачів освіти до навчальної діяльності: зниження рівня тривожності вивільняє когнітивні ресурси, необхідні для сприйняття та засвоєння нового матеріалу [2]. Таким чином, турбота про емоційний стан учнів є не «додатковою» функцією вчителя, а необхідною умовою будь-якої ефективної педагогічної взаємодії в кризових умовах.

Важливу роль у підтримці мотивації відіграє також організація навчання через діяльнісний підхід, що передбачає активну участь молодших школярів, застосування ігрових методів, практичних завдань та із чітким життєвим змістом. Окрему увагу слід приділяти створенню ситуацій успіху: коли здобувач початкової освіти регулярно переживає досвід власної компетентності, формується впевненість у власних силах і позитивне ставлення до навчання. На думку В. Михтуненка, П. Рибалка, С. Харченка, в умовах воєнного стану особливого значення набуває варіативність навчальної діяльності та регулярне позитивне підкріплення результатів учнів. Саме ці

інструменти дозволяють підтримувати стійкий інтерес до навчання навіть в умовах нестабільності [3].

На нашу думку, формування навчальної мотивації в умовах воєнного стану не може бути зведене до окремих методичних прийомів. Воно потребує комплексного підходу, що органічно поєднує психологічну підтримку, створення емоційно безпечного середовища, використання діяльнісних методів навчання та індивідуалізацію освітнього процесу. Аналіз педагогічної практики засвідчує, що рівень навчальної мотивації молодших школярів значною мірою залежить від того, наскільки вчитель здатен бути не лише організатором навчання, а й стабілізуючою фігурою для учнів в умовах загальної нестабільності.

Застосування інтерактивних методів, створення ситуацій успіху та постійна емоційна підтримка з боку педагога виступають ключовими чинниками підтримки мотивації. Водночас актуальним залишається пошук ефективних стратегій роботи з навчальною мотивацією в умовах тривалих кризових ситуацій, оскільки виклики воєнного часу не зникнуть швидко, а отже, початкова школа потребує системних, а не ситуативних відповідей на ці виклики.

Список використаних джерел

1. Білик Ю. Дослідження мотивації майбутніх учителів початкових класів до організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану. *Наука і освіта*. 2023. № 4. С. 3–9. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-4-1> (дата звернення: 15.04.2026).

2. Воронова В., Ковальчук В., Велько К. Особливості психологічного стану учнів, як складових психологічного клімату в класі в умовах війни. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2025. № 2 (187). С. 62–66. URL: [https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2025.02\(187\).12](https://doi.org/10.31392/udu-nc.series15.2025.02(187).12) (дата звернення: 15.04.2026).

3. Рибалко П., Харченко С., Михтуненко В. Оновлення сутності і функціонування позашкільної освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. №2 (142). С. 3–13. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/003-013> (дата звернення: 16.04.2026).

КАЗАК Олег,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

Науковий керівник: **ЛЕБІДЬ Ольга,**
докторка педагогічних наук, професорка вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГІПНОТЕХНІК У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти та зростання вимог до професійної підготовки психологів актуалізується проблема пошуку ефективних педагогічних засобів, що забезпечують формування не лише теоретичних знань, а й практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Особливої значущості набуває розвиток у здобувачів здатності до саморегуляції, емпатійної взаємодії, гнучкої комунікації та психологічного впливу в умовах невизначеності, що характерні для сучасного соціального контексту, зокрема в умовах воєнного стану.

У цьому контексті перспективним напрямом є використання гіпнотехнік як педагогічного інструменту, що сприяє активізації внутрішніх ресурсів особистості, розвитку навичок саморефлексії та підвищенню рівня

усвідомленості. На відміну від клінічного застосування, у межах освітнього процесу гіпнотехніки можуть розглядатися як засіб формування професійно значущих компетентностей майбутніх психологів, зокрема здатності до регуляції психоемоційних станів, встановлення довірливого контакту та використання м'яких форм психологічного впливу.

Водночас аналіз наукових джерел і практики професійної підготовки свідчить про недостатню розробленість педагогічних аспектів інтеграції гіпнотехнік у зміст підготовки майбутніх психологів. Зокрема, потребують уточнення можливості, межі та умови їх використання в освітньому процесі, а також їхній вплив на формування ключових професійних якостей фахівця.

Гіпнотехніки розглядаються як система вербальних патернів впливу, що забезпечують використання ресурсів клієнта та формування ефективної комунікації [1]. Зокрема, підкреслюється, що ретельно структурована комунікація здатна викликати ефективні реакції та знижувати опір взаємодії.

Дж. Зейг (J. Zeig) і К. Танев (K. Taney) розглядають гіпнотехніки не лише як набір процедур, а як систему евокативних комунікативних практик, спрямованих на зміну психічного стану, розвиток чутливості до смислу та формування адаптивних реакцій особистості [2]. В свою чергу, евокативні комунікативні практики у межах використання гіпнотехнік розглядаються як особливий тип взаємодії, що ґрунтується не стільки на передачі явної інформації, скільки на актуалізації інтерпретованих смислів, здатних викликати емоційні реакції та змінювати психічні стани суб'єкта. Такі практики передбачають імпліцитне реагування адресата на приховані значення, що забезпечує їх вплив на передсвідомому рівні та зумовлює активацію внутрішніх психологічних ресурсів. У цьому контексті гіпнотехніки постають як інструмент міжособистісної взаємодії, у межах якої реалізується евокативний вплив, спрямований на трансформацію психічних станів, а в окремих випадках – і на зміну особистісних утворень, зокрема ідентичності [3].

На основі аналізу наукових підходів гіпнотехніки доцільно розуміти як систему евокативних комунікативних практик, що ґрунтуються на використанні вербальних і невербальних засобів впливу, спрямованих на зміну психічних станів, активізацію внутрішніх ресурсів особистості та формування адаптивних реакцій через імпліцитне опрацювання смислів.

У педагогічному контексті гіпнотехніки мають значний потенціал як засіб активізації внутрішніх ресурсів здобувачів та підвищення ефективності навчального процесу. Їх використання сприяє розвитку саморегуляції, концентрації уваги, емоційної стабільності, а також формуванню навичок емпатійної та довірливої взаємодії. Крім того, гіпнотехніки забезпечують формування у майбутніх психологів здатності до м'якого психологічного впливу, що є важливою складовою професійної компетентності. Важливо, що такі практики сприяють не лише засвоєнню знань, а й їх переживанню на рівні особистісного досвіду, що значно підвищує глибину навчання.

Застосування гіпнотехнік у підготовці майбутніх психологів доцільно здійснювати у форматі практико-орієнтованого навчання, що передбачає використання спеціально організованих методів і вправ, спрямованих на роботу з увагою, уявою та психоемоційними станами. Зокрема, можуть використовуватися такі інструменти:

- *вправи на фокусування уваги* (наприклад, спрямування уваги на тілесні відчуття або дихання з подальшим вербалізованим супроводом змін стану);
- *керовані уявні образи* – створення внутрішніх візуальних сценаріїв (місце спокою, ресурсний стан, успішна взаємодія з клієнтом);
- *техніки зміни інтенсивності переживань* (посилення або послаблення емоційного або тілесного відчуття через вербальні інструкції);
- *вправи з використанням метафор і непрямих навіювань* (робота з образами, історіями, символами для формування нових смислів і станів);

- моделювання консультативної взаємодії з використанням евокативної комунікації (рольові ігри, відпрацювання рапорту, темпу мовлення, інтонації, пауз);
- вправи на розвиток емпатійного слухання із фокусом на приховані смисли та невербальні сигнали;
- практики саморегуляції стану (короткі індукційні техніки для зниження напруження, стабілізації емоційного стану, підвищення концентрації).

Отже, гіпнотехніки як система евокативних комунікативних практик мають значний педагогічний потенціал у підготовці майбутніх психологів. Їх використання в освітньому процесі створює передумови для поєднання когнітивного та досвідного компонентів навчання, забезпечуючи не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування професійно значущих умінь і особистісних якостей. Інтеграція гіпнотехнік у практико-орієнтоване навчання сприяє розвитку саморегуляції, емпатійної взаємодії, гнучкої комунікації та здатності до м'якого психологічного впливу. Це, у свою чергу, підвищує готовність майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах невизначеності та складних соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Bandler R., Grinder J. Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson, M.D. Vol. 1. Cupertino (CA): Meta Publications, 1975. 265 p.
2. Zeig J.K., Tanev K.S. Advancing hypnotic inductions: An Ericksonian perspective. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*. 2023. DOI: 10.1080/13642537.2023.2175885
3. Zeig J.K., Tanev K.S. Evocative Communication and Hypnosis. *Sleep and Hypnosis: A Journal of Clinical Neuroscience and Psychopathology*. 2019. Vol. 21, No. 4. pp. 371–380. DOI: <https://doi.org/10.37133/Sleep.Hypn.2019.21.0203>

КАЛИН Тетяна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності 013 Початкова
освіта Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **НАКОНЕЧНА Лариса,**
кандидатка філологічних наук, доцентка
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІННЯ ЗАПЕРЕЧУВАТИ

Формування у молодших школярів умінь заперечувати є надзвичайно актуальним завданням сучасної освіти, оскільки воно закладає підґрунтя для розвитку критичного мислення дитини, умінь захищати своє і протидіяти неприйнятному. У світі, перенасиченому інформацією та маніпулятивними впливами, дитина має навчитися не просто погоджуватися і пасивно сприймати почуте, а й аналізувати та робити власні висновки, мати свої судження. Уміння аргументовано заперечувати є формою інтелектуальної і соціальної свободи, що дає змогу особистості висловлювати власну позицію, відстоювати свої цінності, протидіяти насильству, спокусам, неправомірним вимогам.

Сучасна початкова школа переходить від моделі репродуктивного навчання до діалогічної взаємодії, де заперечення виступає важливим елементом дискусії. Державний стандарт серед обов'язкових результатів навчання виокремлює таке вміння учня, як-от: учень «висловлює своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовує думки, спираючись на власний досвід; визначає позицію співрозмовника,

погоджується з нею або заперечує її» [4]. Психологічно молодший шкільний вік є сензитивним для опанування культури незгоди, адже саме у цьому віці формується самосвідомість та здатність до децентрації.

Існує чимало педагогічних та психологічних досліджень, що стосуються розвитку критичного мислення школярів, однак умінню заперечувати все ж приділено недостатньо, як на нашу думку, уваги. Окремі аспекти цього вміння розкрито у працях сучасних українських науковців О. Пометун [3] та Н. Ларіонової [5].

У широкому педагогічному контексті вміння заперечувати – це здатність учня свідомо не погоджуватися з інформацією, думкою чи вимогою, які суперечать його знанням, цінностям або логіці.

Уміння заперечувати є спільним для усіх ключових компетентностей, тому може бути сформованим не лише в межах вивчення конкретної дисципліни, а впродовж всього навчального процесу, що включає як уроки, так і позаурочний та позакласний час.

Роль учителя у процесі формування в учнів уміння заперечувати полягає у тому, щоб створити безпечний простір, де кожна думка має право на існування. «Вчительська позиція не тільки не має заперечувати інших, хай і протилежних, думок, а й стимулювати пошук їх» [4, с. 17]. Безпечний для дискусій простір найперше досягається впровадженням спільних правил, коли повага є обов'язковою для всіх і критикувати, аналізувати, заперечувати можна лише ідеї чи способи їх утілення, а не особистостей. Крім того, вчителю слід відмовитися від ролі єдиного носія істини, демонструючи готовність чути й приймати думку учня, навіть якщо вона суперечить його власній. Коли педагог не тисне своїм авторитетом, а заохочує міркувати, сумніватися, висловлювати іншу думку, він визнає право дитини на самостійне мислення.

Сучасна освітня практика пропонує великий інструментарій методів і прийомів розвитку критичного мислення. Наведемо ті з них, що, на наш погляд, найповніше сприяють розвиткові в учнів уміння заперечувати.

1. «Займи позицію». Ціль: формувати в учнів уміння аргументовано, чітко і екологічно захищати свою позицію, поважаючи протилежну думку.

Організація діяльності:

- учитель формує основне запитання та пропонує учням зайняти одну із трьох позицій («так», «ні», «не знаю»), ставши біля відповідного плакату з написом;
- упродовж визначеного вчителем часу кожна група дітей формує основні аргументи на підтвердження своєї точки зору;
- після того, як кожна група висловить свої аргументи, учні за бажанням можуть зайняти іншу позицію, пояснивши, що саме змінило їхню думку;
- кожна група озвучує найбільш переконливі аргументи своєї позиції [2; 6].

На початкових етапах варто пропонувати учням готові мовні конструкції для побудови своїх тверджень («На мою думку, ...», «Я вважаю, що..., бо ...», «Я не погоджуюсь з тим, що ..., тому що ...» тощо).

2. «Стоп-долонька». Ціль: навчити дитину розпізнавати порушення особистих кордонів та впевнено зупиняти небажану дію у безпечний спосіб.

Організація діяльності:

- учитель демонструє жест відкритої долоні вперед та пояснює правило: «Коли тобі щось не подобається або викликає дискомфорт, ти можеш сказати СТОП! і показати долоньку»;
- учитель моделює ситуацію, де він виступає в ролі «порушника» (підходить занадто близько, бере річ учня без дозволу або торкається плеча), а дитина відпрацьовує жест та слово;
- учні тренуються у парах, по чергово програючи ролі: один імітує небажану дію, інший – застосовує техніку «Стоп-долонька»;
- обговорення результатів: учні діляться відчуттями, наскільки впевнено вони почувалися та чи вдалося зупинити дію партнера [1].

Вправу слід виконувати періодично для закріплення навички. З часом завдання варто ускладнювати, посилюючи слово «Стоп!» коротким

поясненням, чому саме ситуація є неприємною, та чітким проханням («Стоп! Я зараз граюся цією іграшкою, поклади її на місце», «Стоп! Зараз моя черга. Будь ласка, зачекай»).

3. «Альтернатива». Ціль: навчити учнів екологічно відмовляти, пропонуючи натомість компромісний варіант, який враховує інтереси обох сторін [1].

Організація діяльності:

- учитель демонструє формулу: «Ні (відмова) + аргумент (пояснення відмови) + пропозиція (альтернатива)»;
- фронтальне обговорення типових ситуацій, коли дітям буває важко відмовити (просять улюблену річ, закликають до гри, яка не подобається, тощо);
- робота в парах: учні отримують картки-ситуації або імпровізують. Один учень пропонує, інший – має відмовити, використовуючи формулу;
- після роботи в парах учні діляться своїми враженнями, що вони відчували, коли їм відмовляли у такий спосіб. Чи було їм образливо, чи навпаки – зрозуміло та прийнятно.

Рекомендовано виконувати вправу систематично, щоб сформувати у дітей звичку не просто відмовляти, а шукати точки дотику. Це допомагає знизити рівень тривожності при відмові та запобігає виникненню образ у колективі.

Отож формування вміння заперечувати у молодших школярів є основою для розвитку критичного мислення та здатності обстоювати свої межі, позицію, думку. Уміння заперечувати робить дитину впевненішою та стійкішою до тиску чи маніпуляцій у сучасному світі. Використовуючи відповідні завдання, учитель чи вихователь, наставник дає школярам практичні інструменти, щоб вони вчилися думати самостійно та мати власну позицію. Водночас, практикуючи у навчальному процесі «Стоп-долоньку» або «Альтернативу», допомагає учням відчувати свої кордони та поважати кордони інших, зберігаючи доброзичливу атмосферу. У процесі формування в

учнів вміння заперечувати вчителю важливо дотримуватись низки педагогічних умов: створити атмосферу психологічної безпеки та довіри, дотримуватися правил культури спілкування і дискусії, діалогізувати освітній простір, використовувати зміст навчання з високим потенціалом для дискусій.

Список використаних джерел

1. Вправи для дитячого садка на тему: «Як навчити дитину говорити «ні». *Психолог дошкільної освіти*. URL: <https://www.facebook.com/share/p/1ChXPLMauS/> (дата звернення: 06.04.2026).
2. Колпакова О. М. Презентація «Метод «Займи позицію». *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-metod-zajmi-poziciu-477533.html> (дата звернення: 04.04.2026).
3. Пометун О. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посібн. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 192 с. URL: https://rada.info/upload/users_files/43921182/362851efdb38c6f5aed0019c12864b3f.pdf (дата звернення: 04.04.2026).
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт, Вимоги, План від 21.02.2018 № 87 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 04.04.2026).
5. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи: методичний посібник / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 64 с.
6. Слайковська Т. Б. Інтерактивна вправа «Займи позицію». *На Урок*. URL: <https://naurok.com.ua/interaktivna-vprava-zaymi-poziciyu-396932.html> (дата звернення: 04.04.2026).

КИРИЛЕНКО Аліна,

здобувачка другого(магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **ГОРДІЄНКО Тетяна**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ІГРОВІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток словникового запасу є одним із ключових завдань мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі. Від рівня сформованості лексичного запасу залежить успішність мовленнєвої діяльності учнів, їх здатність до комунікації, розуміння навчального матеріалу та вираження власних думок.

В умовах реалізації концепції Нової української школи особливої актуальності набуває використання таких методів навчання, які забезпечують активну участь учнів у освітньому процесі, стимулюють їхню пізнавальну діяльність та сприяють формуванню ключових компетентностей. Одним із найбільш ефективних засобів досягнення цієї мети є ігрові методи навчання.

Проблема розвитку мовлення молодших школярів широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідники наголошують на важливості системної роботи над словником учнів як основи мовленнєвого розвитку. Значну увагу приділено використанню ігрових технологій, які розглядаються як ефективний засіб активізації навчальної діяльності та підвищення мотивації до навчання.

Разом з тим, питання цілеспрямованого використання ігрових методів саме для розвитку словникового запасу потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного наповнення.

Метою дослідження є обґрунтування ефективності ігрових методів у розвитку словникового запасу молодших школярів та визначення методичних підходів до їх використання в освітньому процесі.

Словниковий запас молодших школярів формується у процесі активної мовленнєвої діяльності та включає як пасивний, так і активний словник. Розвиток лексичної компетентності передбачає не лише засвоєння нових слів, а й уміння правильно використовувати їх у різних мовленнєвих ситуаціях [3, с. 18].

З психолого-педагогічної точки зору, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовлення, що зумовлює необхідність використання ефективних методів навчання, які враховують вікові особливості дітей. Одним із таких методів є гра, яка виступає провідною діяльністю у молодшому віці та має значний розвивальний потенціал [1].

Ігрові методи навчання забезпечують активне залучення учнів до освітнього процесу, сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання та створюють умови для невимушеного засвоєння лексичного матеріалу [2, с. 152].

Їхній дидактичний потенціал проявляється у таких аспектах:

- стимулювання пізнавальної активності та інтересу до слова;
- розвиток мовлення через практичне використання лексики;
- формування комунікативних умінь у процесі взаємодії;
- створення емоційно сприятливого навчального середовища;
- активізація як пасивного, так і активного словникового запасу.

Завдяки ігровій формі навчання діти легше запам'ятовують нові слова, швидше включають їх у власне мовлення та виявляють більшу зацікавленість у навчальній діяльності [2, с. 160].

У практиці початкової школи доцільно використовувати різноманітні ігрові методи, спрямовані на розвиток словникового запасу.

Словесні ігри сприяють збагаченню лексики та розвитку мовлення. Наприклад, гра «Добери слово» передбачає підбір синонімів або антонімів до заданого слова, а гра «Закінчи речення» – розвиток уміння логічно завершувати висловлювання.

Дидактичні ігри дозволяють поєднати навчання і гру. Наприклад, гра «Чарівний мішечок», у якій учні на дотик визначають предмет і описують його, сприяє розвитку мовлення та активізації словникового запасу [1].

Рольові ігри створюють умови для використання лексики у комунікативних ситуаціях. Наприклад, інсценізація ситуації «У магазині» або «У лікаря» сприяє засвоєнню тематичної лексики.

Інтерактивні ігри, зокрема мовні квести або вікторини, дозволяють поєднати навчання з елементами змагання, що підвищує мотивацію учнів.

Ефективність ігрових методів залежить від їх доцільного поєднання з іншими методами навчання та правильного включення у структуру уроку [2, с. 165].

На етапі мотивації доцільно використовувати короткі мовні ігри для актуалізації знань. Під час вивчення нового матеріалу ігри можуть слугувати засобом пояснення та закріплення лексики. На етапі рефлексії – допомагати узагальнити знання та оцінити власні досягнення.

Важливо враховувати індивідуальні особливості учнів, рівень їх підготовки та інтереси. Доцільним є використання групових і парних форм роботи, що сприяє розвитку комунікативних навичок [3, с. 112].

Отже, ігрові методи є ефективним засобом розвитку словникового запасу молодших школярів. Вони забезпечують активну участь учнів у навчальному процесі, сприяють формуванню мовленнєвої компетентності та розвитку пізнавальної активності.

Використання ігрових методів у початковій школі відповідає вимогам компетентнісного підходу та сприяє створенню сприятливого освітнього

середовища, у якому навчання стає цікавим, доступним і результативним. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні системи ігрових вправ для розвитку різних компонентів мовлення та вивченні ефективності їх використання в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Бабаєва О. Використання ігрових технологій в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами. *На Урок: освітній журнал*. 2025. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-igrovih-tehnologiy-v-osvitnomu-procesi-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam-481190.html> (дата звернення: 04.04.2026).
2. Гордієнко Т.В., Демченко Н.М. Теоретичні засади корекційної роботи із учнями з особливими освітніми потребами. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters : Collective monograph*. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Pp. 150–168. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-10>
3. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Тарасун. Київ : Видавничий дім «Слово», 2023. 256 с.

КОВАЛЕНКО Сергій,

здобувач першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності 231 Соціальна
робота Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **МЕЛЬНИЧУК Алла,**
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації українського суспільства початкова освіта набуває особливого значення як фундамент подальшого розвитку особистості. Зміни, спричинені глобалізацією, цифровізацією та соціально-економічними викликами, вимагають оновлення підходів до організації навчального процесу в початковій школі. Саме на цьому етапі формується базовий рівень знань, а також розвиваються ключові навички, необхідні для успішної самореалізації дитини в майбутньому.

Однією з ключових проблем є необхідність приведення змісту початкової освіти у відповідність до сучасних освітніх потреб. Традиційні підходи вже не забезпечують належного рівня підготовки учнів, тому зростає потреба у впровадженні нових педагогічних практик. Йдеться насамперед про розвиток здатності мислити критично, генерувати нові ідеї, ефективно комунікувати та самостійно здобувати знання. Важливим чинником стає використання цифрових інструментів, які розширюють можливості навчання, однак водночас потребують належного технічного забезпечення та методичної підтримки [1, с. 180–185].

Окремої уваги заслуговує проблема організації дистанційного навчання. Досвід останніх років, зокрема періоду пандемії та воєнного стану, засвідчив як його потенціал, так і суттєві обмеження. З одного боку, онлайн-формат дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу, з іншого – виявляє низку труднощів: нерівний доступ до технічних ресурсів, недостатній рівень цифрової підготовки педагогів, а також дефіцит живого спілкування, що негативно впливає на психоемоційний стан дітей.

Суттєвим чинником якісних змін у початковій освіті є професійна діяльність учителя. Сучасна школа потребує педагога, який не лише володіє фаховими знаннями, а й здатний гнучко реагувати на освітні зміни, застосовувати інноваційні методи навчання та створювати сприятливе середовище для розвитку кожного учня [2, с. 4]. У цьому контексті особливого значення набуває оновлення системи підготовки майбутніх учителів.

Питання професійного становлення педагога є предметом наукових досліджень упродовж тривалого часу. Значний внесок у його розроблення зробили як класики педагогіки (А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський, Д. Дьюї), так і сучасні українські науковці, які акцентують увагу на особистісно орієнтованому підході в освіті. Саме цей підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей дитини та створення умов для її всебічного розвитку.

Нормативною основою реформування початкової освіти в Україні є низка державних документів, що визначають стратегічні орієнтири її розвитку. Серед них – Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти та інші документи, які спрямовані на впровадження компетентнісного підходу та інтеграцію змісту навчання.

Сучасні обставини зумовлюють необхідність врахування нових соціокультурних реалій, у яких функціонує система освіти. В умовах воєнного стану та суспільних трансформацій особливої ваги набуває забезпечення стабільності освітнього процесу, створення безпечного навчального середовища та надання учням належної психологічної підтримки. У цьому

контексті перспективним напрямом є впровадження програм психосоціальної допомоги, спрямованих на адаптацію дітей до складних життєвих умов і подолання наслідків стресу.

Важливу роль у реалізації зазначених завдань відіграє вчитель як ключова постать освітніх змін. Саме педагог забезпечує впровадження нових підходів до навчання, орієнтованих на сучасні освітні цінності, та формує сприятливе середовище для розвитку особистості учня. У зв'язку з цим зростає значення професійного розвитку вчителя, який передбачає не лише підвищення рівня фахових знань, а й готовність до інноваційної діяльності та постійного самовдосконалення.

Одним із пріоритетних завдань модернізації освіти в Україні є забезпечення високої якості підготовки педагогічних кадрів відповідно до міжнародних стандартів. Досягнення цієї мети можливе за умови оновлення педагогічних методик, активного впровадження інноваційних технологій навчання та підтримки творчого пошуку освітніх закладів, орієнтованих на розвиток і впровадження змін.

Отже, подальший розвиток початкової освіти в Україні залежить від здатності освітньої системи адекватно реагувати на сучасні виклики. Оновлення змісту навчання, активне використання інноваційних технологій, підвищення професійної компетентності педагогів та забезпечення доступності освіти є визначальними умовами її ефективного функціонування. На нашу думку, саме поєднання цих чинників дозволить створити освітнє середовище, орієнтоване на потреби дитини та вимоги сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Романчук А. І. Актуальні проблеми реформування початкової освіти України в сучасних умовах. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. 140. С. 180–185.

2. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

3. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

КРУК Тетяна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ПОПОВА Ольга**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного університету.

ПОНЯТТЯ «ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ» У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

У сучасному освітньому дискурсі поняття «читацька грамотність» набуває системоутворювального значення, оскільки пов'язане з формуванням ключових компетентностей особистості ХХІ століття. Воно виходить за межі традиційного розуміння техніки читання та інтегрує когнітивні, соціальні, ціннісні й діяльнісні аспекти роботи з текстом.

Проблема читацької грамотності є однією з ключових у сучасних освітніх дослідженнях у зв'язку з переходом до компетентнісної моделі навчання. Теоретико-методологічні засади її визначення та оцінювання

розроблено експертами Organisation for Economic Co-operation and Development у межах програми Programme for International Student Assessment (PISA), де читацька грамотність розглядається як функціональна здатність особистості працювати з текстами різних форматів: розуміти, використовувати, оцінювати, осмислювати тексти та взаємодіяти з ними для досягнення власних цілей, розвитку знань і потенціалу та активної участі в суспільстві [1; 4]. У цьому визначенні акцентовано не лише на розумінні змісту, а й на критичному аналізі, інтерпретації, рефлексії та практичному застосуванні інформації.

В українському освітньому просторі проблема актуалізована в контексті реалізації концепції Нова українська школа [2] та аналізу результатів міжнародних моніторингових досліджень [3]. Водночас науковий аналіз свідчить, що попри значну кількість публікацій, недостатньо систематизованим залишається питання структурної моделі читацької грамотності саме в молодшому шкільному віці.

Таким чином, проблема має достатній рівень теоретичної розробленості на загальноосвітньому рівні, однак потребує уточнення в аспекті компонентної структури й логіки формування в початковій школі. Це зумовлює необхідність узагальнення міжнародних і національних підходів із метою їх адаптації до умов початкової освіти.

Мета роботи – здійснити теоретичний аналіз поняття «читацька грамотність» у сучасному міжнародному та національному освітньому дискурсі, розмежувати його з поняттям «уміння читати» та обґрунтувати структурну модель читацької грамотності молодших школярів.

У сучасному освітньому дискурсі читацька грамотність інтерпретується як інтегративна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, діяльнісні та соціальні аспекти роботи з текстом. Згідно з підходом PISA, це здатність розуміти, використовувати, оцінювати, осмислювати тексти та взаємодіяти з ними з метою досягнення власних цілей і повноцінної участі в суспільстві [1].

Принципово важливим є те, що читання трактується не як ізольована мовленнєва навичка, а як інструмент пізнання, критичного мислення та соціальної взаємодії. У цьому визначенні поєднано індивідуальний (саморозвиток), навчальний (здобуття знань) і соціальний (участь у суспільному житті) виміри читацької діяльності.

У документах НУШ читацька грамотність визначається як наскрізна компетентність, що забезпечує успішність навчання в усіх освітніх галузях [2]. Такий підхід розширює її функціональне поле та інтегрує в систему ключових компетентностей.

Отже, читацька грамотність у сучасному розумінні є не просто результатом навчання читання, а показником здатності особистості до осмисленої роботи з інформацією в умовах інформаційного суспільства. Її концептуалізація засвідчує зміщення акценту з техніки читання на якість мисленнєвих операцій, що здійснюються в процесі взаємодії з текстом.

Традиційно в початковій школі домінував підхід, орієнтований на формування техніки читання: правильності, швидкості, виразності. Таке розуміння відповідає поняттю «уміння читати», яке передбачає здатність декодувати письмовий текст і відтворювати його зміст.

Однак сучасний компетентнісний підхід принципово розмежовує технічний і функціональний рівні читання. Читацька грамотність передбачає інтерпретацію змісту, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичне оцінювання інформації, формування аргументованої позиції та застосування прочитаного в нових ситуаціях.

Таким чином, уміння читати є необхідною, але недостатньою умовою формування читацької грамотності. Воно забезпечує технічну основу процесу, тоді як читацька грамотність відображає якість інтелектуальної діяльності, що здійснюється на основі тексту.

Аналітично можна стверджувати, що перехід від «навчання читання» до «читання для навчання» є маркером сформованості читацької грамотності.

Саме на цьому етапі текст перестає бути об'єктом опрацювання і стає інструментом мислення та саморозвитку.

Узагальнення міжнародних і національних підходів дає підстави розглядати читацьку грамотність молодших школярів як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, операційного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного.

Так, *когнітивний компонент* охоплює процеси сприймання, розуміння, аналізу та узагальнення інформації. Він визначає глибину осмислення тексту й рівень сформованості мисленнєвих операцій.

Операційний компонент пов'язаний із володінням стратегіями роботи з текстом (прогнозування, постановка запитань, структурування інформації). Саме він забезпечує діяльнісний характер читання та його результативність.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає ставлення дитини до читання, інтерес до текстів різних жанрів, готовність до самостійного читацького вибору. Без сформованої мотивації когнітивні й операційні вміння не набувають стійкого характеру.

Рефлексивний компонент передбачає здатність оцінювати власне розуміння тексту, аналізувати труднощі та коригувати стратегії діяльності.

Узагальнюючи, зазначимо, що лише системна взаємодія цих компонентів забезпечує формування читацької грамотності як інтегрованої компетентності. Вилучення будь-якого з них призводить до однобічності розвитку: або домінування техніки без осмислення, або мотивації без інтелектуальної глибини.

Отже, читацька грамотність у сучасному освітньому дискурсі постає як інтегративна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, діяльнісні та ціннісні аспекти роботи з текстом. Розмежування понять «уміння читати» та «читацька грамотність» дозволяє чітко визначити стратегічний орієнтир початкової освіти – формування функціональної здатності працювати з інформацією. Запропонована структурна модель читацької грамотності молодших школярів створює теоретичне підґрунтя для подальшого

методичного конструювання технологій її формування в умовах початкової школи.

Список використаних джерел

1. OECD. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016.
3. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Київ: УЦОЯО, 2019.
4. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2023.
5. Міністерство освіти і науки України. Державний стандарт початкової освіти (2018).

КУЗА Андріан,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна**, старша викладачка Бердянського державного педагогічного університету.

СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Технологічна освіта в Україні переживає глибоку трансформацію, зумовлену одночасно глобальними технологічними зсувами та викликами воєнного часу. Традиційна модель уроку технологій, зорієнтована на

механічне відтворення виробів за зразком, дедалі більше поступається місцем творчій, проєктній діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набувають питання оновлення змісту і методів технологічної освіти в початковій школі, зокрема через упровадження дизайн-мислення, етнодизайну та STEAM-підходу. Ці напрями активно досліджуються сучасними науковцями (О. Кудря, І. Криворучко, В. Тягур, О. Шукатка та ін.), однак їхній інтегративний потенціал у контексті початкової освіти залишається недостатньо вивченим і потребує подальшого осмислення.

Одним із найпомітніших зсувів у сучасній освіті є перехід від лінійного виконання вказівок до гнучкого пошуку рішень. На думку В. Тягура, традиційна модель навчання будується на «системному аналізі» – пошуку єдиного правильного, логічно обґрунтованого рішення чітко сформульованої задачі. Такий підхід був ефективним в індустріальну епоху, однак стає суттєвою перешкодою в сучасному VUCA-світі – середовищі постійної мінливості, невизначеності та неоднозначності. Як зазначає дослідник, сучасний учитель має бути не «транслятором знань», а «фахівцем з людського розвитку», здатним діяти в нестандартних ситуаціях і навчати цьому учнів [2].

Як альтернативу В. Тягур обстоює технологію дизайн-мислення – людиноорієнтований підхід, спрямований на пошук рішень, що є психологічно та функціонально цінними для користувача. Вчений описує п'ять етапів цього процесу: емпатія (глибоке розуміння потреб користувача), фокусування (формулювання проблеми на основі зібраних даних), генерація ідей (етап, де кількість переважає над якістю, а критика свідомо відкладається заради відкриття нових шляхів), прототипування (створення швидких і недорогих моделей для перевірки ідеї) та тестування (отримання зворотного зв'язку і вдосконалення прототипу). Принципово важливим є те, що дизайн-мислення формує не лише технологічні вміння, а й особистісні якості: ініціативність, толерантність до помилок – здатність сприймати невдачу як досвід, а не провал, – і вміння працювати в команді. Погоджуємося з дослідником у тому, що «дизайнерський спосіб мислення» дозволяє учням

проектувати власне життя – і саме тому його впровадження в початковій школі є не методичною модою, а педагогічною необхідністю [2].

Не менш важливим орієнтиром є використання технологічної освіти як засобу збереження національної культурної ідентичності – особливо в умовах, коли ця ідентичність перебуває під загрозою. У дослідженнях О. Кудрі знаходимо думку, що етнодизайн є не декоративним елементом програми, а повноцінною інтегративною технологією навчання, реалізованою через метод проєктів. Учена виділяє три групи компетентностей, що формуються в учнів у процесі такої роботи. Організаційна компетентність охоплює здатність планувати діяльність у часі, організовувати робоче місце та ефективно працювати в команді. Конструктивно-технологічна компетентність передбачає вміння перетворювати ідею на реальний об'єкт, адаптуючи традиційні техніки (вишивку, різьблення, ткацтво) до сучасних матеріалів і технологічних процесів. Підприємницька компетентність є, на нашу думку, найбільш інноваційним елементом: учні вчать не просто виготовляти вироби, а створювати конкурентоспроможні продукти, що передбачає оволодіння елементами маркетингу, розрахунку собівартості та презентації [1].

О. Кудря також наголошує на необхідності «українізації» візуального середовища – логотипів, упаковки, реклами, одягу. Сучасний етнодизайн покликаний не відтворювати «шароварщину», а формувати у молоді естетичний смак, що поєднує глибинні традиції з актуальними світовими трендами. Проєктна робота стає справжнім дослідженням: здобувачі освіти вивчають семантику орнаментів і вчать застосовувати їх у нових контекстах. Вважаємо, що в умовах російської агресії цей напрям набуває особливої педагогічної ваги – технологічний урок перетворюється на простір культурного спротиву і самоствердження [1].

Окремої уваги заслуговує STEAM-освіта (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) як стратегічний інструмент підготовки покоління, здатного відбудувати Україну після війни. Як стверджують

І. Криворучко та О. Шукатка, суто технічна освіта (STEM) є недостатньою в умовах, коли штучний інтелект і роботизація загрожують витіснити значну частину технічних фахівців. Саме мистецький компонент – літера «А» в аббревіатурі STEAM – розвиває емоційний інтелект, креативність і нестандартне мислення, тобто ті якості, що недоступні алгоритмам. Мистецтво в технологічній освіті виступає «мостом» між інженерним і гуманітарним мисленням [3].

Порівнюючи досвід України та Латвії, дослідники наводять останню як приклад успішної державної стратегії: там STEAM-освіту було системно інтегровано в національний план розвитку із відповідним фінансуванням і підготовкою педагогічних кадрів. В Україні ж, як зазначають І. Криворучко та О. Шукатка, реформаторські декларації часто не підкріплені ресурсами, а впровадженню заважають застаріла педагогічна парадигма та психологічний тиск воєнного часу [2]. Водночас, на нашу думку, саме ця криза відкриває можливість для переосмислення: якщо Латвія будувала STEAM-освіту «зверху донизу», то в Україні є шанс вибудувати її «знизу вгору» – через ініціативних педагогів, які вже сьогодні інтегрують дизайн-мислення, етнодизайн і мистецтво у звичайний урок технологій.

Отже, дизайн-мислення, етнодизайн і STEAM є не ізольованими методичними новинками, а взаємопов'язаними складниками єдиної педагогічної стратегії. Дизайн-мислення формує гнучкість і толерантність до невизначеності; етнодизайн поєднує технологічну підготовку зі збереженням культурної ідентичності; STEAM-підхід утверджує мистецтво як рівноправний елемент технічної освіти. Спільним знаменником усіх трьох підходів є переорієнтація освітнього процесу з відтворення готових зразків на самостійне проєктування рішень. Саме ця зміна є, на наш погляд, ключовою: вона формує не виконавця інструкцій, а творця – людину, здатну мислити нестандартно, діяти в умовах невизначеності і свідомо спиратися на власну культурну традицію. Підготовка саме таких людей є сьогодні одним із головних завдань української початкової школи.

Список використаних джерел

1. Кудря О. В. Проєктний підхід у навчанні здобувачів освіти етнодизайну в контексті національних традицій українського народу. *Professional Management in Modern Educational Systems*. 2024. Т. 1. № 2. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/542> (дата звернення: 11.04.2026).
2. Тягур В. Впровадження технології дизайн-мислення в навчання майбутніх вчителів початкової школи. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*. 2023. № 1. DOI: 10.18372/2786-5495.1.17345.
3. Шукатка О., Криворучко І. Сучасні та майбутні виклики STEAM-освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 86. С. 114–118. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/86/20.pdf> (дата звернення: 11.04.2026).

ЛАЗАРЬ Лілія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Комунального
закладу Львівської обласної ради
«Самбірський фаховий педагогічний
коледж імені Івана Филипчака».

Науковий керівник: **БЕЖЕНАРЬ Галина,**
викладач-методист Комунального закладу
Львівської обласної ради «Самбірський
фаховий педагогічний коледж імені Івана
Филипчака».

ОСНОВНІ ЕЛЕМЕНТИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Мета нашої роботи полягає в тому, щоб проаналізувати суть та значення екологічної освіти та виховання учнів у навчально-виховному процесі з біології. Ми переконані, що тема нашого дослідження є актуальною.

Дбайливе ставлення людини до природи складається не тільки з уміння використовувати її плоди. Дуже важливим є те, щоб усвідомлення значимості природи стало внутрішнім надбанням особистості. Тому потрібно формувати екологічну культуру школярів, що проходить найбільш ефективно, якщо педагогічний процес екологічного виховання враховує психологічні особливості учнів та процеси формування екологічної свідомості. Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному відношенні люди. Саме тому так важливо розпочати екологічне виховання з раннього дитинства. Отже, екологічна освіта і виховання покликані забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи і

суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформувані прагнення і вміння брати активну участь в охороні й поліпшенні навколишнього середовища. У зв'язку з цим виникає необхідність суттєвого удосконалення змісту навчального процесу, створення відповідних педагогічних умов для екологічного виховання школярів, відбору оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології [4].

Екологічне виховання – це цілеспрямований вплив на особистість на всіх етапах її життя за допомогою розгорнутої системи засобів та методів, що має на меті формування екологічної свідомості, екологічної культури, екологічної поведінки, екологічної відповідальності. Одним з найважливіших завдань екологічного виховання є формування у кожного громадянина і у суспільства в цілому стійких установок на раціональне природокористування, вміння бачити за вирішенням окремих проблем віддалені екологічні наслідки втручання в природні процеси, почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями за вплив власних дій на природу. При детальнішому розгляді в процесі екологічного виховання можна виділити три відносно самостійних, як за методами так і за цілями, складових: екологічне просвітництво, екологічна освіта та власне екологічне виховання. Найвищим щаблем є екологічне виховання. Воно по-перше, передбачає не тільки передачу знань, але і формування переконань, готовності особистості до конкретних дій, по-друге, включає в себе знання та вміння здійснювати поряд з охороною природи також і раціональне природокористування. У системі екологічного виховання можна виділити такі основні напрямки: політичний, природничо-науковий, правовий, морально-естетичний, світоглядний. Найефективніше засвоєння екологічних норм і вимог, усвідомлення наслідків будь-яких заходів наукового, виробничого та соціального змісту, пов'язаних із впливом на довкілля, відбувається в процесі залучення учнів до природоохоронної діяльності. Тим самим закладаються основи для виховання особистості з високим рівнем екологічної обізнаності, культури і формування

нового типу екологічного мислення та поведінки у навколишньому середовищі [5].

Необхідність посилення екологічного аспекту шкільної освіти та виховання зумовили потребу визначення умов організації екологічного виховання школярів у профільному навчанні. До таких умов можна віднести:

- врахування сучасних тенденцій суспільного розвитку;
- врахування пізнавальних екологічних інтересів учнів;
- чітке визначення мети екологічного виховання здобувачів освіти;
- впровадження новітніх навчально-виховних технологій;
- особливу роль учителя в організації екологічного виховання.

Залучення учнів до виконання таких конкретних природоохоронних заходів, як здійснення моніторингу довкілля, екологічні конкурси, вікторини, ігри, виконання творчих завдань екологічного спрямування тощо дозволять учителеві найкраще виявити пізнавальні екологічні інтереси школярів. Цьому сприяє й існуюча в сучасній школі система позаурочної (спецкурси, факультативи), позакласної (шкільні гуртки за інтересами, секції тощо) та позашкільної (мережа закладів позашкільної діяльності) виховної роботи [2].

Формування екологічної культури особистості виступає і метою і результатом екологічної освіти. Екологічна культура особистості складається з трьох взаємопов'язаних складових: екологічних знань, екологічних переконань, екологічної діяльності.

Перша складова – накопичення екологічних знань – передбачає: дослідження учнями досвіду природоохоронної роботи (анкети, інтерв'ю, бесіди, випуск екологічних газет); оволодіння знаннями про екологічну обстановку в Україні (бесіди, екскурсії, відео-, телефільми; оволодіння знаннями про охорону рослин та тварин міста, району (екопрогулянки, участь у роботі гуртків, фітодизайн, екопоходи); зустрічі з ученими – екологами, діячами літератури, мистецтва, екологічні вечори.

Друга складова – становлення екологічних переконань. Через диспути, обговорення, дискусії, конференції, утвердження власної позиції у класі,

школі, за допомогою конкретних справ, пов'язаних з екологією, формується переконання в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе; розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними зусиллями, на основі знань законів природи.

Третя складова – екологічна діяльність – включає:

— природоохоронну діяльність (ведення щоденників спостереження за природою, догляд за кімнатними рослинами, клумбами біля школи, конкретна трудова діяльність під час екодесантів – розчищення парків, скверів мікрорайону); екологічна розвідка околиць, оформлення Червоної книги школи, прокладання та оформлення екологічних стежок, польові ігри на природі «Як посадити сад», «Як розбити квітник»;

— пропагандистська діяльність: розповіді про природу рідного краю, проведення бесід з молодшими школярами про те, що конкретно і як треба охороняти в природі; складання пам'яток, екологічних анкет, газет, інформаційних листівок; ведення екологічного щоденника;

— ігрові форми діяльності: конкурси і турніри на зразок КВК, конкурси-аукціони (на знання якої-небудь теми, пов'язаної з природою); науково-фантастичні проекти з охорони навколишнього середовища; турнір знавців природи; конкурс розповідей про рослини, тварини; вікторини, ігри-екскурсії, пізнавальні екскурсії з іграми, наприклад, «Лісова стежинка» – гра на природі з зупинками «Змішаний ліс», «Мурашники», «Пташині голоси», «Як поводитися в ліс», пізнавальна гра «Лісові загадки», рольові ігри; прес-конференція – гра-бесіда знавців природи; свята «Лісовий карнавал», екомасовки [1].

Підсумки екологічної роботи можуть бути підбиті на екологічному конгресі школи: захист учнями наукових проєктів, конкурс на кращу екологічну газету.

Найефективнішим буде таке екологічне виховання учнів, яке максимально наблизатиметься до їхньої життєдіяльності. Вони більше знаються в екологічних проблемах глобального характеру та їх наслідках для

довкілля, але не пов'язують виникнення екологічних проблем зі своїм побутом, не знають, які відходи є побутовими, як зменшити їх кількість та як вони розкладаються у природі. Учні не усвідомлюють тієї шкоди, яку завдає кожен, хто викидає сміття, де заманеться. Також важливо враховувати емоційно-психологічні, інтелектуальні, соціально-етнічні та вікові особливості школярів. Водночас процес формування екологічної культури особистості має бути поступовим, безперервним і всеосяжним [3].

Розв'язання проблем охорони природи і раціонального природокористування неможливе без формування високого рівня екологічної культури кожного члена сучасного суспільства, особливо молоді. Враховуючи те, що шкільний вік – це період активного інтелектуального і соціального розвитку особистості, а молоді властиві підвищена емоційна чутливість, допитливість і активно-дійове ставлення до дійсності, школа стає важливою ланкою в системі неперервної екологічної освіти. Від того, наскільки глибоко усвідомлять учні потребу дбайливого, бережливого ставлення до природи як національного суспільного багатства, вмітимуть передбачати наслідки своєї поведінки, залежатиме майбутнє людства. Ставлення школяра до природи свідчить про рівень його культури.

Список використаних джерел

1. Білявський Г. О., Фурдуй Р. С., Костіков І. Ю. Основи екології : підручник. Київ : Либідь, 2004. 408 с.
2. Бондар О. І., Новосельська Л. П., Іващенко Т. Г. Основи біологічної безпеки екологічна складова : навч. посіб. Стереотип. 2018. 372 с.
3. Орел С. М., Мальований М. С., Орел Д. С. Оцінка екологічного ризику. Вплив на здоров'я людини : навч. посіб. Стереотип. 2018. 232 с.
4. Франчук Г. М. та ін. Загальна екологія : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Нац. авіац. ун-т. Київ : НАУ, 2015. 230 с.
5. Юрченко Л. І. Екологія : навч. посіб. / М-во освіти і науки України. Київ : Професіонал : Центр учб. літ., 2017. 303 с.

МАЗУРИК Галина,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **НАКОНЕЧНА Лариса,** кандидатка філологічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні питання формування толерантного ставлення до осіб з інвалідністю стає особливо актуальним, оскільки збільшується кількість дітей, які навчаються в інклюзивних класах, що потребує ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Важливим є саме молодший шкільний вік, у якому закладаються основи соціальних установок, норм поведінки та ставлення до інших людей. Недостатній рівень толерантності у суспільстві може спричиняти прояви булінгу, упередженого ставлення щодо осіб з інвалідністю, їх соціальної ізоляції, тоді як розвиток толерантного ставлення, використання прийнятних комунікативних формул сприяє прийняттю різноманітності, взаєморозумінню та гармонійній соціалізації таких осіб. Отже, формування у молодших школярів норм толерантної комунікації з особами з інвалідністю є особливо актуальним і необхідним для забезпечення ефективного функціонування інклюзивного освітнього і позаосвітнього середовища.

Розвиток освіти в Україні на даному етапі тісно пов'язаний із впровадженням інклюзивного підходу. Інклюзивне освітнє середовище сприяє

розвитку взаєморозуміння та прийняття різноманітності, що є важливою умовою формування гуманного суспільства [4, с. 79–83].

Важливу роль у цьому процесі відіграє комунікативний аспект, оскільки саме через спілкування діти навчаються взаємодіяти, розуміти інших і будувати міжособистісні стосунки. Розвиток комунікативних умінь сприяє формуванню емпатії, поваги та здатності до співпраці, що є основою толерантної поведінки. Дослідження показують, що інклюзивна освіта позитивно впливає на рівень толерантності серед учнів, сприяючи прийняттю дітей з особливими потребами в колективі. «Зростання кількості дітей з особливими потребами, які вже навчаються за системою інклюзивної освіти, свідчить про те, що в суспільстві є толерантність до таких діток. Це означає, що у нашої країни є майбутнє» [1].

У міжнародній практиці поняття «діти з особливими потребами» використовується в широкому розумінні, йдеться про різні категорії дітей, що потребують додаткової підтримки. В українському ж законодавстві це поняття переважно стосується дітей з порушеннями психо-фізичного розвитку та інвалідністю. Інклюзивна освіта сприяє створенню умов, за яких кожна дитина почувається прийнятою і значущою, проте саме по собі спільне навчання не гарантує гармонійної взаємодії. Важливо не лише займатися із особливими учнями, а й проводити з батьками здорових учнів «цілеспрямовану роботу, роз'яснювати їм важливість виховання в дітей толерантності й культури міжособистісного спілкування» [2, с. 13].

Формування толерантності передбачає організований педагогічний процес, у якому провідну роль відіграє вчитель як носій зразків поведінки та організатор взаємодії. Толерантність розглядають як здатність до поваги, прийняття та розуміння інших, тоді як її протилежністю є інтолерантність, що проявляється у відчуженні, дискримінації та негативному ставленні. Ефективна взаємодія в інклюзивному середовищі здійснює позитивний вплив як на дітей з особливими освітніми потребами, так і на їхніх однолітків, сприяючи розвитку гуманності, емпатії та соціальних навичок.

Толерантне освітнє середовище характеризується відкритістю до різноманітності, гуманною взаємодією, варіативністю підходів та забезпеченням рівних можливостей для всіх учнів. Важливими засобами формування толерантності є педагогічне спілкування, творча діяльність, форми роботи в групах та залучення учнів до спільної діяльності, що має особистісну значущість. Значну роль відіграє також співпраця з батьками, оскільки узгодженість виховних впливів школи й родини підсилює ефективність формування толерантних установок. Отже, результативність цього процесу забезпечується комплексом організаційно-педагогічних умов, спрямованих на розвиток гуманних взаємин і культури міжособистісного спілкування у молодших школярів.

Толерантність у педагогічному контексті розглядається як здатність особистості приймати інших незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи психологічних особливостей, поважати їхню гідність і взаємодіяти на засадах рівності. Для учнів з особливими освітніми потребами якісна інклюзивна освіта виступає «однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, що забезпечує повноцінну участь у житті суспільства» [3, с. 15].

Комунікативний аспект формування толерантності передбачає організацію певного освітнього процесу, у якому діти активно взаємодіють між собою, обмінюються думками, спільно виконують завдання та навчаються співпрацювати. Саме через спілкування відбувається усвідомлення цінності кожної особистості, розвиток емпатії та подолання стереотипів щодо осіб з інвалідністю. Важливою умовою є створення педагогом сприятливого психологічного клімату, який забезпечує відкритість, підтримку та взаємоповагу між учнями.

Вагоме місце має свідомо організована педагогічна робота, спрямована на розвиток у дітей навичок ефективного спілкування, здатності слухати, висловлювати власні думки та прислухатися до думки інших. У цьому процесі важливими є інтерактивні методи навчання, групова робота, колективна діяльність, які сприяють розвитку соціальних і комунікативних

компетентностей. Помічено, що на розвиток емпатії в молодших школярів добре впливають фільми і мультфільми, які присвячені життю і труднощам людей з особливими потребами. Адже діти чуттєво переймаються долею героїв, співчують їм і, відповідно, переносять своє ставлення на осіб з інвалідністю зі свого оточення, покращуючи комунікацію і взаємодію з ними. Так, для здобувачів початкової освіти можемо порекомендувати такі фільми про їхніх ровесників, як «Диво» (2017 р., США), «Зіроньки на землі» (2007 р., Індія), мультфільми «Пригоди Андрійка» (Україна), «Скарлет», «Подарунок», «Секрет Маєля» та інші.

Інклюзивне освітнє середовище створює умови для природної взаємодії дітей, однак саме по собі воно не гарантує формування толерантності. Вирішальну роль відіграє педагог, який організовує комунікативну діяльність учнів і спрямовує їх на взаєморозуміння та співпрацю.

Комунікативний аспект є ключовим у формуванні толерантності, оскільки саме під час спілкування відбувається засвоєння соціальних норм і цінностей. Взаємодія з однолітками з інвалідністю сприяє розвитку гуманності, зменшенню упереджень і формуванню позитивного ставлення до різноманітності. Водночас ефективність цього процесу залежить від створення спеціальних педагогічних умов: організації спільної діяльності, розвитку емпатії, підтримки позитивного емоційного клімату та залучення батьків до виховного процесу.

Формування у молодших школярів толерантного ставлення до осіб з інвалідністю є важливим завданням сучасної інклюзивної освіти, що потребує цілеспрямованого та системного підходу. Встановлено, що ключову роль у цьому процесі відіграє комунікативний аспект, оскільки саме через спілкування відбувається засвоєння норм гуманної взаємодії, розвиток емпатії, поваги та прийняття індивідуальних відмінностей. Ефективність формування толерантності значною мірою залежить від організації педагогічного процесу, використання та впровадження інтерактивних методів

навчання, створення позитивного психологічного клімату та залучення учнів до спільної діяльності.

Водночас доведено, що власне інклюзивне освітнє середовище не забезпечує формування толерантних установок, якщо воно не підкріплене відповідними організаційно-педагогічними умовами та професійною діяльністю вчителя. Важливим є формування комунікативної культури учнів, розвиток навичок співпраці, взаємодопомоги та відповідального ставлення до інших. Забезпечення ефективної комунікативної взаємодії між учнями виступає необхідною умовою становлення толерантної особистості та гармонізації міжособистісних відносин у дитячому колективі.

Отож формування толерантного ставлення у молодших школярів до осіб з інвалідністю є важливою складовою освітнього процесу, що забезпечує гармонійний розвиток особистості, сприяє соціалізації дітей і формуванню гуманних відносин у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Голик Ю. Голик: інклюзивна освіта підвищує толерантність до особливих дітей. 2019. URL: <https://www.rbc.ua/ukr/news/golik-inklyuzivnoe-obrazovanie-povyshaet-1550489918.html> (дата звернення: 13.04.2026).
2. Іскра Л. В. Організаційно-педагогічні умови формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. *Журнал науковий огляд*. 2020. Том 9. № 72. С. 1–19. URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/2191> (дата звернення: 13.04.2026).
3. Кайдалова Г. П. Теоретико-методологічні основи становлення толерантних та інклюзивних зв'язків. *Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 12–16. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/2323> (дата звернення: 13.04.2026).

4. Суховієнко Н. Роль інклюзивної освіти для підтримки рівності і толерантності у суспільстві. *Молодий вчений*. 2019. № 8 (72). С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-19>

МАНІЛО Анастасія,

здобувачка фахової передвищої освіти
Комунального закладу «Жовтоводський
фаховий педагогічний коледж».

Науковий керівник: **РУДЧИК Ольга,**
кандидатка педагогічних наук,
викладачка вищої категорії
Комунального закладу «Жовтоводський
фаховий педагогічний коледж».

ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ПІДґРУНТЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

В умовах реформування системи освіти України особливої актуальності набуває проблема впровадження інклюзивного навчання, яке спрямоване на створення рівних можливостей для всіх дітей. Йдеться не лише про інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами у звичайні класи, а й про формування нового типу педагогічної культури – культури прийняття, доброзичливості, співпереживання. Саме такі підходи заклав у своїй педагогічній спадщині Василь Олександрович Сухомлинський [5; 6] – український педагог-гуманіст, чийі ідеї залишаються актуальними й у XXI столітті.

Педагогічні ідеї Сухомлинського стали предметом численних наукових досліджень. І. Баранюк [1] висвітлює значення гармонійного поєднання слова, природи та краси у формуванні духовного світу дитини. Г. Бондаренко [2] розглядає педагогіку «живого слова» як чинник становлення гуманних взаємин у дитячому колективі. Н. Волкова [3] підкреслює важливість

педагогічного спілкування, що узгоджується з поглядами Сухомлинського на довірливий діалог між учителем і учнем. Сучасні дослідники звертають увагу на розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів через вивчення його спадщини. Попри значну кількість наукових праць, і досі недостатньо розкрито питання співвідношення гуманістичних принципів Сухомлинського з ідеями інклюзивного навчання, яке нині визначене пріоритетом державної освітньої політики.

Метою статті є висвітлення гуманістичних поглядів В. О. Сухомлинського та визначення їхнього впливу на розвиток інклюзивного навчання в сучасній українській школі [1].

Сучасна інклюзивна освіта, спрямована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для кожної дитини, має глибоке коріння в українській педагогічній думці. Одним із її найяскравіших попередників безумовно можна вважати видатного педагога-гуманіста Василя Сухомлинського. Він послідовно наголошував, що «немає абстрактної дитини – є конкретна особистість» [5; 6]. Це основоположне твердження безпосередньо перегукується з одним із ключових принципів інклюзивної освіти – орієнтацією на індивідуальні освітні потреби учня.

У своїй новаторській практиці в Павиській школі Сухомлинський приділяв велику увагу ретельному вивченню особливостей кожної дитини, її здібностей, темпераменту та нахилів. Розуміючи, що не всі діти можуть навчатися у звичайному темпі, педагог розробляв та пропонував індивідуальні завдання, майстерно поєднуючи академічне навчання з працею та творчістю. Таким чином, спадщина Сухомлинського є надзвичайно актуальною для осмислення сучасних підходів до персоналізації та інклюзії в українській школі.

У книзі «Серце віддаю дітям» [5; 6] Сухомлинський представив свою «школу радості» – навчання, яке захоплює і розвиває пізнавальну мотивацію. Для інклюзивної школи це – фундаментально: тільки позитивний емоційний

клімат дає змогу дітям із будь-якими можливостями подолати бар'єри та відчувати свою спроможність.

Гуманістична педагогіка неможлива без ключової фігури – вчителя. Як стверджував Сухомлинський [6], «без любові до дитини – немає вчителя». У контексті сучасного інклюзивного класу роль педагога кардинально розширюється: він перестає бути лише організатором і перетворюється на наставника, фасилітатора та партнера учня. Від сучасного вчителя вимагається готовність до тісної співпраці з асистентами, психологами та батьками, щоб забезпечити індивідуальні умови для повноцінного розвитку кожної дитини.

Сьогодні, в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», інклюзивна освіта набуває стратегічного значення, адже саме вона визначає напрям розвитку сучасного гуманістичного освітнього простору. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського пропонує цінні орієнтири для вдосконалення цієї системи за кількома ключовими напрямками: створення сприятливого середовища, що передбачає формування позитивного мікроклімату в класі та виховання толерантності; персоналізація навчання, спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу відповідно до потреб кожної дитини; а також розвиток особистості, який полягає у підтримці творчих здібностей, емоційного інтелекту та самореалізації учнів.

Зазначені гуманістичні засади є цінними для подвійної інтеграції: вони повинні стати частиною програм підготовки нових учителів і водночас бути відображені у практичних технологіях та методичних матеріалах для педагогів, які вже працюють в інклюзії.

В Україні здійснено суттєві інституційні кроки на шляху до розбудови інклюзивної освітньої системи, що відображає прагнення суспільства до рівності та доступу. Зокрема, успішно запроваджено інститут асистента вчителя, який забезпечує індивідуальну підтримку дітям з особливими освітніми потребами безпосередньо в класі. На законодавчому та методичному рівнях активно розробляються та впроваджуються індивідуальні програми розвитку (ІПР), які є інструментом персоналізації навчання. Крім

того, створена мережа інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які надають комплексну психолого-педагогічну оцінку та супровід як дітям, так і їхнім родинам.

Попри значні досягнення у впровадженні інклюзії, її практична реалізація все ще стикається з низкою серйозних труднощів, що уповільнюють перехід від формального включення до справжнього прийняття та рівноправної участі всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, багато педагогів відчують методичну неготовність і брак знань для ефективної роботи з дітьми, які мають різноманітні освітні потреби, що часто призводить до професійного вигорання та ускладнює реалізацію індивідуальних програм розвитку. Крім того, гостро відчувається дефіцит матеріально-технічних ресурсів, зокрема адаптованих навчальних матеріалів, спеціального обладнання та безбар'єрного середовища, що обмежує можливості учнів. Не менш суттєвою перешкодою залишаються суспільні упередження, стереотипи та стигматизація, які призводять до соціальної ізоляції дітей з особливими потребами, перетворюючи школу радше на місце фізичного перебування, ніж на простір справжньої соціальної інтеграції.

У цьому контексті ідеї Василя Сухомлинського [6] набувають особливої актуальності та глибини, адже його педагогіка пропонує не лише ефективні методики, а й ціннісне підґрунтя для подолання основних викликів інклюзивної освіти. Центральним принципом є любов і прийняття, адже вислів Сухомлинського «без любові до дитини – немає вчителя» перетворюється на професійну емпатію та безумовне визнання індивідуальності кожної дитини, що стає першим кроком до подолання упереджень. Не менш важливою є толерантність і повага, оскільки наголос педагога на виховному потенціалі колективу та почутті значущості кожного створює основу для взаємної підтримки й формує сприйняття різноманітності як норми, а не відхилення. Ідея партнерства між учителем, батьками й дитиною, яку розвивав Сухомлинський, є сучасною моделлю співпраці, необхідною для ефективної діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і реалізації індивідуальних програм

розвитку. Отже, інтеграція гуманістичних принципів Сухомлинського у систему підготовки педагогів та шкільне середовище є не просто шануванням педагогічної спадщини, а необхідною умовою створення такого освітнього простору, у якому інституційні механізми справді забезпечуватимуть повноцінну інклюзію.

Гуманістична спадщина В. О. Сухомлинського має невимірний потенціал для подальшого розвитку інклюзивної освіти в Україні. Його ідеї слугують етичним імперативом для педагогів, закликаючи їх бачити в кожній дитині унікальну особистість, створювати «школу радості» та формувати учнівський колектив на засадах взаємоповаги та любові. У сучасних умовах ці фундаментальні принципи потребують конкретизації та систематизації – вони мають бути втілені у методиках, навчальних програмах та системі професійної підготовки вчителів. Подальші перспективи досліджень полягають у розробці практичних моделей інклюзивного навчання, які б органічно інтегрували ці гуманістичні ідеї у щоденний освітній процес.

Список використаних джерел

1. Баранюк І. Г. Слово – природа – краса в педагогічній системі Василя Сухомлинського. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 252 с.
2. Бондаренко Г. В. В. Сухомлинський про педагогіку живого слова (педагогічну риторичу). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 13. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probл_silsk_shkolu/13/visnuk_22.pdf (дата звернення: 22.04.2026).
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
4. Козир М., Бречко А. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів (на матеріалі творів В. О. Сухомлинського). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 172. С. 114–117.
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 209–400.

6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1977.
382 с.

МЕЛЬНИК Оксана,

здобувачка другого(магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

Науковий керівник: **ОЛІЯР Марія,**
докторка педагогічних наук,
професорка Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Феномен лідерства закладений у самій природі людини та суспільства. Лідер – ключова фігура в житті суспільства, від якої багато залежить. Бажання стати лідерами властиве багатьом із тих, хто хоче отримати значно більше можливостей і перспектив у житті. Актуальною ця проблема залишається і сьогодні, оскільки «завдання побудови демократичного суспільства з високорозвиненою економікою об'єктивно зумовлюють потребу розвитку інтелектуального і творчого потенціалу нації, своєчасного виявлення і подальшого формування обдарованої особистості, виховання її лідерських якостей» [1, с. 48].

Значну роль у вихованні лідерських якостей особистості відіграє початкова школа. У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що наскрізними у всіх ключових компетентностях є вміння «налагоджувати

взаємодію, домовлятися, шукаючи спільні позиції і враховуючи різні думки інших осіб, працювати в команді, приймаючи різні ролі і дотримуючись установлених правил; за потреби допомагати іншим особам і заохочувати їх до досягнення спільної мети» [2].

Інтерес до лідерства виник ще в далекій давнині, люди вже тоді виявляли до цього явища великий інтерес. Уявлення про лідерів у давні часи пов'язували з такими особами, як священники, очільники держави, духовенство та політики. Лідерство мало особистий характер як вплив, заснований на авторитеті конкретної особи та її заслугах. Відносини лідера і його прихильників були близькі до стосунків «учитель-учень», оскільки політичне життя пов'язувалося з вирішенням ідеологічних питань.

У середньовічній Європі вплив лідера ґрунтувався не стільки на особистих заслугах, скільки на здатності керувати певною громадою. Від лідера передусім вимагалось вміння згуртувати групу для досягнення поставлених цілей і вміння формувати груповий інтерес.

Проблема лідерства в науково-практичному ракурсі виникла в першій половині 20 ст. Найбільшою популярністю в цей період користувалася теорія лідерських рис, що визнає вродженість і унікальність властивостей лідера. Тому лідерство як соціально-психологічний феномен розглядалося як сукупність видатних якостей особистості, які дають лідерам можливість просуватися, займати керівну позицію та утримувати владу саме завдяки наявності цих унікальних рис. Істотним недоліком теорії лідерських рис є положення про те, що здатність до лідерства є вродженою, лідер від самого початку життя наділений певними рисами, вони передаються йому генетично, а здатність до управління властива обмеженому колу людей, які визначають суспільно-історичний прогрес. Ця теорія не враховує низку обставин: виконання функцій лідера формує або сприяє формуванню в керівника певних якостей; якщо людина виконує цю роль тривалий час, то на неї впливають певні нормативні вимоги до ролі, а це призводить до закріплення властивостей особистості, необхідних для ефективного лідерства. Наприклад, упевненість у

собі і наполегливість, необхідні для керівництва людьми, формують і закріплюють ці якості в керівника, і те, що раніше було його соціальною роллю, стає частиною його «Я-концепції».

Вивчення лідерських якостей триває досі. Виділено чотири групи лідерських якостей: фізіологічні, психологічні або емоційні, розумові або інтелектуальні, та особистісно-ділові. У психології лідер розглядається як член групи, за яким визнається право приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях, тобто найбільш авторитетна особа, яка відіграє центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні відносин у групі [4, с. 230]. Вченими-психологами створено різні класифікації лідера: 1) за змістом діяльності (лідер – той, хто надихає і лідер-виконавець); 2) за характером діяльності (універсальний лідер і ситуативний лідер); 3) за спрямованістю діяльності (емоційний лідер і діловий лідер) [3, с. 94].

В останні десятиліття потужним стимулом для досліджень лідерства став розвиток теорій менеджменту. Необхідність практичного використання психологічних і соціологічних теорій лідерства для практичних цілей управління призвела до розробки питань лідерства в рамках різноманітних управлінських проєктів. Лідерство продовжує розглядатися як груповий феномен: лідер немислимий наодинці, він завжди є елементом структури групи, тому феномен лідерства відноситься до динамічних групових процесів. Цей процес може бути досить суперечливим: ступінь прагнень лідера і ступінь готовності інших членів групи прийняти його керівну роль можуть не збігатися. Отже, за одних обставин лідерські можливості можуть збільшуватися, а за інших, навпаки, зменшуватися.

Таким чином, лідером може стати саме та людина, яка здатна привести групу до вирішення певних завдань, проблем, групових ситуацій, несе в собі найважливіші для цієї групи особисті риси, є носієм тих цінностей, які притаманні групі. Найчастіше в групі віддають перевагу універсалам – людям життєрадісним, комунікабельним, обізнаним і здатним зробити все самостійно. Менш привабливими для ролі лідера в групі є люди, що належать

до розряду зарозумілих, зануд, скиглів, теоретиків-розумників. Лідер є «дзеркалом» групи. Людина, яка є лідером в одній групі, зовсім не обов'язково стане лідером в іншій групі, оскільки це інші цінності, інші очікування та вимоги до лідера.

Таким чином, поняття «лідер» можна трактувати з точки зору соціології, політології, психології та інших наук. Єдиного підходу до вивчення лідерства досі не існує, як і загальноприйнятого уявлення про його природу та функції. Нині, на думку провідних теоретиків, у цій сфері явно склалася кризова ситуація, оскільки методологічна розробка проблеми є явно недостатньою. Проте більшість учених одностайні в тому, що вивчення цієї проблеми, в тому числі в процесі шкільної освіти, є важливим і необхідним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Венгрин Т. Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор. *Наука. Освіта. Молодь*. Ч 1. 2021. С. 48–51.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.02.2026).
3. Дубасенюк О. А. Виховання лідерських якостей передумова формування еліти. *Еліта, обдарованість, людиноцентризм*: матер. міжнарод. наук. конф. (Київ, 26 лютого 2010 р.). К.: Інститут обдарованої дитини, 2010. С. 92–98.
4. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник: близько 2500 термінів. Харків, 2004. 640 с.

МЕЛЬНИК Каріна,

здобувачка фахового передвищого рівня
освіти Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

Науковий керівник: **ОЛІЙНИК Олена,**
кандидатка педагогічних наук,
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Сучасні реформи у сфері початкової освіти, зокрема Концепція «Нова українська школа», орієнтують освітній процес на реалізацію компетентнісного підходу, впровадження діяльнісно зорієнтованих та інтерактивних методів навчання [2; 5]. Закон України «Про освіту» [2] закріплює пріоритети індивідуалізації, дитиноцентризму та використання інноваційних педагогічних технологій, що створює нормативне підґрунтя для оновлення методик формування письмових, зокрема каліграфічних [2; 5], навичок молодших школярів на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема поєднання традиційних підходів до навчання письма з інтерактивними та цифровими технологіями. Теоретичні засади інтерактивного навчання розкрито у працях О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Бібік, І. Дичківської [3] та ін., які обґрунтовують сутність і класифікацію інтерактивних методів. Питання їх застосування у мовній освіті досліджували Т. Симоненко, О. Пасічник,

Н. Кочубей [4], тоді як сучасні науковці акцентують увагу на інтеграції інтерактивних і цифрових технологій [3, 4] у формуванні графічних умінь учнів як складової їхньої ключової та предметної компетентності.

Водночас у педагогічній практиці простежується суперечність між потребою впровадження інноваційних методів і домінуванням традиційного, переважно репродуктивного підходу [1, 3] до формування каліграфічних навичок. Недостатньо розробленими залишаються цілісні методики та емпірично підтверджені моделі їх ефективного застосування в умовах реального освітнього процесу початкової школи.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності інтерактивних методів навчання у формуванні каліграфічних навичок молодших школярів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання інтерактивних методів навчання у процесі формування каліграфічних навичок молодших школярів, а також розробити й апробувати систему вправ, спрямовану на підвищення якості каліграфічного письма.

Об'єкт дослідження – процес формування каліграфічних навичок у молодших школярів. *Предмет дослідження* – інтерактивні методи навчання як засіб формування каліграфічних навичок.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні та методичні засади формування каліграфічних навичок у молодших школярів.
2. Уточнити сутність поняття «каліграфічні навички» та визначити їх значення у розвитку особистості учня початкової школи.
3. З'ясувати сутність інтерактивних методів навчання та обґрунтувати їх потенціал у формуванні каліграфічного письма.
4. Окреслити ефективні прийоми використання інтерактивних методів у процесі навчання письма в початковій школі.

5. Розробити та обґрунтувати систему вправ для формування каліграфічних навичок із використанням інтерактивних методів навчання.

6. Експериментально перевірити ефективність запропонованої системи вправ у процесі формування каліграфічних навичок молодших школярів.

Каліграфічні навички є важливою складовою графічної компетентності молодшого школяра, що забезпечує якісне оволодіння письмом як базовою складовою мовно-комунікативної компетентності [1] (правильне написання літер, дотримання їх пропорцій, ритмічність, плавність і охайність письма). Їх формування тісно пов'язане з розвитком дрібної моторики, зорово-рухової координації, уваги та самоконтролю, що забезпечує якісне оволодіння письмом.

Інтерактивні методи навчання створюють сприятливі умови та відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку [3; 4], актуалізуючи їхню суб'єктну позицію в освітньому процесі, оскільки забезпечують активну участь учнів в освітньому процесі, орієнтують навчання на діяльність і відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку. Вони передбачають постійну взаємодію учасників освітнього процесу, сприяють розвитку пізнавальної активності [3] та формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку рефлексивних умінь і здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

До інтерактивних методів, доцільних у процесі навчання письма, належать робота в парах і групах, ігрові та рольові технології, елементи проєктної діяльності, а також використання цифрових інструментів [3; 4]. Поєднання ігрових, сенсомоторних, кооперативних і мультимедійних прийомів забезпечує динамічність освітнього процесу та підвищує його мотиваційну насиченість, забезпечуючи інтегративний характер формування каліграфічних умінь [3].

Застосування інтерактивних методів у формуванні каліграфічних навичок сприяє підвищенню інтересу до навчання письма, забезпечує активну

участь кожного учня, створює умови для індивідуалізації навчання та розвитку самоконтролю і взаємоконтролю.

У ході дослідження було реалізовано формувальний етап, зміст якого передбачав комплексне та поетапне впровадження різних видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток графічних умінь молодших школярів.

Перший напрям – використання ігрових технологій (дидактичних і сюжетно-рольових ігор), що сприяли підвищенню мотивації та зниженню психологічного напруження. Учні виконували завдання на відтворення графічних елементів, проходження «лінійних маршрутів», написання букв у формі гри («Каліграфічний лабіринт», «Знайди помилку», «Повтори візерунок») [4].

Другий напрям – сенсомоторні вправи, спрямовані на розвиток дрібної моторики: пальчикова гімнастика, робота з мозаїкою, штрихування, відтворення графічних елементів, що створювали фізіологічну основу для якісного письма, активізуючи міжпівкульну взаємодію та розвиток рухової пам'яті [1; 3].

Третій напрям – використання мультимедійних і цифрових технологій (інтерактивних дошок, планшетів, графічних тренажерів), що забезпечувало наочність, можливість самоконтролю та оперативного зворотного зв'язку [3; 4].

Четвертий напрям – організація парної та групової роботи. Учні здійснювали взаємоперевірку, аналізували помилки, виконували колективні каліграфічні завдання, що сприяло розвитку комунікативних умінь, критичного мислення та відповідальності, а також формуванню навичок педагогічної взаємодії та співпраці [3; 4].

Важливою умовою ефективності було створення емоційно комфортного освітнього середовища, застосування позитивного підкріплення та реалізація індивідуального підходу.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів засвідчив ефективність використання інтерактивних методів навчання [3; 4]. Учні продемонстрували:

- покращення техніки письма (чіткість, нахил, пропорції);
- зростання плавності та ритмічності письма;
- зменшення кількості графічних помилок;
- підвищення рівня навчальної мотивації.

Найбільш ефективними виявилися методи, що поєднують рухову активність і візуалізацію, а також ігрові та творчі завдання. Інтерактивні технології забезпечили комплексний вплив на розвиток моторних, когнітивних і соціально-комунікативних умінь учнів, підтверджуючи їх ефективність як засобу реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті [2; 5].

Отже, використання інтерактивних методів навчання є ефективним засобом формування каліграфічних навичок молодших школярів. Їх систематичне застосування сприяє підвищенню якості письма, розвитку пізнавальної активності та формуванню позитивної мотивації до навчання, забезпечуючи цілісний розвиток особистості молодшого школяра в умовах сучасного освітнього середовища [2; 5].

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці цілісних методичних систем із використанням інтерактивних і цифрових технологій у процесі навчання письма.

Список використаних джерел

1. Вашуленко О.В. Методика навчання української мови в початкових класах: підручник. Київ: Літера ЛТД, 2020. 400 с.
2. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. *Урядовий кур'єр*. 2018. №42.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2020. 352с.
4. Кобиляцька І.В. Використання інтерактивних технологій у розвитку графічних умінь молодших школярів. *Початкова школа*. 2022. №6. С. 22–27.
5. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016> (дата звернення: 20.04.2026).
6. Романенко І.М. Формування каліграфічних умінь учнів засобами цифрових технологій. *Початкова освіта*. 2023. №4. С. 35–38.

МОЖЧІЛЬ Марина,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЧЕМОНИНА Лада**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Загальновідомо, що сучасний освітній процес, зокрема в початковій школі, передбачає запобігання репродуктивних форм роботи й активне впровадження стратегій, що стимулюють самостійне мислення, комунікацію та взаємодію здобувачів початкової освіти. Особливої актуальності набуває використання інтерактивних методів кооперативного навчання на уроках літературного читання, що зумовлено не просто окремими методичними

рекомендаціями, а є логічною відповіддю на фундаментальні зміни, закладені в освітній політиці України.

Безперечним є той факт, що названий вище навчальний предмет за своєю природою є ціннісно-орієнтованим і вирізняється емоційною насиченістю, що дозволяє вважати його середовищем для формування ключових компетентностей особистості дитини. Важливу роль у цьому процесі відіграють інтерактивні технології, а саме методи кооперативного навчання, які дозволяють перетворити сприйняття тексту з індивідуального на колективне дослідження. Працюючи разом, учні вчаться аргументувати свою думку, слухати інших, інтерпретувати художні образи та ділитися емоціями від прочитаного. У такий спосіб урок перестає бути просто трансляцією змісту твору, а стає майданчиком для розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок та формування читацької компетентності [4].

Ми згодні з О. Пометун та Н. Побірченко, які стверджують, що кооперативне навчання забезпечує розвиток комунікативної компетентності молодших школярів. Під час роботи в малих групах або парах учні вчаться аргументовано висловлювати власне розуміння прочитаного, ставити запитання до тексту, вести діалог з однолітками. Це унеможливлюється за умов фронтального опитування, під час якого активність проявляють лише окремі діти [3].

Я. Кодлюк та А. Шишак систематизували інтерактивні методи роботи з підручником у початковій школі, виокремили технологію опрацювання дискусійних питань («Метод Прес», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Неперервна шкала думок», «Дискусія» тощо) і методи ролівої гри та драматизації [2].

Вітчизняні вчені (О. Глазова, О. Савченко, Т. Сухенко та ін.) за результатами досліджень зазначають, що саме інтерактивні методи формують навички критичного сприйняття художнього тексту. У процесі спільного обговорення вчинків героїв, мотивів їхніх дій, прихованих смислів учні вчаться не просто переказувати сюжет, а й аналізувати, порівнювати, робити

висновки. Така робота готує підґрунтя для розвитку у здобувачів початкової освіти читацької самостійності [1; 4; 5].

Для нашого дослідження цінною є позиція О. Савченко, яка у своїх працях наголошує, що застосування інтерактивних методів, не просто змінює роль учнів у навчанні, а щоразу зосереджує їхню увагу на новизні міжособистісної взаємодії, що стимулює індивідуальну активність, передбачає можливість відносно вільної комунікації та висловлювання думок, які виникають у дітей у процесі читацької діяльності. Такий стиль навчання є базисом для формування у здобувачів початкової освіти елементів критичного мислення, що передбачає відкритість до нових думок, здатність оцінювати свої та чужі міркування критично і водночас толерантно [4].

Аналіз праць вітчизняних учених дозволив нам розробити комплекс завдань, що передбачають використання інтерактивних технологій, а саме методів кооперативного навчання, на уроках літературного читання в 2–4 класах закладів загальної середньої освіти.

Так, за результатами опитування вчителів початкових класів, стало відомо, що однією з найпопулярніших серед освітян стратегії названої групи інтерактивних технологій є «Два – чотири – усі разом». Ураховуючи це, пропонуємо організувати роботу третьокласників над оповіданням Марії Манеру «Шарлотта отримує... тринадцять балів» у такий спосіб:

1. Прочитайте мовчки оповідання Марії Манеру «Шарлотта отримує... тринадцять балів», зверніть увагу на головну героїню та основні події.

2. Об'єднайтеся в пари із сусідом ліворуч та по черзі перекажіть один одному найцікавіший момент прочитаного оповідання, а потім разом дайте відповідь на запитання «Чого нас вчить це твір?»

3. Об'єднайтеся у четвірку із парою праворуч. Порівняйте ваші відповіді. Оберіть спікера. Спробуйте сформулювати одну спільну відповідь на подане вище запитання. Презентуйте всім іншим учням своє спільне рішення. Обговоріть всі разом результати та сформулюйте головну думку цього оповідання.

Подібні завдання спрямовані на формування у здобувачів початкової освіти навичок уважного слухання, переказу та вміння визначати головну думку твору.

Важливу роль у формуванні аналітичних умінь і навичок відіграє стратегія «Акваріум». Наведемо приклад організації дискусії на уроці літературного читання в 2 класі під час ознайомлення з казкою «Рукавичка». Учні пропонуються дати відповідь на запитання «Хто з героїв був зайвим у рукавичці? Чому?». Учні об'єднуються у дві великі команди, що протистоять одна одній. Від кожної команди запрошуються в «Акваріум» по три представники, які мають відстояти свою позицію, наводячи вагомі аргументи, а потім прийняти спільне рішення. Всі інші другокласники – «глядачі», які можуть ставити уточнювальні запитання учасникам «Акваріуму». За нашим переконанням, доцільно обговорити кожного героя казки, хто опинився в рукавичці, окремо, змінюючи щоразу склад «Акваріуму». Після кожного засідання «глядачі» обговорюють почуте та визначають, чиї аргументи були переконливішими.

Отже, використання на уроці літературного читання інтерактивних технологій навчання, зокрема методів кооперативного навчання, є не просто ефективним дидактичним прийомом, а необхідною умовою формування компетентного і свідомого читача, здатного до глибокого розуміння та критичного сприймання тексту, співпраці з іншими й особистісного розвитку засобами художньої літератури.

Список використаних джерел

1. Глазова О. П. Розвиток критичного мислення молодших школярів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2020. № 4. С. 12–17.
2. Кодлюк Я. П., Шишак А. М. Інтерактивні методи роботи з підручником у початковій школі. *Початкове навчання та виховання*. 2020. № 1–3 (581–583). С. 25–30.

3. Пометун О. І., Побірченко Н. С. Кооперативне навчання як технологія формування ключових компетентностей учнів. *Управління школою*. 2016. № 13–15. С. 34–41.

4. Савченко О. Я. Розвиток читацької самостійності молодших школярів : монограф. Київ : Кобза, 2015. 176 с.

5. Сухенко Т. В. Інтерактивні методи навчання в початковій школі : метод. посіб. Полтава : ПОІППО, 2021. 128 с.

МОНАСТИРСЬКА Наталія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **МАКСИМЕНКО Наталія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Інтеграція України до світового наукового простору зумовила переорієнтацію системи освіти на формування в учнів життєвих компетентностей, які визначають здатність успішно навчатися, орієнтуватися в інформаційному просторі та виконувати соціально важливі завдання. З огляду на вищезазначене, актуальним завданням сучасної школи є впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, зорієнтованого на формування у здобувачів освіти ключових і предметних компетентностей.

Однією із важливих у сучасній педагогічній освіті визначається комунікативна компетентність, яка з одного боку, передбачає підготовку дітей

до активного спілкування і комунікативної взаємодії у сім'ї, школі й соціумі, а з іншого, – є основою для успішної участі школяра у реалізації освітнього процесу в початковій школі. Визначення ефективних шляхів формування означеної компетентності – одне із важливих завдань сучасної педагогічної теорії та практики [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена проблема знайшла висвітлення в дослідженнях багатьох науковців (В. Беспалько, І. Зимня, М. Коляда, О. Овчарук, М. Пентиліук, О. Пометун та ін.), проте невіршеними залишаються питання формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дидактичної гри.

Мета статті – проаналізувати наукові засади формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дидактичної гри.

Стратегія розвитку національної освіти, реалізація компетентнісного підходу до навчання та стрімкий розвиток інформаційного суспільства невід'ємно пов'язані із модернізацією освітнього процесу. Одним із важливих напрямів реалізації означеної мети є формування комунікативної компетентності учнів в закладах загальної середньої освіти.

Означена компетентність відіграє важливу роль у мовленнєвому розвитку молодших школярів, адже формує комунікативно-мовленнєву здатність, що передбачає отримання інформації, адекватне розуміння її смислу, формування і висловлення своїх думок в усній і писемній формі [1].

Науковці та практики стверджують, що найбільш сприятливими методами й організаційними формами для формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів початкової школи є: система вправ та завдань, рольова гра, бесіда, дискусія, парна або групова робота тощо. Педагогу, який має за мету формувати комунікативно-мовленнєві вміння дітей, слід чітко виокремлювати основні форми навчальної комунікації, які доцільно використовувати на уроках в початковій школі.

Розглядаючи комунікативну компетентність як засіб мовленнєвого розвитку учнів початкової школи, можна виділити чотири основних типи

компетенцій, які формуються в учнів під час навчання української мови: мовну, мовленнєву, соціокультурну і функціонально-комунікативну[4].

Мовна компетенція визначається загальноприйнятими нормами; мовленнєва – видами мовленнєвої діяльності (говорінням, читанням, письмом); соціокультурна – рівнем засвоєння знань національної культури; функціонально-комунікативна – навичками й умінням використовувати мовні засоби.

Сформована комунікативна компетентність надає можливість особистості успішно вступати у різного роду контакти для вирішення комунікативних завдань. На кожному віковому етапі компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості.

У початковій школі закладаються основи формування комунікативної компетентності, яка виражається не лише у здатності сприймати та передавати інформацію, але й взаємодіяти, сприймати і пізнавати один одного.

Одним із основних засобів формування комунікативної компетентності виступає *дидактична гра*.

Дидактична гра як метод навчання містить у собі великі потенційні можливості активізації процесу навчання. Разом з тим шкільна практика і результати проведених експериментів показали, що дидактичні ігри можуть зіграти в навчанні позитивну роль лише тоді, коли вони використовуються як фактор, узагальнюючий широкий арсенал традиційних методів, а не як їх заміник.

Дидактична гра визначається науковцями як активна навчальна діяльність з імітаційного моделювання досліджуваних систем, явищ, процесів. Головна відмінність гри від іншої діяльності полягає в тому, що її предметом виступає сама діяльність особистості. У дидактичній грі основним типом діяльності є навчальна діяльність, яка вплітається в ігрову і відповідно набуває рис ігрової навчальної діяльності. Отож, дидактична гра – це така колективна цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому

об'єднані вирішенням головної задачі і орієнтують свою поведінку на виграш [3].

Ігрові методи є однією з унікальних форм навчання, що дозволяють зробити цікавою і захопливою не лише роботу учнів на творчо-пошуковому рівні, але й сприяти формуванню мовленнєвих умінь. За проведення дидактичних ігор активізується суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, навчання стає активним, різноманітним [2].

Цікавість умовного світу гри робить позитивною, емоційно забарвленою монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції дитини.

Особливо важливу роль дидактична гра відіграє у ході формування комунікативної компетентності молодших школярів. З цією метою можна використовувати різні види дидактичних ігор: ігри-подорожі; ігри-загадки; ігри-доручення; ігри-бесіди; ігри-пропозиції; ігри-казки; інтелектуальні ігри тощо.

Означені ігри сприяють використанню знань у новій ситуації. Як наслідок, вивчений учнями матеріал проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність і інтерес у навчальний процес.

Позитивною ознакою є те, що ігрова діяльність будується як цілісне утворення, яке охоплює певну частину навчального процесу, що об'єднана загальним змістом, сюжетом, персонажем. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно основному змісту навчання, допомагає активізувати освітній процес, засвоїти низку навчальних елементів.

Вивчений в процесі ігрової діяльності матеріал забувається учнями у меншій мірі і повільніше, ніж матеріал, при вивченні якого гра не використовувалася. Це пояснюється, перш за все, тим, що в грі органічно поєднується цікавість, що робить процес пізнання доступним і захоплюючим для школярів, і діяльність, завдяки участі якої в процесі навчання, засвоєння знань стає більш якісним і міцним.

Можемо зробити висновок, що дидактичні ігри активізують пізнавальну діяльність на всіх стадіях вивчення нового матеріалу та сприяють формуванню комунікативної компетентності молодших школярів.

Отже, дидактичні ігри є важливим засобом формування комунікативної компетентності учнів, оскільки поєднують навчання з активною взаємодією та емоційним залученням дітей. Через ігрові ситуації школярі навчаються спілкуватися, слухати одне одного, висловлювати думки, співпрацювати в команді та дотримуватися правил поведінки. Різноманітність видів ігор, їхня чітка структура та систематичне використання сприяють розвитку мовлення, мислення й соціальних навичок, роблячи освітній процес більш цікавим і ефективним.

Список використаних джерел

1. Байдюк Л. Теоретичні передумови формування основ читацької компетентності молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 3. С. 59–69.
2. Максименко Н.Б., Барило С.Б., Бай І.Б. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до фахової діяльності засобами суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка»*. 10(38) 2024. С. 645–655. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10\(38\)-645-656](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10(38)-645-656)
3. Мочульська Л. Використання дидактичних ігор на уроках української мови і математики урок. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 20–23.
4. Струк А., Дубляк О. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами мультимедійних технологій. *Вісник науки і освіти*. №3(9). 2023. С. 554–563. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-553-563](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-553-563)

МОСКВІНОВА Вікторія,

здобувачка фахової передвищої освіти
спеціальності АЗ Початкова освіта
Комунального закладу «Покровський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **КРИВЕНКО Людмила,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, особливо в період воєнного стану, проблема формування національних цінностей у молодших школярів набуває особливої значущості. Відповідно до Закону України «Про освіту» [1], Державного стандарту початкової освіти [2] та Концепції «Нової української школи» [3], одним із ключових завдань сучасної освіти є формування в учнів громадянської свідомості, патріотизму, поваги до державної мови, історії та культури України.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом становлення ціннісних орієнтацій особистості. Діти цього віку емоційно відкриті, активно сприймають соціальний досвід, схильні до наслідування, що створює сприятливі умови для виховання національної ідентичності та формування базових моральних установок [4].

Водночас сучасні трансформації освітнього середовища, зокрема широке впровадження дистанційної форми навчання, зумовлюють суттєві зміни в організації виховного процесу. Зниження рівня безпосередньої

педагогічної взаємодії, обмеженість емоційного контакту та труднощі підтримання навчальної мотивації актуалізують необхідність використання інноваційних підходів, передусім цифрових та інтерактивних технологій, які забезпечують активну участь учнів у виховній діяльності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні ефективності використання сучасних цифрових технологій у процесі виховання національних цінностей у молодших школярів в умовах дистанційного навчання.

Для досягнення поставленої мети визначено такі *завдання дослідження*:

- проаналізувати психолого-педагогічні та нормативні засади виховання національних цінностей у молодших школярів;
- розкрити сутність поняття «національні цінності» та особливості їх формування у дітей молодшого шкільного віку;
- обґрунтувати роль сучасних цифрових технологій у виховному процесі в умовах дистанційного навчання;
- розробити та впровадити систему виховних заходів із використанням інтерактивних і цифрових інструментів;
- проаналізувати результати педагогічної практики щодо ефективності запропонованих методів формування національних цінностей.

Сучасні цифрові технології відкривають широкі можливості для реалізації національно-патріотичного виховання у молодших школярів в умовах дистанційного навчання, забезпечуючи поєднання когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів виховного процесу. У цьому контексті особливої ваги набуває положення, сформульоване О. Пометун, відповідно до якого інтерактивні технології навчання сприяють не лише засвоєнню навчальної інформації, а й формуванню особистісного досвіду, ціннісних орієнтацій та соціальної активності учнів [5].

Одним із дієвих напрямів реалізації виховного потенціалу цифрового середовища є *використання інтерактивних онлайн-платформ* (LearningApps, Wordwall, Kahoot), які дозволяють організовувати навчально-виховну

діяльність у формі гри та змагання. Зокрема, застосування вікторин про Україну, інтерактивних вправ на розпізнавання державної символіки, завдань на встановлення відповідності між історичними постатями та їх внеском у розвиток держави забезпечує підвищення пізнавальної мотивації, активізацію уваги та кращу актуалізацію знань. Використання гейміфікації у виховному процесі сприяє емоційному залученню учнів, що є важливим чинником формування стійких ціннісних установок.

Не менш значущим інструментом є *технологія віртуальних освітніх подорожей* із використанням ресурсів Google Earth, інтерактивних карт та онлайн-музеїв України. Такий формат навчальної діяльності забезпечує опосередковане занурення учнів у культурно-історичний простір держави, сприяє формуванню просторових уявлень про Батьківщину, розвитку пізнавального інтересу та емоційно-ціннісного ставлення до історико-культурної спадщини українського народу. Віртуалізація освітнього середовища у цьому випадку виконує не лише інформаційну, а й виховну функцію.

Важливе місце у системі формування національних цінностей посідає *проектна діяльність із використанням цифрових інструментів* (Padlet, Jamboard, Google Slides), яка забезпечує організацію колективної та індивідуальної роботи учнів у дистанційному форматі. Реалізація мініпроектів («Моя родина – частина України», «Дерево нашого роду», «Українські традиції і свята», «Видатні українці») сприяє усвідомленню дітьми власної належності до національної спільноти, розвитку дослідницьких умінь та формуванню первинних навичок соціальної взаємодії. Проектна діяльність у такому контексті виступає механізмом інтеграції знань, емоційного досвіду та практичної діяльності.

Окремого розгляду потребує *створення учнями власного цифрового контенту* за допомогою сервісів Canva, Powtoon та інших мультимедійних редакторів. Така діяльність передбачає не лише відтворення навчального матеріалу, а його творче переосмислення та трансформацію у візуально-

інформаційні продукти (презентації, короткі відео, цифрові історії, комікси). Це підсилює емоційно-ціннісне сприйняття навчального матеріалу, сприяє розвитку креативності, медіаграмотності та особистісної залученості учнів до процесу засвоєння національних цінностей.

Таким чином, інтеграція цифрових технологій у виховний процес забезпечує комплексний вплив на особистість молодшого школяра, поєднуючи інформаційний, діяльнісний та ціннісний компоненти, що є ключовою умовою ефективного формування національної ідентичності в умовах дистанційного навчання.

Дослідження проблеми в умовах педагогічної практики. Під час проходження безперервної педагогічної практики було проведено міні-дослідження щодо ефективності використання сучасних цифрових технологій у процесі виховання національних цінностей у молодших школярів саме в умовах дистанційного навчання, що передбачає опосередковану взаємодію між учителем і учнями через цифрові освітні платформи та онлайн-сервіси.

Дослідження здійснювалося у три етапи. На констатувальному етапі в умовах дистанційного навчання було виявлено, що значна частина учнів має фрагментарні та несистемні уявлення про державні символи України, недостатньо усвідомлює зміст національних традицій, а також демонструє знижену мотивацію до опрацювання виховного матеріалу в онлайн-форматі. Це значною мірою зумовлено обмеженістю емоційного контакту та недостатньою візуальною насиченістю традиційних дистанційних завдань.

На формувальному етапі було впроваджено систему виховних заходів, адаптованих до умов дистанційного навчання та реалізованих із використанням цифрових технологій, зокрема:

- інтерактивні онлайн-вікторини та гейміфіковані завдання;
- віртуальні екскурсії з використанням цифрових карт і онлайн-ресурсів;
- створення індивідуальних та групових цифрових проєктів патріотичного змісту;
- колективні онлайн-завдання з використанням інтерактивних платформ.

Особливу увагу було приділено підвищенню рівня емоційної залученості учнів, що в умовах дистанційного навчання досягається через гейміфікацію, візуалізацію навчального контенту та використання мультимедійних засобів подачі інформації.

Результати дослідження. Підсумковий етап засвідчив позитивну динаміку в умовах дистанційного навчання, зокрема:

- підвищився рівень засвоєння знань про державні символи України;
- сформувалося більш усвідомлене ставлення до національних традицій і культурної спадщини;
- зросла навчально-пізнавальна активність та мотивація учнів до участі у виховних заходах дистанційного формату;
- посилилося емоційно-ціннісне сприйняття навчального матеріалу;
- підвищився рівень залученості учнів у цифрові форми діяльності.

Особливо результативними в умовах дистанційного навчання виявилися завдання, що поєднують елементи гри, візуалізації та творчого цифрового продукту, що повністю відповідає віковим особливостям молодших школярів та компенсує обмеження традиційної очної взаємодії.

Отже, використання сучасних цифрових технологій у процесі виховання національних цінностей у молодших школярів в умовах дистанційного навчання є ефективним засобом формування громадянської свідомості, патріотичних почуттів та ціннісних орієнтацій.

Воно забезпечує інтеграцію пізнавальної, емоційної та діяльнісної складових виховання, сприяє активному залученню учнів до навчального процесу та розвитку їх творчого потенціалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методик використання цифрових технологій у національно-патріотичному вихованні молодших школярів та розробці цілісних педагогічних моделей їх впровадження.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. №38–39. С. 380.
2. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. *Урядовий кур'єр*. 2018. №42.
3. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/ua-sch-2016> (дата звернення: 20.04.2026).
4. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання. Київ: Либідь, 2019.
5. Пометун О.І. Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / за ред. О.І.Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

НІЩУК Вікторія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **КІЛЧЕНКО Оксана**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника.

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сучасна українська освіта орієнтується на формування компетентної, соціально активної особистості, здатної ефективно діяти в умовах швидких змін. У центрі освітнього процесу дедалі більше постає не лише засвоєння знань, а й розвиток внутрішнього світу дитини, її цінностей, умінь взаємодіяти

з іншими та керувати власними емоціями. Саме тому проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливої актуальності.

У Концепції Нової української школи підкреслюється важливість формування наскрізних умінь, серед яких – здатність працювати в команді, критично мислити, розв’язувати проблеми та ефективно спілкуватися [5]. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, ці вміння тісно пов’язані зі здатністю дитини розуміти та регулювати власні емоції [3].

Особливої значущості проблема розвитку емоційного інтелекту набуває в сучасних соціальних умовах. Постійний вплив стресових факторів вимагає від особистості сформованих навичок саморегуляції та емоційної стійкості. Як зазначають Н. А. Одарчук та І. І. Хмельова, здатність до збереження психологічної рівноваги стає необхідною умовою адаптації до сучасного життя [10, с. 68–69].

Отже, розвиток емоційного інтелекту в початковій школі виступає важливою передумовою гармонійного розвитку особистості дитини.

Мета статті – розкрити сутність емоційного інтелекту та обґрунтувати особливості його розвитку в учнів початкової школи на основі аналізу наукових джерел і результатів практичного дослідження.

Проблема емоційної сфери людини має глибокі історичні корені. Ще в античній філософії було зроблено перші спроби осмислення ролі емоцій у житті людини. Демокріт і Епікур пов’язували поведінку особистості з прагненням до задоволення та уникнення страждання, підкреслюючи мотиваційну функцію емоцій [6, с. 7].

Платон, навпаки, надавав перевагу раціональному началу, вважаючи, що саме розум повинен керувати поведінкою людини, тоді як емоції можуть спричиняти імпульсивні вчинки. Водночас Арістотель розглядав емоції як результат оцінки ситуації, тим самим підкреслюючи їхній зв’язок із мисленням [6, с. 7].

У подальшому розвитку науки погляди на емоції змінювалися. Представники біхевіоризму вважали їх перешкодою для раціональної

діяльності, тоді як З. Фройд наголошував на їхній глибинній природі, розглядаючи емоції як прояв внутрішніх психічних процесів.

Важливим кроком у розвитку цієї проблеми стало введення Е. Торндайком поняття «соціального інтелекту», яке він трактував як здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Саме це поняття стало основою для подальшого формування концепції емоційного інтелекту [8].

У вітчизняній педагогіці ідеї єдності інтелекту та почуттів розвивали К. Ушинський та Г. Ващенко.

В. Сухомлинський приділяв особливу увагу розвитку «емоційної культури» особистості як здатності усвідомлювати та регулювати власні почуття [6; 9].

Поняття емоційного інтелекту та підходи до його визначення. Аналіз наукових джерел свідчить, що на сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «емоційний інтелект». Це пояснюється складністю даного феномену, який поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти [4].

Узагальнюючи підходи різних дослідників, емоційний інтелект можна визначити як здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших, регулювати свої переживання та використовувати їх у процесі діяльності.

Водночас у науковій літературі існують різні трактування цього поняття. Так, Д. Гоулман розглядає емоційний інтелект як сукупність компетентностей, що забезпечують життєвий успіх [2]. М. Шпак визначає його як інтегративну властивість особистості, пов'язану з обробкою емоційної інформації [11]. Р. Бар-Он трактує його як систему навичок і здібностей, що забезпечують адаптацію до умов середовища [1].

Отже, відсутність єдиного визначення зумовлює існування різних підходів до розуміння структури емоційного інтелекту.

Основні моделі емоційного інтелекту. У сучасній науці виокремлюють кілька базових моделей емоційного інтелекту, які відображають різні аспекти цього явища.

Модель здібностей П. Селовея та Дж. Мейєра розглядає емоційний інтелект як систему когнітивних умінь, пов'язаних із обробкою емоційної інформації. Вона передбачає поступовий розвиток здібностей – від розпізнавання емоцій до їх усвідомленого регулювання [8; 9].

Змішана модель Д. Гоулмана значно розширює це розуміння, включаючи до структури емоційного інтелекту особистісні якості та соціальні навички. Вона охоплює такі компоненти, як самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички, які забезпечують ефективну взаємодію людини з оточенням [7].

Емоційно-соціальна модель Р. Бар-Она акцентує увагу на здатності особистості адаптуватися до умов життя. Вона включає внутрішньоособистісні та міжособистісні вміння, адаптивність, управління стресом та загальний емоційний стан [1; 2].

Таким чином, різні моделі емоційного інтелекту відображають багатовимірність цього феномену та підкреслюють його значення для розвитку особистості.

Стан розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. З метою вивчення рівня розвитку емоційного інтелекту було проведено емпіричне дослідження серед учнів 1 класу. Для отримання об'єктивних результатів застосовано комплексний підхід, який включав два взаємодоповнювальні методи: діагностику емоційної обізнаності учнів та експертне спостереження вчителя.

Першим етапом дослідження стала методика Т. Котик «Назвіть почуття, що переживає людина» [6]. З урахуванням вікових особливостей учнів методику було адаптовано: замість роботи з лексичними завданнями (синонімами) дітям пропонувалося встановити відповідність між зображеннями емоційних станів та їх назвами. Це дозволило визначити рівень

сформованості емоційного словника та здатності до розпізнавання базових емоцій.

Результати першого етапу показали, що 15% учнів мають високий рівень емоційної обізнаності, 60% – середній, 25% – низький. Водночас було встановлено, що значна частина дітей демонструє труднощі не лише у вербалізації емоцій, а й у їх глибшому розумінні.

Другим етапом дослідження стало педагогічне спостереження та експертна оцінка, яку здійснював учитель за спеціально розробленою картою. Вчитель оцінював прояви емоційного інтелекту учнів за такими критеріями: здатність до вербалізації емоцій, розуміння причинності емоційних реакцій, диференціація почуттів, адекватність самосприйняття та фізична рефлексія емоційних станів.

Оцінювання здійснювалося за 5-бальною шкалою. Отримані результати засвідчили, що, попри достатній рівень розпізнавання емоцій у тестовому завданні, більшість учнів мають значні труднощі у практичному застосуванні цих знань.

Узагальнення результатів дослідження дозволило встановити розбіжність між когнітивним рівнем розпізнавання емоцій та рівнем їх усвідомлення і регуляції у реальній поведінці. Це свідчить про те, що учні можуть правильно ідентифікувати емоційні стани, однак ще не володіють достатніми навичками їх усвідомлення та саморегуляції.

Таким чином, отримані дані підтверджують необхідність системної педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів у навчальному процесі

Проведений аналіз наукових джерел і результати дослідження підтверджують, що емоційний інтелект є важливою складовою розвитку особистості молодшого школяра. Незважаючи на наявність у дітей базових знань про емоції, їхні навички самоусвідомлення та саморегуляції залишаються недостатньо сформованими.

Це зумовлює необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи, спрямованої на розвиток емоційної сфери учнів. Важливим є створення освітнього середовища, у якому дитина зможе навчитися розуміти свої емоції, усвідомлювати їх причини та конструктивно керувати ними.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності вчителя початкової школи, оскільки він забезпечує не лише успішне навчання, а й гармонійний розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 2006. Vol. 18 (Suppl.). P. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0029599>
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України №87 від 21.02.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.04.2026).
4. Зобенько Н. А. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2(209). С. 99–107. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-99-107](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-99-107)
5. Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).
6. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Тернопіль : Астон, 2020. 191 с. URL: <https://svarog.cx/wp-content/uploads/2022/09/nush-emotional-intelligence-kotik.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).

7. Макарова І. Передумови формування та розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Т. 1, № 2. С. 225–229.

8. Максьом К. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. Т. 6. № 14. С. 348–355. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i14/42.pdf> (дата звернення: 20.04.2026).

9. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с. URL: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Em_intellekt.pdf (дата звернення: 20.04.2026).

10. Одарчук Н. А., Хмельова І. І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 3. С. 68–73. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.3.11>

11. Шпак М. М. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. *Психологічні перспективи*. 2017. Вип. 29. С. 234–244. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/8865> (дата звернення: 20.04.2026).

ОХРИМЕНКО Діана,

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності АЗ Початкова
освіта Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КАЧЕРОВА Ольга,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність дослідження зумовлена змінами у освітньому просторі, що характеризуються упровадженням Нової української школи, переходом до компетентнісної парадигми навчання, орієнтованої на розвиток особистості здобувача освіти, навчанням в умовах воєнного стану. З огляду на все перераховане, досить великої значущості набуває формування критичного мислення як здатності до аналізу, оцінювання та інтерпретації інформації, що забезпечує ефективну адаптацію особистості до змін.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку когнітивної сфери особистості, оскільки саме в цей час відбувається становлення базових мисленнєвих операцій, формування навчальної діяльності та розвиток рефлексії. Л. С. Виготський влучно зазначає, наскільки навчання виступає провідним чинником розвитку вищих психічних функцій, у тому числі і мислення [1]. Відтак формування критичного мислення на цьому етапі є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості.

У науковій літературі критичне мислення розглядається як складне інтегративне утворення із когнітивним, метакогнітивним та особистісним компоненти. За визначенням Дж. Дьюї, критичне мислення є рефлексивним

процесом, спрямованим на активне та свідоме осмислення знань і переконань [2]. У працях Р. Пола та Л. Елдер воно трактується як система інтелектуальних умінь, до якої входить застосування стандартів якості мислення до аналізу інформації [3].

Критичне мислення забезпечує здатність особистості до самостійного пізнання, прийняття обґрунтованих рішень і відповідального ставлення до власної діяльності. У молодшому шкільному віці воно формується у процесі переходу від наочно-образного до словесно-логічного мислення та супроводжується розвитком таких операцій, як аналіз, синтез, узагальнення та класифікація.

Формування критичного мислення передбачає розвиток у молодших школярів умінь аналізувати інформацію, порівнювати різні точки зору, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати власну позицію та здійснювати рефлексію. За думкою Дж. Брунера ефективне навчання можливе лише за умов активної участі учня у процесі пізнання, яке забезпечує глибоке розуміння навчального матеріалу [4].

Тож першочерговим, невіддільним є організація освітнього процесу на засадах діяльнісного та конструктивістського підходів. Використання проблемного навчання, дискусій, проєктної діяльності та інтерактивних методів сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів і формуванню навичок критичного мислення. Учитель виступає як фасилітатор навчального процесу, який створює умови для самостійного пошуку знань.

Також учителю не варто забувати про розвиток рефлексивних умінь, адже вони забезпечують усвідомлення учнями власних мисленнєвих процесів. Рефлексія сприяє формуванню здатності до самоконтролю, самооцінювання та корекції власної діяльності, і тому є складовою критичного мислення.

Ефективність формування критичного мислення залежить від низки психолого-педагогічних умов. До них належать: організація проблемно-пошукової діяльності; використання інтерактивних методів навчання; створення психологічно комфортного освітнього середовища;

індивідуалізація навчання та формування позитивної мотивації до пізнавальної діяльності.

За думкою О. Я. Савченко, саме початкова школа закладає основи інтелектуального розвитку та формує ключові компетентності учнів [6].

Доцільно окреслити основні критерії сформованості критичного мислення молодшого школяра:

1. Когнітивний – здатність аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки.

2. Операційно-діяльнісний – уміння аргументувати думку, приймати рішення, застосовувати знання на практиці.

3. Комунікативний – здатність до діалогу, вміння слухати інших, враховувати різні точки зору.

4. Рефлексивний – уміння оцінювати власні судження, виявляти помилки, здійснювати самоконтроль.

5. Ціннісно-мотиваційний – пізнавальний інтерес, прагнення до істини, самостійність мислення.

6. Творчий – здатність генерувати ідеї, знаходити нестандартні рішення.

Таким чином, критичне мислення є чинником формування особистості молодшого школяра, оскільки забезпечує формування здатності до самостійного аналізу інформації, прийняття рішень і рефлексії. Його розвиток потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу, використання сучасних педагогічних технологій та врахування вікових особливостей учнів.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ: Радянська школа, 1982. 287 с.
2. Dewey J. How We Think. Dover Publications, 2003. 240 p.
3. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Rowman & Littlefield, 2022. 642 p.

4. Bruner J. The Process of Education: Revised Edition. Harvard University Press, 2004. 128 p.
5. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14 (дата звернення: 12.04.2026).
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk644883.pdf> (дата звернення: 12.04.2026).
7. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.

ПЕРІГ Наталія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **КІЛЧЕНКО Оксана**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням ідей інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. У зв'язку з цим неабияку актуальність набуває проблема формування у здобувачів освіти толерантності, як основи гармонійної взаємодії в інклюзивному середовищі. Толерантність виступає важливою соціальною та

моральною якістю особистості, яка забезпечує повагу до інших, прийняття різноманітності та здатність до конструктивного спілкування.

Проблема розвитку толерантності є предметом дослідження багатьох науковців. Різні аспекти цього суспільного явища аналізують М. Андрєєва, О. Волошина, С. Дубяга, Л. Канішевська, О. Максимова, О. Савченко, Ю. Шевченко та ін. У працях дослідників розкрито сутність поняття «толерантність», визначено психолого-педагогічні умови її формування та роль у становленні особистості дитини. Водночас питання розвитку толерантності саме в умовах інклюзивного класу потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного осмислення.

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою вдосконалення педагогічних підходів до розвитку толерантності молодших школярів в інклюзивному класі, що сприятиме ефективній соціалізації дітей та формуванню гуманістичних цінностей у суспільстві.

Мета дослідження – визначити ефективні шляхи розвитку толерантності учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного класу.

Теоретичні засади дослідження Педагогічні основи розвитку толерантності передбачають реалізацію принципів інклюзивної освіти, зокрема рівності, недискримінації, поваги до гідності кожної дитини та врахування її індивідуальних особливостей [8].

С. Дубяга, Л. Канішевська, О. Савченко, І. Сухопара, Ю. Шевченко та ін. вважають, що освітній процес має будуватися на засадах особистісно орієнтованого підходу, який забезпечує врахування потреб і можливостей кожного учня.

З позиції фахівців ефективне формування толерантності досягається шляхом використання різноманітних методів і форм роботи. Це можуть бути обговорення моральних ситуацій, читання та аналіз художніх творів, рольові ігри, групові завдання тощо. Такі види діяльності сприяють розвитку співпраці, взаємодопомоги та відповідальності. Особливе значення мають

вправи, спрямовані на розвиток емпатії, а також створення правил класу, які регулюють взаємини між учнями та формуються за їхньою участю.

Ключову роль у цьому процесі відіграє вчитель, який виступає не лише організатором навчання, а й носієм цінностей толерантності. Його поведінка, стиль спілкування, ставлення до кожної дитини є зразком для наслідування. Учитель має створювати доброзичливу, безпечну атмосферу в класі, своєчасно реагувати на конфлікти, запобігати проявам дискримінації та підтримувати позитивні взаємини між учнями [4; 9; 11].

Аналізуючи педагогічні основи розвитку толерантності учнів початкової школи в інклюзивному класі, Ж. Дасюк розглядає толерантність як одну з ключових компетентностей у контексті реалізації концепції Нової української школи. У цьому підході вона постає не лише як окрема якість особистості, а як важливий компонент демократизації освітнього процесу, що ґрунтується на повазі до індивідуальності кожної дитини, відкритому діалозі та прийнятті різноманітності.

З точки зору дослідниці у межах інклюзивного навчального середовища особливого значення набуває створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування толерантності. Передусім ідеться про організацію толерантного освітнього простору, в якому панує атмосфера психологічного комфорту, безпеки та довіри. Така атмосфера сприяє відкритому спілкуванню між учнями, знижує ризик виникнення конфліктів і створює передумови для прийняття кожного члена колективу незалежно від його особливостей.

Важливим чинником є реалізація діяльнісного підходу, який передбачає активне залучення учнів до різних форм спільної роботи. Використання рольових ігор, тренінгових вправ, групових проєктів і дискусій дає змогу дітям на практиці засвоювати навички взаємодії, співпраці, взаємоповаги та розв'язання конфліктів. Саме через таку діяльність формуються соціальні компетентності, що лежать в основі толерантної поведінки.

Не менш важливою є співпраця школи з родиною, оскільки формування толерантності потребує узгодженості виховних впливів. Проведення просвітницької роботи з батьками сприяє створенню єдиного виховного простору, у якому закріплюються цінності поваги, взаєморозуміння та прийняття різноманітності [1].

Отже, розвиток толерантності учнів початкової школи в інклюзивному класі є складним і багатограним процесом, що поєднує психологічні закономірності розвитку дитини та педагогічні умови організації освітнього середовища. Його успішність залежить від систематичної, цілеспрямованої роботи вчителя, спрямованої на формування у дітей поваги до інших, здатності до співпраці та прийняття різноманітності як цінності сучасного суспільства.

Поняття «інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення, залучення) у науковому дискурсі трактується крізь соціальний, психологічний і педагогічний підходи. У соціальному вимірі інклюзія розглядається як процес забезпечення повноцінної участі всіх членів суспільства, зокрема осіб з обмеженими можливостями, у різних сферах життя на засадах рівності прав і можливостей, подолання дискримінації та соціальної ізоляції [2].

З психологічної точки зору інклюзія пов'язана з прийняттям різноманітності, повагою до індивідуальних відмінностей і формуванням підтримувального середовища, що сприяє розвитку відчуття належності, позитивної самооцінки та психічного благополуччя особистості [7]. У педагогічному аспекті інклюзія передбачає організацію освітнього процесу, орієнтованого на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей шляхом адаптації змісту, форм і методів навчання [8].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях інклюзія розглядається у взаємозв'язку з поняттями «інтеграція» та «інклюзивна освіта». Якщо інтеграція спрямована на пристосування дитини до існуючої системи, то інклюзивна освіта передбачає трансформацію освітнього

середовища відповідно до потреб кожного учня, визнаючи їх рівноправними учасниками освітнього процесу [7]. Такий підхід орієнтує систему освіти на гуманізацію та врахування індивідуального розвитку дитини.

Інклюзивна освіта визначається як процес навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх закладів на засадах недискримінації та рівного доступу до якісної освіти [7; 6; 11]. Водночас важливими складниками цього процесу є інклюзивне середовище та інклюзивний простір. Інклюзивне середовище охоплює сукупність умов, ресурсів і педагогічних підходів, що забезпечують участь усіх учнів у навчанні, включаючи доступність інфраструктури, адаптовані матеріали, психологічну підтримку та підготовку педагогів. Інклюзивний простір має ширший зміст і передбачає організацію фізичного, соціального й психологічного середовища закладу освіти, спрямованого на забезпечення відчуття прийняття й включеності кожної дитини [5].

У контексті формування толерантного інклюзивного середовища виокремлюються підходи, спрямовані, з одного боку, на створення умов для самореалізації учнів і підвищення їх соціального статусу, а з іншого – на розвиток навичок конструктивної взаємодії, поваги до відмінностей і запобігання негативним проявам у міжособистісних стосунках [3].

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема діагностики рівня сформованості толерантності у молодших школярів. Використання відповідних діагностичних методик дозволяє визначити особливості розвитку толерантних якостей, виявити індивідуальні освітні потреби учнів та забезпечити обґрунтований вибір ефективних педагогічних стратегій і методів виховного впливу.

Дослідження розвитку толерантності молодших школярів у інклюзивному класі. У ході дослідження здійснено діагностику рівня сформованості толерантних якостей учнів 2-В класу Ліцею № 11 Івано-Франківської міської ради, який функціонує в умовах інклюзивного навчання. У дослідженні взяли участь 20 здобувачів освіти, серед яких 18 дітей із

нормотиповим розвитком та 2 учні з особливими освітніми потребами. Аналіз індивідуальних особливостей цих учнів засвідчив, що один із них (з ДЦП) має достатній рівень інтелектуального розвитку, соціалізації та комунікативних умінь, тоді як інший (із розладом аутистичного спектра) характеризується певними труднощами у взаємодії, що потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки.

З метою комплексного вивчення толерантності застосовано систему діагностичних методів, що охоплюють її основні компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Для дослідження когнітивного компонента використано «Метод незакінчених речень», який дозволив визначити рівень сформованості уявлень учнів про сутність толерантності та норми взаємодії. Емоційний компонент вивчався за допомогою тесту «Два будиночки», спрямованого на виявлення міжособистісних уподобань, рівня прийняття однокласників і соціометричного статусу учнів. Поведінковий компонент досліджувався шляхом систематичного педагогічного спостереження за взаємодією дітей у навчальній, ігровій та позаурочній діяльності за визначеними критеріями (здатність до співпраці, взаємодопомога, дотримання норм поведінки, уміння вирішувати конфлікти).

Результати діагностики когнітивного компонента засвідчили домінування середнього рівня його сформованості (65 % учнів), що свідчить про наявність загальних уявлень про толерантність без достатньої глибини та системності їх осмислення. Високий рівень продемонстрували 20 % школярів, які виявили усвідомлене розуміння сутності толерантності через категорії поваги, прийняття та допомоги іншим. Низький рівень (15 %) характеризується фрагментарністю знань і труднощами у формулюванні відповідей.

Аналіз емоційного компонента показав загалом сприятливий соціально-психологічний клімат у класі. Більшість учнів демонструють позитивне ставлення один до одного, відкритість до взаємодії та готовність до співпраці. Виявлено наявність соціометричних лідерів і стабільних мікрогруп, при цьому

відсутні випадки вираженого соціального відторгнення. Важливо, що учні з особливими освітніми потребами інтегровані у систему позитивних міжособистісних зв'язків і приймаються однокласниками, що свідчить про сформованість емпатійних установок і толерантного ставлення.

Дослідження поведінкового компонента засвідчило достатній рівень сформованості навичок толерантної взаємодії. Високий рівень виявлено у 35 % учнів, які систематично демонструють співпрацю, взаємодопомогу та конструктивне вирішення конфліктів. У 65 % учнів зафіксовано середній рівень, що проявляється у ситуативності толерантної поведінки та потребі в педагогічному супроводі. Низький рівень у класі не виявлено, що свідчить про відсутність суттєвих труднощів у соціальній взаємодії.

Таким чином, результати дослідження дають підстави стверджувати, що в учнів 2-В класу загалом сформовано позитивні передумови розвитку толерантності. Клас характеризується сприятливим психологічним кліматом, достатнім рівнем прийняття різноманітності та готовністю до співпраці, що створює підґрунтя для подальшого цілеспрямованого розвитку толерантних якостей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Дослідження забезпечило узагальнений аналіз психолого-педагогічних засад формування толерантності у молодших школярів, визначення рівня її сформованості у другокласників та обґрунтування ефективних умов, форм і методів виховання в інклюзивному освітньому середовищі

Встановлено, що толерантність є багатовимірним феноменом, який охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти та виступає ціннісною основою інклюзивної освіти. Доведено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом її формування, особливо в умовах інклюзивного класу.

Результати діагностики засвідчили переважання середнього рівня когнітивного компонента, достатній розвиток емоційного та позитивну динаміку поведінкового компонентів толерантності.

Ефективність формування толерантності залежить від професійної готовності вчителя, сприятливого освітнього середовища та системного використання інтерактивних методів виховання.

Загалом доведено, що розвиток толерантності є цілісним педагогічним процесом, який потребує комплексного підходу та сприяє успішній соціалізації учнів.

Список використаних джерел

1. Дасюк Ж. М. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у молодших школярів у контексті розвитку нової школи. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 794–797.
2. Декларація принципів толерантності (проголошена та підписана 16 листопада 1995 року). *Віче*. 2002. № 1. С. 53–60.
3. Єжова Т. Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць*. Київ: Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського. 2012. № 9 (11). С. 66–71.
4. Канішевська Л. В., Сухопара І. Г. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності: теорія і практика: монографія. Київ: Компрінт, 2017. 403 с.
5. Козуля В. М. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5 (184). С. 131–136.
6. Малишевська І. А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 19–26.
7. Манилова Л. М. Психологічні аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2013. № 2. С. 147–155.

8. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
9. Савченко О. М. Вчимося толерантності. *Учитель початкової школи*. 2019. № 9. С. 4–8.
10. Тугай В. М. Формування толерантності у молодших школярів. *Перспективи та інновації*. 2022. № 6 (11). 308 с.
11. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: ЦУЛ, 2017. 248 с.

САЙКО Віталій,

здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ПОПОВА Ольга**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

ПОКОЛІННЯ «АЛЬФА» ЯК ВИКЛИК ТРАДИЦІЙНІЙ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

В умовах сучасної школи та глобальної трансформації психотипу дитини для розуміння специфіки мотивації здобувачів освіти важливим є звернення до теорії поколінь. Згідно з дослідженнями Вільяма Штрауса та Ніла Гоува, а також Марка МакКріндла (уперше виокремив цю генерацію), покоління «Альфа» (народжені з 2010 по 2025 рр.) формується в період фази кризи та соціальної турбулентності, що визначає його підвищену потребу в безпеці та стабільності [1]. Саме «альфи» – єдині представники своєї генерації в межах початкової школи, що об'єктивно зумовлює необхідність перегляду

традиційних методів і підходів до навчання. Особливості когнітивного та психоемоційного розвитку учнів вимагають від педагогів переосмислення й адаптації класичної моделі освітнього процесу. Це передбачає впровадження гнучких дитиноцентрованих методик, а також активне й педагогічно виважене використання цифрових та інтерактивних інструментів.

Австралійський дослідник Марк МакКріндл визначає представників покоління «Альфа» як «Generation Glass» («Скляне покоління»), оскільки їхня взаємодія зі світом відбувається переважно через екрани девайсів [2]. Для цих дітей цифрові технології є не просто інструментом, а природним середовищем існування. Така тотальна діджиталізація зумовлює формування специфічної нейрофізіології мозку, за якої візуальний канал сприйняття стає абсолютним пріоритетом. Як наслідок, сучасні школярі мислять не стільки лінійними текстами, скільки динамічними образами, що робить засвоєння матеріалу через відео та інтерактивні симуляції значно ефективнішим.

Серед когнітивних особливостей, притаманних цій генерації, особливої уваги в науковій спільноті заслуговує феномен «кліпового мислення». Окремі дослідники, зокрема Є. Зеленов та Н. Сідаш, наголошують на ризиках зниження здатності до критичного аналізу та виникнення дефіциту уваги [3]. Водночас ми вважаємо, що кліпове мислення варто розглядати як ресурсний та адаптивний механізм захисту мозку від інформаційного перевантаження. Це явище дає змогу оперативно фільтрувати контент і швидко перемикатися між завданнями, що є життєво необхідною навичкою для адаптації в цифрову добу.

З погляду організації освітнього процесу критично важливим постає врахування тривалості концентрації уваги учнів. Статистичні дані звіту Асасія свідчать: у представників покоління «Альфа» вона є вкрай короткою (декілька секунд), що зумовлює потребу в докорінній зміні архітекτονіки уроку. За таких умов миттєва інтерактивність і захопливі візуальні ефекти стають для учнів не просто бажаними, а фактично очікуваними елементами навчання. Оскільки діти віком 8–12 років проводять у середньому 4 години 44 хвилини

на день перед екранами, їхня увага апріорі не розрахована на сприйняття тривалих лекційних форматів. Ефективним рішенням у цьому контексті є впровадження мікронавчання: поділ діяльності на сегменти тривалістю 5–15 хвилин підвищує показники завершення завдань на 45 % [4]. Отже, трансформація когнітивних характеристик покоління «Альфа» вимагає переосмислення не лише темпу уроку, а й глибших засад організації навчання. Фрагментарність сприйняття, орієнтація на швидкий результат і постійний зворотний зв'язок безпосередньо впливають на ставлення учнів до пізнавальної діяльності, що закономірно відображається на зміні їхньої мотиваційної сфери.

Трансформація мотиваційної сфери представників покоління «Альфа» характеризується домінуванням прагматизму. Н. Бобро зазначає, що мотив оцінювання в учнів набуває інструментального характеру, а школярі потребують відповіді на запитання «Навіщо мені це?» тут і зараз [5]. Відтак навчання розглядається не як самоціль, а як засіб досягнення конкретної мети, що породжує принцип «навчання в потрібний момент» (just-in-time learning). За таких умов особливої актуальності набуває пошук методик, здатних гармонізувати фрагментарність подання матеріалу з високим рівнем емоційної та інтелектуальної залученості учнів.

Найдієвішим інструментом підтримки пізнавального інтересу в таких умовах виступає гейміфікація, оскільки вона задовольняє базову потребу школярів у миттєвому зворотному зв'язку. Використання цифрових платформ (наприклад, ClassDojo чи Kahoot) забезпечує високий рівень емоційної залученості: ігрові елементи та рейтингові системи стають для учнів потужним мотивуючим фактором. Це сприяє підвищенню концентрації уваги під час освітнього процесу, що, у свою чергу, позитивно впливає на покращення навчальних результатів [6]. Однак важливо дотримуватися педагогічного балансу, адже гейміфікація має залишатися лише дієвим засобом досягнення освітньої мети, а не перетворюватися на самоціль.

Отже, мотивація покоління «Альфа» є складною багатокомпонентною системою, що ґрунтується на прагматизмі та візуально-інтерактивних патернах сприйняття інформації. Ефективна педагогічна стратегія має передбачати зміну ролі вчителя: від ретранслятора готових знань до фасилітатора, який активно застосовує гейміфікацію та проєктні методи для стимулювання пізнавальної активності учнів. Реалізація таких підходів дозволить створити в сучасній школі адаптивне освітнє середовище, що повною мірою відповідатиме когнітивним і мотиваційним потребам покоління «Альфа».

Список використаних джерел

1. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York : William Morrow & Company, 1991. 538 p.
2. McCrindle M. The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. Bella Vista : McCrindle Research Pty Ltd, 2014. 289 p.
3. Зеленов Є., Сідаш Н. Вплив кліпового мислення на світосприйняття молодого покоління. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. Т. 1. № 1. URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-45-57> (дата звернення: 15.02.2026).
4. How Gen Z and Gen Alpha Learn Differently and What Teachers Must Do About It. *Acacia University*. URL: <https://acacia.edu/blog/how-gen-z-and-gen-alpha-learn-differently-and-what-teachers-must-do-about-it/> (дата звернення: 15.02.2026).
5. Бобро Н. Трансформація навчальної мотивації в умовах діджиталізації освіти. *Академічні візії*. 2024. № 34. URL: <https://doi.org/0.5281/zenodo.13220901> (дата звернення: 15.02.2026).
6. Nadima I. S., Halim A. The Correlation of Student Engagement using Kahoot on Learning Outcomes in Junior High School. *Juwara*. 2024. No. 2. P. 264–274. URL: <https://doi.org/10.58740/juwara.v4i2.114> (date of access: 15.02.2026).

САМОЙЛЕНКО Валерія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності 013 Початкова
освіта Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **ГОРДІЄНКО Тетяна,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ІСТОРІЙ У ВИВЧЕННІ КРАЄЗНАВЧОГО ФОЛЬКЛОРУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у навчальний процес. У контексті реалізації концепції Нової української школи особливої уваги набуває використання інноваційних засобів навчання, які забезпечують інтеграцію традиційного змісту освіти з цифровими інструментами. Одним із таких засобів є цифровий сторітелінг, що дозволяє поєднати освітній потенціал фольклору з можливостями мультимедійних технологій.

Краєзнавчий фольклор, зокрема місцеві легенди, є важливим ресурсом формування національної ідентичності та патріотичних почуттів молодших школярів. Водночас традиційні методи його вивчення не завжди забезпечують достатній рівень зацікавленості учнів, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації навчальної діяльності [3, с. 57].

Проблема використання цифрових технологій у початковій освіті знайшла відображення у працях сучасних дослідників, які наголошують на значенні цифрового сторітелінгу як ефективного засобу розвитку пізнавальної активності учнів. Окремі аспекти використання фольклору в освітньому

процесі розкрито в дослідженнях з етнопедагогіки, де підкреслюється його виховний та культурологічний потенціал.

Водночас питання поєднання цифрових історій і краєзнавчого фольклору в початковій школі залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою роботи є обґрунтування дидактичного потенціалу цифрових історій у процесі вивчення краєзнавчого фольклору в початковій школі та визначення ефективних методичних підходів до їх використання.

Цифровий сторітелінг розглядаємо як педагогічну технологію, що передбачає створення та використання мультимедійних історій із залученням тексту, зображень, аудіо- та відеоматеріалів. Його особливістю є поєднання традиційної оповідної форми з сучасними цифровими інструментами, що забезпечує високий рівень наочності та емоційного впливу.

Для молодших школярів цифрові історії є привабливими завдяки візуалізації змісту, динамічності та інтерактивності, що відповідає їхнім віковим особливостям і сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Дидактичний потенціал цифрових історій у вивченні краєзнавчого фольклору проявляється у комплексному впливі на різні аспекти розвитку особистості учня [1].

По-перше, вони виконують *пізнавальну функцію*, забезпечуючи доступність і наочність фольклорного матеріалу. Наприклад, цифрова історія про легенду Чернігівщини може поєднувати текст оповіді з ілюстраціями історичних місць, аудіосупроводом та анімацією, що сприяє кращому розумінню змісту [2, с. 89].

По-друге, цифрові історії мають *розвивальний потенціал*, оскільки стимулюють розвиток уяви, критичного мислення, мовлення та творчих здібностей. Учні не лише сприймають готові історії, а й можуть створювати власні, що сприяє формуванню навичок самовираження.

По-третє, важливим є *мотиваційний аспект*, адже використання цифрових технологій підвищує інтерес до навчання, робить його більш захопливим і наближеним до сучасного інформаційного середовища дітей.

По-четверте, цифрові історії мають значний *виховний потенціал*, сприяючи формуванню ціннісного ставлення до культурної спадщини, розвитку патріотичних почуттів та національної ідентичності [2, с. 90].

Ефективність використання цифрових історій залежить від їх інтеграції у різні етапи уроку. На етапі мотивації доцільно використовувати короткі цифрові відеоісторії, що викликають інтерес до теми. Під час вивчення нового матеріалу цифрові історії можуть слугувати засобом пояснення, а на етапі закріплення – основою для виконання творчих завдань.

Наприклад, після перегляду цифрової історії про місцеву легенду учням можна запропонувати:

- створити власну цифрову історію у спрощених сервісах;
- скласти сценарій або комікс за мотивами легенди;
- озвучити історію або записати її у вигляді подкасту;
- порівняти легенду з реальними історичними фактами [3, с. 59].

Важливим є використання проєктного підходу, коли учні працюють над створенням цифрових історій у групах, що сприяє розвитку комунікативних та соціальних компетентностей.

Цифрові історії сприяють формуванню низки ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти. Зокрема, розвивається цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, культурна обізнаність та самовираження, а також громадянська компетентність.

Залучення учнів до створення цифрових продуктів забезпечує активну позицію у навчальному процесі, що відповідає принципам діяльнісного підходу та педагогіки партнерства.

Отже, цифрові історії є ефективним дидактичним засобом у процесі вивчення краєзнавчого фольклору в початковій школі. Їх використання

забезпечує підвищення мотивації до навчання, розвиток ключових компетентностей та формування ціннісного ставлення до культурної спадщини.

Поєднання традиційного змісту, фольклору із сучасними цифровими технологіями створює сприятливі умови для реалізації компетентнісного підходу та підвищення якості освіти [1].

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо створення та використання цифрових історій, а також із вивченням їх ефективності у практиці початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Гордієнко Д. Легенди Ніжина / Упоряд. і передм. С. Ю. Зозулі. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2021. 120 с. *Сіверянський літопис*. 2022. № 5–6. С. 167–168. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7747381>
2. Перфільєва Л. Краєзнавство як важливий елемент патріотичного виховання молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. №4. С. 88–97. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2023.295464>
3. Потапчук Т. Вплив дитячого фольклору на виховання молодших школярів. *Науковий вісник МДПУ*. 2020. С. 57–61. DOI: <https://doi.org/10.33842/2219-5203-2020-1-24-57-61>

СИНЯК Катерина,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності 013 Початкова
освіта Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **ГОРДІЄНКО Тетяна,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.

ІНТЕГРАЦІЯ АРТ-ЕЛЕМЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІ ПРЕДМЕТИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна початкова освіта орієнтована на формування всебічно розвиненої особистості, здатної до творчого мислення, самовираження та активної взаємодії з навколишнім світом. У контексті реалізації концепції Нової української школи особливої актуальності набуває інтеграція змісту освіти, що передбачає поєднання різних освітніх галузей і використання міждисциплінарних підходів.

Одним із ефективних засобів інтеграції є використання арт-елементів у навчальному процесі. Залучення мистецьких практик до вивчення навчальних предметів сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їхньої творчості та емоційного інтелекту, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Проблема інтеграції мистецтва в освітній процес розглядається у працях сучасних педагогів і психологів, які наголошують на значенні художньої діяльності для розвитку особистості дитини. Дослідження свідчать, що використання арт-технологій сприяє формуванню креативності, естетичного смаку та емоційної чутливості учнів. Водночас питання системного

впровадження арт-елементів у різні навчальні предмети початкової школи потребує подальшого наукового обґрунтування.

Ми ставимо за мету обґрунтування доцільності інтеграції арт-елементів у навчальні предмети початкової школи та визначення ефективних методичних підходів до їх використання.

Арт-елементи в освітньому процесі розглядаються як використання засобів мистецтва (образотворчого, музичного, театрального, декоративно-ужиткового) з метою підвищення ефективності навчання та розвитку особистості учня. Вони можуть виступати як окремі методичні прийоми або як складова інтегрованого навчання [1, с. 317].

Залучення арт-елементів сприяє активізації емоційної сфери учнів, розвитку уяви, асоціативного мислення та творчих здібностей. Важливо, що мистецтво виступає універсальною мовою, доступною для дітей молодшого шкільного віку [4, с. 290].

Інтеграція арт-елементів у навчальні предмети має значний дидактичний потенціал: *по-перше*, вона забезпечує підвищення мотивації до навчання, оскільки робить освітній процес більш цікавим і емоційно насиченим; *по-друге*, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу через поєднання різних каналів сприйняття (візуального, аудіального, кінестетичного); *по-третє*, забезпечує розвиток творчого мислення та здатності до самовираження; *по-четверте*, сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема культурної, комунікативної та соціальної [2, с. 200].

Щодо інтеграції арт-елементів у різних освітніх галузях, то у мовно-літературній галузі доцільно використовувати ілюстрування текстів, створення коміксів, інсценізацію творів. Наприклад, після читання казки учні можуть намалювати її сюжет або створити міні-виставу [3, с. 147].

У математичній галузі арт-елементи можуть бути представлені у вигляді візуалізації задач, створення орнаментів, аплікацій із геометричних фігур. Наприклад, учні можуть створювати симетричні візерунки, що сприяє кращому розумінню геометричних понять.

У природничій галузі ефективним є використання малювання, ліплення, створення макетів. Наприклад, виготовлення моделей тварин або природних явищ допомагає краще засвоїти навчальний матеріал.

У громадянській та історичній галузі арт-елементи сприяють відтворенню історичних подій через малюнки, театралізацію, створення колажів [3, с. 150].

Ефективне використання арт-елементів передбачає дотримання певних методичних підходів:

- важливо забезпечити доцільність їх використання відповідно до теми та мети уроку;
- необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів;
- доцільно поєднувати індивідуальні та групові форми роботи [1, с. 325].

Практика свідчить, що ефективними є такі методи: арт-терапевтичні вправи, творчі проєкти, інтегровані уроки, майстер-класи. Наприклад, організація проєкту *«Мій улюблений куточок природи»* із використанням малювання та аплікації сприяє розвитку творчості та формуванню екологічної свідомості.

Отже, інтеграція арт-елементів у навчальні предмети початкової школи є ефективним засобом підвищення якості освіти та розвитку особистості учня. Вона сприяє формуванню творчого потенціалу, розвитку емоційної сфери та ключових компетентностей. Залучення мистецьких технологій до навчального процесу забезпечує гармонійне поєднання інтелектуального та емоційного розвитку, що відповідає сучасним вимогам освіти.

Список використаних джерел

1. Коваль Т. В., Демченко О. П., Граб О. Д. Особливості використання арт-технологій в практиці роботи з молодшими школярами. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 2(16). С. 314–327.
2. Козігора М. А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7 (59). С. 198–201.

3. Сорока О. В. Арт-терапія як фактор збагачення творчості вчителя початкової школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 64. С. 145–151.

4. Яковишина Т. Педагогічні умови застосування арт-терапії у підготовці вчителів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28. Том 4. С. 287–294.

СОЛОМОН Анастасія,

здобувачка другого(магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

Науковий керівник: **ОЛІЯР Марія,**
докторка педагогічних наук,
професорка Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Складні соціально-економічні умови в Україні, ризики, пов'язані з війною, зумовлюють численні виклики для системи освіти й виховання молодого покоління. Непростий процес вибору в сучасній ситуації соціальних, демографічних, культурних та економічних змін перетворюється на складне завдання, вирішення якого багато в чому залежить від внутрішньої психологічної готовності учнів до активної діяльності в роки шкільного навчання. Успішність цього процесу безпосередньо пов'язана з таким особистісним утворенням, як суб'єктність школярів.

Новий Державний стандарт початкової освіти визначає школяра як активного суб'єкта своєї навчальної діяльності, націлює на формування активної позиції дитини щодо всієї її життєдіяльності [1]. Саме суб'єктність як найважливіша характеристика особистості є основою активності учня та його діяльності. Вона визначає, як людина взаємодіє з навколишнім світом й іншими людьми, чи здатна не тільки формувати, а й відстоювати свою позицію у взаємодії з іншими та соціумом загалом, створювати свою життєву траєкторію та йти своїм шляхом. «В суб'єктності розкриваються найважливіші характеристики людини, що забезпечують задоволення її потреб у самореалізації та самоздійсненні» [2, с. 185].

Суб'єктом визнається індивід чи група як джерело пізнання та перетворення дійсності, носій активності, що здійснює зміну в інших людях і в собі самому. Людина не може бути лише об'єктом впливів з боку інших людей, вона є суб'єктом, що змінює не тільки зовнішні умови свого життя, а й свій внутрішній зміст, свою особистість. Саме суб'єктність відповідає за розвиток особистості. Завдяки розвиненій суб'єктності людина активно впливає на своє життя і життя суспільства в цілому.

Розвиток особистості як суб'єкта своєї діяльності відбувається в процесі взаємодії з оточуючими людьми та світом, у який вона занурена, за рахунок активного впливу цього світу на особистість. Тому важливим є осмислення умов, які характеризують соціальну ситуацію розвитку дитини в процесі її шкільного навчання, та створення освітніх умов, необхідних для активного суб'єктного становлення школярів.

Становлення суб'єктності зумовлене розвитком самосвідомості та мотиваційно-сміслової сфери особистості. Будь-який усвідомлений вибір починається з усвідомлення себе, своїх кордонів, інтересів, потреб, внутрішніх ресурсів, вміння аналізувати свою психічну природу, розвиненого механізму рефлексії, адекватної самооцінки та ін. Необхідно налагодити постійний діалог із самим собою, зайняти активну позицію щодо свого життя сьогодні та в майбутньому.

Шкільний період є тим віковим етапом, у процесі якого можливе ефективне формування суб'єктності школяра під впливом освітніх умов. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для виникнення в дитини вміння керувати своєю поведінкою, формування її нормативного характеру, виникнення активної позиції стосовно власної діяльності, усвідомленості при взаємодії з дорослими та однолітками тощо. Крім цього, саме в молодшому шкільному віці формується система моральних цінностей дитини, відбувається засвоєння соціальних норм і правил. Виникнення у школяра в цьому віці, поряд із практичними діями, внутрішнього плану дій дозволяє осмислювати мотиви своїх вчинків, формулювати власне емоційно-ціннісне ставлення до оточуючих людей та світу, власну оцінку подій свого життя. Створення системних умов, що сприяють розвитку в дитини здатності до суб'єктної діяльності, усвідомлення себе та свого життя сприятиме правильному особистісному вибору та розумінню школярем відповідальності за своє майбутнє.

Такі умови мають передбачати: простір для творчості та самовизначення дитини, що вимагає застосування її особистих здібностей і сил; наявність психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, психологічної та педагогічної допомоги на шляху пошуку та задоволення школярем своїх особистісних інтересів; здійснення моніторингу особистісного зростання дитини, відстеження результатів її суб'єктної діяльності. Ці умови дозволять розвинути внутрішній потенціал учня як суб'єкта власної діяльності в різних аспектах, не тільки навчальних, а також створити сприятливі умови для стимулювання його творчої активності й процесу саморозвитку.

Таким чином, найбільш важливими, на наш погляд, є такі критерії розвитку суб'єктності молодшого школяра, як мотиваційні показники, здатність до рефлексії, характер взаємодії з дорослими, рівень саморегуляції, відповідальність за свої вчинки й рішення, активна поведінкова позиція. Усі названі критерії суб'єктності учнів початкових класів перебувають у цьому віці на стадії активного формування. Робота зі становлення суб'єктності

школярів у процесі початкової освіти стає важливим та відповідальним завданням з погляду розвитку повноцінної особистості.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>
2. Кирильчук І. В. Особливості формування суб'єктності учня в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 184–188.

ТАБУЛІНСЬКА Ірина,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **САПРАНКОВА Катерина,**
асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Останніми роками система освіти зіткнулася з вимушеним переходом на дистанційний формат. На практиці це виявилось серйозним випробуванням для учнів, особливо в початкових класах, де лише формуються навички самоорганізації та емоційної регуляції. Молодший шкільний вік є визначальним періодом, коли дитина вчиться взаємодіяти з колективом і формує уявлення про себе. Опинившись ізольованими від звичного шкільного середовища, діти втрачають можливість природного емоційного розвантаження, яке зазвичай відбувається під час живого спілкування з

однолітками [1, с. 12]. Зазначена нами ситуація створює сприятливе підґрунтя для зростання шкільної тривожності [3, с. 174].

Вітчизняні фахівці досить активно вивчають наслідки онлайн-навчання для дитячої психіки. Зокрема, у роботі О. Божок розглянуто особливості прояву тривожності у віртуальному просторі та запропоновано шляхи розвитку емоційних навичок дитини саме в такому форматі [1, с. 15]. Важливі статистичні дані наводить дослідницька група під керівництвом С. Гозак. Їхнє опитування підтвердило, що використання лише асинхронних завдань майже вдвічі підвищує ризик виникнення тривожних станів, тоді як «живі» онлайн-уроки діють як захисний фактор [2, с. 30]. Доповнюють цю картину дослідження Т. Дударчук та А. Кульчицької, які зосередили увагу на впливі соціальної ізоляції на загальний емоційний стан школярів [3, с. 175].

З огляду на вищезазначене, метою роботи є огляд фахової літератури щодо проявів шкільної тривожності молодших школярів під час онлайн-навчання та визначення дієвих методів її психологічної корекції. Основним методом дослідження виступає теоретичний аналіз науково-психологічних джерел.

У цифровому просторі тривожність часто проявляється інакше, ніж у звичайному класі. Наприклад, замість страху відповідати біля дошки в учнів виникає специфічне виснаження, відоме як «Zoom-втома». Діти швидко втомлюються, оскільки через відеозв'язок набагато важче вловлювати невербальні емоції вчителя та реагувати на них у звичному темпі [2, с. 28]. До того ж необхідність постійно бачити власне обличчя на екрані змушує дитину більше фокусуватися на собі. Часом це переростає у страх зробити помилку чи отримати негативну оцінку з боку інших. Без своєчасної підтримки такі ситуативні переживання можуть закріпитися і стати постійною проблемою [3, с. 176].

Для роботи з подібними проявами сучасні автори пропонують використовувати комплексний підхід. Зокрема, адаптовані елементи когнітивно-поведінкової терапії, дистанційні арт-терапевтичні методики та

тілесно-орієнтовані вправи. Наприклад, техніки спокійного дихання або м'язової релаксації дитина може застосовувати прямо під час уроку, щоб швидко знизити напругу і трохи заспокоїтися перед монітором [1, с. 45].

Аналіз літератури показує, що в умовах онлайн-освіти структура шкільної тривожності зазнає суттєвих змін. Головними стресорами виступають технічні складнощі, відсутність звичного живого контакту та загальне виснаження від екранів. Найкраще пом'якшують цей вплив регулярні відеозустрічі в реальному часі, де вчитель приділяє достатньо уваги емоційній підтримці учнів.

Отже, дистанційний формат цілком може стати безпечним і комфортним середовищем для навчання, але для цього необхідно обов'язково інтегрувати елементи психологічної гігієни та саморегуляції в щоденну практику початкової школи.

Список використаних джерел

1. Божок О. В. Шляхи подолання шкільної тривожності молодших школярів в умовах дистанційного навчання : кваліфікаційна робота / науковий керівник – канд. психол. наук, доц. Є. Л. Гергель. Кривий Ріг, 2024. 81 с.
2. Гозак С. В., Єлізарова О. Т., Станкевич Т. В. Вплив дистанційного навчання школярів 1–11 класів під час пандемії COVID-19 на їх психоемоційний стан. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія*. 2020. № 1(11). С. 27–32.
3. Дударчук Т. В., Кульчицька А. П. Психологічні особливості шкільної тривожності підлітків в умовах дистанційного навчання. *Габітус*. 2024. Вип. 67. С. 174–178.

ТОМИН Марія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

Науковий керівник: **ОЛІЯР Марія,**
докторка педагогічних наук,
професорка Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Інтелектуальний розвиток дитини молодшого шкільного віку – одне із провідних завдань нової української школи. Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, наскрізними у всіх ключових компетентностях є вміння «критично і системно мислити, що виявляється у вмінні визначати характерні ознаки явищ, подій, ідей, взаємозв'язків між ними; зважати на протилежні думки, порівнювати та оцінювати інформацію, розрізняти факти і судження; висловлюючи свою позицію, надавати її обґрунтування [1].

У початковій школі у молодших школярів розвиваються всі пізнавальні процеси. Центром розвитку та основою інтелекту в цей період стає мислення.

Мислення молодшого школяра «вступає в якісно новий етап свого розвитку: воно більше не обмежується «захоплюванням» і асоціюванням світу сприйняття, як це відбувалося у дошкільника. Дитина, котра вступила в пору шкільної зрілості, повільно переходить від сприйняття до побудови розумових образів» [2, с. 65].

Процес розвитку мислення полягає у формуванні та розвитку узагальнених прийомів розумових дій (порівняння, аналізу, синтезу, класифікації, абстрагування, аналогії тощо), що є загальною умовою функціонування самого мислення як процесу в будь-якій галузі пізнання.

Через це розвиток сприйняття і пам'яті також відбувається шляхом інтелектуалізації за допомогою розумових дій сприйняття, запам'ятовування та відтворення. В цілому розвиток сприйняття характеризується зростанням довільності. Коли педагог навчає спостережливості і акцентує увагу на різних властивостях предметів, діти краще орієнтуються як у дійсності взагалі, так і в навчальному матеріалі зокрема.

У початковій школі велика увага приділяється формуванню наукових понять. Розрізняють предметні поняття (знання загальних та істотних ознак і властивостей об'єктів – птахів, тварин, фруктів і т. ін.) та реляційні поняття (знання, що відображають зв'язки і відносини об'єктивних речей і явищ). Для предметних понять існує кілька етапів засвоєння: 1) виділення функціональних характеристик предметів, пов'язаних з їх призначенням (корова – молоко); 2) перерахування відомих властивостей без виділення суттєвих і несуттєвих (огірок – плід, росте на городі, зелений, смачний, з насінням тощо); 3) виявлення спільних, істотних ознак класу окремих об'єктів (плодів, дерев, тварин). Для реляційних понять також виділяють кілька етапів формування: 1) розгляд конкретних випадків вираження цих понять; 2) узагальнення, яке стосується відомих випадків і не поширюється на нові випадки; 3) широке узагальнення, застосоване до будь-яких випадків.

Мислення учнів початкової школи тісно пов'язане з увагою. Переважним видом уваги молодших школярів на початку навчання є мимовільна увага. Дитина ще не може контролювати свою увагу, оскільки реакція на нове, незвичне настільки сильна, що вона відволікається, опиняючись у полоні миттєвих вражень. Навіть зосереджуючи увагу, молодші школярі часто не помічають головного й істотного, відволікаючись на окремі яскраві ознаки в предметах і явищах. Але ця ситуація щодо розвитку уваги не

залишається незмінною, у початкових класах відбувається швидкий процес формування довільності взагалі і довільної уваги зокрема. Це пов'язано із загальним інтелектуальним розвитком дитини, з формуванням пізнавальних інтересів і розвитком уміння цілеспрямовано працювати.

Загальним напрямом розвитку довільної уваги є перехід дитини від досягнення мети, поставленої дорослим, до постановки і досягнення власних цілей. Але довільна увага молодшого школяра ще нестійка, оскільки він не володіє внутрішніми засобами саморегуляції. Ця нестійкість виявляється в слабкій здатності до розподілу уваги, в легкому відволіканні, швидкій стомлюваності, утрудненому переключенні уваги з одного об'єкта на інший. У середньому дитина здатна утримувати увагу протягом 15-20 хвилин, тому педагоги вдаються до різних видів роботи, щоб нівелювати перелічені характеристики уваги дітей. Крім того, психологами встановлено, що в I-II класах увага більш стійка при виконанні зовнішніх дій і менш стійка при розумових діях.

Цю особливість використовують і в педагогічній практиці, чергуючи розумову діяльність з матеріально-практичною (малювання, ліплення, спів, фізкультура тощо). Слушним вважаємо зауваження М. Козігори про те, що «на практиці навчально-виховної діяльності потрібно дотримуватися такого правила: знання, здобуті учнем у процесі навчання, не повинні лишатися непотрібним вантажем, зберігатися в пам'яті «про запас», для певної майбутньої діяльності. Знання мають постійно розвиватися у процесі їх практичного застосування і розвивати мислення учня» [3]. Встановлено також, що діти частіше відволікаються при виконанні простих, але одноманітних видів діяльності, ніж при розв'язуванні складних завдань, що потребують використання різних методів і прийомів.

Розвиток уваги пов'язаний також із розширенням її обсягу і здатності до розподілу. Тому в початкових класах дуже ефективними виявляються завдання з парним контролем: контролюючи роботу сусіда, дитина стає уважнішою до своєї. Увага молодших школярів може бути досить

зосередженою і стійкою, коли вони повністю зайняті роботою, коли праця вимагає максимальної розумової і рухової активності, коли дитина охоплена емоціями та інтересами.

Таким чином, саме в початковій школі закладаються основи не лише предметних знань, а й знань про процес розумової діяльності як основа для подальшого активного інтелектуального розвитку. Саме зі здатності зрозуміти, що дитина вже знає і вміє, а що ні, починається навчальна самостійність, перехід від учня до особистості, яка вміє вчитися і здобувати знання, самостійно аналізувати інформацію. Від розвиненості інтелекту значною мірою залежить місце людини в соціумі, її особисте благополуччя і професійна самореалізація в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.04.2026).
2. Іонова О.М., Партола В.В. Р. Штайнер про розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 1. С. 64–66.
3. Козігора М. Формування інтелектуальних вмінь і навичок у процесі навчання молодших школярів. URL: <https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2016%201/11.pdf> (дата звернення: 14.04.2026).

ФІЛЬВАРСЬКА Анастасія,

здобувачка фахового передвищого рівня освіти спеціальності 013 Початкова освіта Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчака».

Науковий керівник: **ДЗЮБА Марія,** старша викладачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчака».

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність теми зумовлена потребою формування в молодших школярів природничої компетентності відповідно до вимог сучасної освіти. Використання інноваційних педагогічних технологій забезпечує ефективність навчання та розвиток ключових умінь учнів початкової школи.

У сучасних умовах реформування освіти в Україні одним із пріоритетних завдань є формування в учнів початкової школи ключових компетентностей, зокрема природничої. Відповідно до Концепції Нової української школи (НУШ), освітній процес спрямований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток умінь критично мислити, досліджувати, аналізувати, співпрацювати та відповідально ставитися до довкілля. Реалізація цих завдань потребує створення сучасного освітнього середовища та впровадження

ефективних педагогічних технологій, що забезпечують активне, практико-орієнтоване навчання.

Природнича компетентність розглядається як здатність учнів розуміти явища природи, встановлювати взаємозв'язки у довкіллі, застосовувати наукові знання в повсякденному житті та усвідомлювати необхідність збереження природи. Її формування відбувається через організацію дослідницької діяльності, проведення спостережень і експериментів, аналіз природних явищ, реалізацію екологічних проєктів та інтеграцію знань з різних освітніх галузей.

Важливу роль у цьому процесі відіграють інноваційні педагогічні технології. Вони передбачають не лише використання технічних засобів, а й застосування нових підходів до навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів, розвивають їхню самостійність, креативність і здатність до співпраці. Інноваційне освітнє середовище охоплює сучасні методи навчання, інтерактивні форми роботи, цифрові ресурси та педагогічні підходи, що сприяють ефективному засвоєнню знань.

Під час проходження педагогічної практики було визначено найбільш ефективні методи та технології навчання природничої освітньої галузі:

- *дослідницько-пошуковий метод*, що реалізується через проведення дослідів, екскурсій і спостережень. Учні формулюють гіпотези, перевіряють їх і роблять висновки, наближаючись до наукового способу пізнання;

- *проєктна технологія*, яка передбачає виконання індивідуальних або групових проєктів (наприклад, «Життєвий цикл рослини», «Як зберегти воду», «Мій екологічний щоденник») і сприяє розвитку навичок планування, дослідження та самооцінювання;

- *інтерактивні методи* (робота в парах і групах, мозковий штурм, «асоціативний куш»), що розвивають комунікативні та соціальні компетентності, а також критичне мислення;

- *STEM-освіта*, яка інтегрує знання з природничих наук, математики, технологій та інженерії, формуючи вміння моделювати, експериментувати та аналізувати;

- *ІКТ та цифрові ресурси*, використання віртуальних лабораторій, цифрових мікроскопів, інтерактивних карт, освітніх платформ (LearningApps, Mozaik Education) робить навчання сучасним, цікавим і візуально насиченим.

Особливого значення інноваційні технології набувають під час педагогічної практики здобувачів фахової передвищої освіти, оскільки саме в цей період формується їхня професійна компетентність. Проведення уроків з курсу «Я досліджую світ» дає можливість майбутнім учителям апробувати сучасні методи навчання на практиці. Зокрема, студенти-практиканти:

- використовують цифрові інтерактивні вправи для мотивації та перевірки знань;

- застосовують віртуальні екскурсії для демонстрації природних об'єктів і явищ;

- організовують міні-досліди з дотриманням правил безпеки;

- впроваджують проєктну діяльність;

- застосовують інтерактивні технології («Акваріум», «Прес-метод», «Сенкан») для рефлексії та узагальнення знань.

Застосування таких підходів сприяє поєднанню теоретичних знань із практичною діяльністю, кращому розумінню вікових та психологічних особливостей молодших школярів і формуванню в них цілісного наукового світогляду.

У сучасному освітньому процесі вчитель виступає не лише джерелом знань, а й мотиватором, фасилітатором і наставником. Його завдання – створити умови для активного пізнання світу через дослідження, співпрацю та практичну діяльність, а також доцільно добирати методи навчання відповідно до вікових особливостей учнів і навчальних цілей.

Отже, застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення природничої освітньої галузі (зокрема в інтегрованому курсі

«Я досліджую світ») є важливою умовою формування природничої компетентності учнів. Вони сприяють розвитку пізнавального інтересу, наукового мислення та відповідального ставлення до природи, роблячи навчання змістовним і практично спрямованим. Для майбутнього вчителя важливо ще на етапі професійної підготовки оволодіти сучасними методиками та навчитися ефективно застосовувати їх у різних педагогічних ситуаціях.

Інноваційні педагогічні технології є ефективним засобом формування природничої компетентності молодших школярів у контексті реалізації ідей Нової української школи. Їх використання забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток дослідницьких умінь, екологічної свідомості та критичного мислення. Здобувачі фахової передвищої освіти, застосовуючи ці технології під час педагогічної практики, не лише набувають практичного досвіду, а й формують основу для успішної професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М., Бондарчук Г. П. Методика навчання природознавства у початковій школі : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2021. 208 с.
2. Гільберг Т. Г., Тарнавська С., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів ЗСО на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 256 с.
3. Гільберг Т. Г., Тарнавська С., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3–4 класах закладів ЗСО на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2021. 240 с.
4. Кукалець М. В. Методика навчання природознавства у початковій школі : навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2018. 223 с.

5. Мельничайко О. І., Науменко В. О. Методика навчання природничої галузі в початковій школі: практико-орієнтований підхід. Харків : Ранок, 2022. 144 с.

ЦВІГУН Олена,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **МАКСИМЕНКО Наталія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В умовах оновлення змісту освіти та впровадження компетентнісного підходу особливої уваги набуває пошук ефективних шляхів поєднання навчального матеріалу різних освітніх галузей. Одним із таких шляхів є інтеграція навчання, яка забезпечує взаємопов'язане засвоєння знань, сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів та створює умови для більш осмисленого і системного сприйняття навчального матеріалу.

Незважаючи на наявність значної кількості досліджень, питання визначення сутності інтегрованих уроків, їх структури та принципів організації потребують подальшого узагальнення і систематизації, що й зумовлює спрямованість даної статті.

Проблему інтеграції навчання та організації інтегрованих уроків висвітлено у працях таких науковців, як І. Бех, О. Локшина, М. Сова,

С. Якименко, Н. Бібік, Н. Білик, Л. Варзацька, С. Гончаренко, І. Дичківська, О. Савченко та ін.

Мета статті – визначити та проаналізувати теоретичні засади інтегрованих уроків у початковій школі.

Інтеграція навчання в початковій школі розглядається науковцями та практиками як закономірний етап розвитку освітнього процесу, спрямований на подолання роз'єднаності знань та формування цілісного уявлення про навколишній світ.

У наукових дослідженнях зазначається, що інтеграція – це складний процес поєднання двох або більше систем, у ході якого відбувається їх взаємодія та взаємопроникнення, що в результаті забезпечує формування якісно нової цілісності, наділеної властивостями, яких не мав жоден із початкових компонентів окремо [2].

Як педагогічне явище, інтеграція в освіті спирається на загальнодидактичні принципи (науковості, системності, доступності тощо) і водночас реалізується через власні специфічні принципи, зумовлені природою міждисциплінарної взаємодії: синтезованість знань, поглиблення та розширення змісту пізнавальної діяльності, практичну значимість теми, альтернативність у прийнятті рішень та обґрунтованість їх вирішення [5].

Інтеграція в освітньому процесі може втілюватися через інтегровані курси, інтегровані уроки або інтегровані завдання на уроках.

Інтегрований урок – це такий тип уроку, у якому зміст різних навчальних предметів цілеспрямовано поєднується навколо однієї теми. Його основне призначення полягає в об'єднанні споріднених блоків знань із різних дисциплін з метою не лише розширення інформаційного поля учнів, а й забезпечення цілісного сприйняття навчального матеріалу/.

Поєднання різних навчальних дисциплін на одному уроці змінює сам підхід до навчання: процес стає динамічним і варіативним. Такі уроки сприяють розвитку мислення, поглибленню розуміння взаємозв'язків між явищами, а також активізують емоційно-чуттєву сферу школярів, що робить

навчання більш змістовним і усвідомленим. Водночас учитель отримує більше свободи у виборі методів і може краще адаптувати матеріал до потреб, можливостей і особливостей кожної дитини.

Метою таких уроків є формування в учнів цілісного сприйняття світу та стимулювання їхньої пізнавальної активності, підвищення якості засвоєння навчального матеріалу та розвиток інтересу до навчання. Інтегровані уроки сприяють створенню творчої атмосфери в класі, допомагають виявити індивідуальні здібності кожного школяра, а також формують уміння самостійно працювати з різними джерелами інформації [1].

Важливим аспектом реалізації інтегрованого навчання є належна організація підготовки вчителя до проведення такого уроку. Підготовка інтегрованого уроку потребує послідовного дотримання певного алгоритму дій. Відправною точкою є вивчення річного календарного планування та зіставлення змісту навчальних програм з різних предметів – це дозволяє визначити теми, що мають потенціал для змістовного поєднання. Далі вчитель окреслює спільні поняття та узгоджує час їх вивчення. На цій основі формулюються конкретні цілі уроку та добираються відповідні форми й методи роботи.

Наступний крок – продумування структури заняття з урахуванням оптимального навантаження учнів. Важливо, щоб різні види діяльності чергувалися й не перевантажували дітей. Завершальним етапом є добір або створення дидактичного матеріалу, який забезпечить реалізацію поставлених завдань.

Після проведення інтегрованого уроку необхідно здійснити оцінювання досягнутих результатів та корекцію подальшої педагогічної діяльності. Учитель здійснює аналіз ефективності уроку, зокрема визначає, наскільки реалізовано поставлені цілі, чи було обране поєднання навчальних предметів змістовно виправданим і логічно узгодженим, а також як учні сприйняли інтегрований матеріал.

Особливу увагу доцільно приділяти рівню засвоєння знань і активності школярів у процесі навчання. Виявлені труднощі та недоліки враховуються під час планування наступних занять, тоді як успішні педагогічні рішення закріплюються та використовуються в подальшій практиці. Такий підхід забезпечує безперервність професійного розвитку вчителя і підвищує якість освітнього процесу.

Структура інтегрованого уроку залежить від мети та завдань заняття, кількості предметів, що інтегруються, вікових особливостей учнів, а також від обраних форми та методів роботи. Важливу роль відіграє й ступінь інтеграції, її вид. З огляду на те, що інтегровані уроки здебільшого спрямовані на систематизацію й узагальнення знань, умінь і навичок, доцільно виокремити такі основні етапи: повідомлення теми, цілей та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів, а також основних ідей і наукових теорій навчальних предметів, що інтегруються в межах уроку [4].

Отже, інтегровані уроки є ефективною формою організації освітнього процесу, оскільки вони поєднують знання з різних навчальних предметів навколо спільної теми та сприяють формуванню в учнів цілісного уявлення про навколишній світ.

Такі уроки допомагають поглибити знання, розвивають критичне мислення, пізнавальну активність і здатність застосовувати здобуті знання на практиці. Окрім цього, інтегроване навчання підвищує інтерес до навчання, сприяє розвитку творчих здібностей та забезпечує більш ефективне й осмислене засвоєння навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навч.-метод. посібник / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
2. Крижевич Ю. О. Інтегровані уроки в сучасній початковій школі як цілісна система навчання учнів : магістерська робота. Львів, 2024. 94 с.
3. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za red. H. M. Bibik. Kyiv : TOB «Vydavnychyj dim «Plyady», 2017. 206 s.
4. Поліщук О. П. Інтегроване навчання та виховання в освітньому процесі нової української школи. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх учителів початкової школи* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Умань, 2022. С. 134–138.
5. Товканець Г. В. Інтегрований підхід у моделюванні уроків української мови у початковій школі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. №9 (49). С. 2059–2069.

ШЕМОНА Юліана,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **МАКСИМЕНКО Наталія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до людини нового покоління, невід'ємною складовою яких є наявність естетичного смаку, естетичного сприйняття світу, обізнаності в мистецтві та літературі, тобто наявності світогляду, який не буде обмежуватися окремою сферою, а буде охоплювати всі сторони життя. У зв'язку з цим, естетичне виховання є важливим структурним компонентом освітнього процесу, спрямованим на розвиток художньо-естетичного смаку та творчих здібностей учнів.

У освітньому процесі початкової школи естетичне виховання може здійснюватися через проведення уроків з мистецтва, організацію художніх конкурсів, виставок, театралізованих заходів, музичних концертів та інших заходів, спрямованих на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Одним із ефективних засобів естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку виступає народна педагогіка – створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, які покликані формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації особистості [1].

Проблема естетичного виховання молодших школярів була предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців. Її вивчали М. Кучинський, Г. Мільченко, М. Лановик, Л. Осадченко П. Чубинський та ін. Ученими було визначено ціннісні характеристики означеного феномена, схарактеризовано його особливості, запропоновано шляхи формування естетичних умінь і навичок учнів різними ефективними засобами. Проте питання естетичного виховання засобами народної педагогіки ще залишаються недослідженими.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи естетичного виховання молодших школярів засобами народної педагогіки

Результати дослідження наукової літератури з естетичного виховання молодших школярів надали можливість зробити висновок про те, що існують різні підходи до визначення поняття «естетичне виховання». Деякі вчені розглядають естетичне виховання як сукупність послідовних, взаємозв'язаних впливів на учнів під керівництвом викладача як засобами мистецтва, так і самого життя. На їхнє переконання, ці впливи спрямовані на всебічний розвиток учнів, сприяють формуванню естетичних почуттів, художніх смаків і поглядів відповідно до завдань виховання [3].

Натомість інші стверджують, що до процесу естетичного виховання належать не тільки поступовий розвиток здібностей та естетичного сприйняття, а й володіння вмінням активно творчо проявляти себе у тому чи іншому виді мистецтва, в обсязі, що відповідає певному ступеню навчання [1].

Поняття «естетичне виховання» у педагогічній літературі розглядається як невід'ємна складова ідейного, трудового, морального, фізичного виховання, як систематичне, науково вмотивоване звертання до людських емоцій, які розвивають у молодших школярів такі здібності, що сприяють не тільки естетичному сприйняттю прекрасного у житті і мистецтві, а й роблять кожного з них творцем естетичних цінностей.

У широкому філософському значенні естетичне виховання передбачає якісні зміни рівня естетичної культури об'єкта виховання, яким може бути як окрема особистість, соціальна група, так і суспільство в цілому. Це

безперервний процес, що триває впродовж життя людини, коли усуваються суперечності між рівнем естетичної культури людства та володінням цією культурою (естетичним досвідом) окремою особистістю у кожний конкретний період її життєдіяльності [3].

Одним із потужних засобів, що сприяють ефективності естетичного виховання є використання традицій народної педагогіки, фольклору та етнографії. Ці складові збагачують освітній процес, сприяють формуванню глибокого розуміння і національної ідентичності учнів.

Дослідження наукових джерел засвідчило, що всі видатні педагоги минулого і сьогодення досягли високого наукового успіху завдяки тому, що будували свою педагогічну діяльність на народній педагогіці. Педагогічна наука відображається в працях вчених і в практичній діяльності вчителів і вихователів, а народна педагогіка – у творчості народу, у виховній практиці батьків і матерів, дідусів і бабусь, сім'ї в цілому. Етнічна педагогіка стала головною основою для формування та розвитку науки про освіту. Покоління видатних вчителів черпали творче натхнення з чистих джерел народної педагогіки.

Народна педагогіка в початковій школі – це використання багатовікового досвіду народу (традицій, фольклору, звичаїв) для виховання та навчання дітей, що формує національну свідомість, моральність та любов до рідної культури. Вона інтегрується через казки, ігри, прислів'я та народні свята, сприяючи всебічному розвитку особистості, її творчості та цінностей.

Система виховання школярів засобами народної педагогіки – це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації особистості [2].

Ефективність означеного засобу полягає в тому, що головною метою виховання на сучасному етапі є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення

високої культури міжнаціональних взаємин, формування у дітей незалежно особистісних рис громадян Української держави.

Відповідно, правильно організований процес виховання засобами народної педагогіки формує повноцінну цілісну особистість, індивідуальність, яка високо цінує свою громадянську, національну і особисту гідність, совість і честь.

Участь молодших школярів у традиційних обрядах, в народній творчості визначально впливає на процес формування національної свідомості, поваги до мови й культурних надбань свого народу.

Усна народна творчість має багатий освітній потенціал для початкової школи. Прислів'я, приказки, загадки та легенди виступають ефективними інструментами, які полегшують засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу. Ці фольклорні жанри допомагають учням навчатися, створюючи міцний зв'язок між навчальним матеріалом та культурною спадщиною.

Використання усної народної творчості в освітньому процесі початкової школи стимулює пізнавальний інтерес, розвиває логічне мислення, асоціативність і спостережливість. Народна творчість, завдяки своїй образності, допомагає вихованню у дітей естетичних умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Красильникова, І., Городинська, Л., Терещенко, Р. Народна педагогіка як засіб розвитку навчально-пізнавальної діяльності та мистецького виховання школярів. *Науковий альманах мистецтва та освіти*. 2026. № 1. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-1017-SAAE-2025.1.21>

2. Комарівська Н. О. Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами фольклору. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. № 46. С. 30–33.

3. Московчук Л. Естетичне виховання молодших школярів як чинник формування духовності особистості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2018. № 2(25), С. 185–190. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-185-190>

4. Павлова О. Павлов Я., Денисова М. Українська народна педагогіка в контексті історії педагогіки: традиції, трансформації та вплив на сучасну освіту. *Вісник освіти та науки*. 2025. №6. С. 1336–1339.

ШКЛЯР Петро,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

Науковий керівник: **ВОЛКОВА Наталія**, докторка педагогічних наук, професорка вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МІЖНАРОДНИХ ПРАКТИК У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПІСЛЯВОЄННОГО ФАХОВОГО СУПРОВОДУ ГРОМАДЯН-СВІДКІВ ВІЙНИ

У сучасних умовах трансформації суспільства, спричинених воєнними подіями, особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх психологів до роботи з громадянами, які стали свідками війни та пережили травматичний досвід. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується зростанням потреби у фаховому психосоціальному супроводі населення як у період війни, так і в умовах майбутнього післявоєнного відновлення. Це вимагає від психолога не лише ґрунтовних

теоретичних знань, а й сформованості практичних умінь, емоційної чутливості та здатності працювати з наслідками травматизації. У цьому контексті актуалізується необхідність оновлення змісту професійної підготовки шляхом інтеграції міжнародно визнаних підходів і практик.

Аналіз зарубіжного досвіду засвідчує ефективність використання *травмоорієнтованого підходу (trauma-informed approach)*, що передбачає врахування впливу травматичного досвіду на психічний стан особистості, формування безпечного середовища взаємодії та запобігання повторній травматизації. У сучасних наукових джерелах цей підхід розглядається як зміна парадигми реагування на травму – від проблемно-орієнтованого підходу до ресурсного, що спрямований на розуміння досвіду особистості та його впливу на поведінку, благополуччя і міжособистісні взаємини [3]. Травмоорієнтований підхід передбачає розпізнавання ознак травматизації, чутливе реагування на них, а також створення умов, що сприяють відчуттю безпеки, довіри та підтримки з боку фахівця [3].

Важливим компонентом підготовки є опанування принципів першої психологічної допомоги (*Psychological First Aid*), спрямованих на надання первинної психологічної допомоги в кризових ситуаціях, розвиток навичок активного слухання, емоційної підтримки та стабілізації стану клієнта. У наукових джерелах *Psychological First Aid* розглядається як підхід, що передбачає надання гуманної, підтримувальної та практичної допомоги людям, які пережили кризові події, з урахуванням їхньої гідності, культури та потреб [8]. Його зміст передбачає такі ключові дії, як активне слухання, емоційна підтримка, забезпечення відчуття безпеки, допомога у задоволенні базових потреб та сприяння встановленню зв'язків із ресурсами підтримки [7].

Значний потенціал має використання наративних підходів, зокрема методів роботи з життєвими історіями, що сприяють інтеграції травматичного досвіду у структуру особистісного досвіду. Дослідження засвідчують, що наративні підходи, зокрема *Narrative Exposure Therapy*, спрямовані на формування цілісної життєвої історії, у межах якої травматичні події

інтегруються в особистий досвід та набувають контекстуального значення [1]. Зокрема, цей підхід передбачає трансформацію фрагментованих спогадів про травматичні події у зв'язну та послідовну наративну структуру, що сприяє їх когнітивній та емоційній інтеграції [4]. Така робота з наративом дозволяє особистості осмислити пережитий досвід, зменшити його деструктивний вплив та відновити цілісність Я-концепції [5].

Окрему увагу приділено практикам розвитку резильєнтності як здатності особистості до відновлення та адаптації в умовах стресу. У сучасних наукових дослідженнях резильєнтність розглядається як динамічний процес позитивної адаптації в умовах значних труднощів або травматичних подій, що передбачає мобілізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості. Зокрема, підкреслюється, що розвиток резильєнтності включає формування навичок емоційної саморегуляції, когнітивної гнучкості, здатності до осмислення досвіду та підтримання соціальних зв'язків [2; 6]. Практики розвитку резильєнтності у підготовці майбутніх психологів передбачають використання вправ на усвідомлення ресурсів, формування адаптивних копінг-стратегій, розвиток оптимістичного мислення та здатності до відновлення після стресу. Такий підхід сприяє не лише підвищенню професійної ефективності майбутніх фахівців, а й забезпечує їхню психологічну стійкість у роботі з травматичним досвідом клієнтів.

Імплементація зазначених практик у підготовку майбутніх психологів передбачає застосування практико-орієнтованих форм навчання, зокрема тренінгів, кейс-методів, рольових ігор, симуляцій консультативних ситуацій, а також вправ на розвиток саморегуляції та професійної рефлексії. Важливим складником є формування готовності до профілактики вторинної травматизації та професійного вигорання через розвиток навичок самозбереження і усвідомлення меж професійної взаємодії.

Таким чином, імплементація міжнародних практик у процес підготовки майбутніх психологів забезпечує підвищення якості їхньої професійної готовності до роботи в умовах післявоєнного суспільства, сприяє формуванню

компетентностей, необхідних для ефективного супроводу громадян-свідків війни, та відповідає сучасним викликам розвитку психологічної освіти.

Список використаних джерел

1. American Psychological Association. Narrative Exposure Therapy (NET). URL: <https://www.apa.org/ptsd-guideline/treatments/narrative-exposure-therapy> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Masten A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. № 56 (3). P. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
3. Powell T.M., Muller J., Lough B.J. Trauma-Informed Approaches in Global Mental Health. Evidence Brief. Research Technical Assistance Center (RTAC), NORC at the University of Chicago, 2023. 8 p.
4. Schauer M., Neuner F., Elbert T. Narrative Exposure Therapy (NET): Reorganizing Memories of Traumatic Stress, Fear, and Violence. *Evidence Based Treatments for Trauma-Related Psychological Disorders*. 2015.
5. Schauer M., Neuner F., Elbert T. Narrative exposure therapy: A short-term treatment for traumatic stress disorders (2nd rev. and expanded ed.). Hogrefe Publishing, 2011.
6. Southwick S.M., Bonanno G.A., Masten A.S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience Definitions, Theory, and Challenges: Interdisciplinary Perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 2014, 5, 1–14.
7. Wang L., Norman I., Edleston V. et al. The Effectiveness and Implementation of Psychological First Aid as a Therapeutic Intervention After Trauma. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2024.
8. World Health Organization. Psychological First Aid: Guide for Field Workers. Geneva: WHO, War Trauma Foundation, World Vision International, 2011.

ЩЕЛКУН Катерина,

здобувачка фахового передвищого рівня
освіти спеціальності 013 Початкова освіта
Комунального закладу «Покровський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **ЖМУРЕНКО Ольга,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШЛЯХОМ РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ УКРАЇНОЗНАВЧОГО ЗМІСТУ

У сучасних умовах реформування освіти в Україні особливої актуальності набуває проблема формування громадянської ідентичності особистості, починаючи з молодшого шкільного віку. Це зумовлено суспільними трансформаціями, процесами державотворення, утвердженням демократичних цінностей та необхідністю виховання свідомого громадянина, здатного до активної участі в житті суспільства. Провідну роль у цьому процесі відіграє система загальної середньої освіти, зокрема початкова школа, яка закладає основи світогляду, ціннісних орієнтацій і соціальної поведінки дитини.

Поняття громадянської ідентичності є міждисциплінарним і розглядається в контексті педагогіки, психології, соціології та філософії. У широкому розумінні громадянська ідентичність трактується як усвідомлення особистістю своєї належності до держави, народу, громадянського суспільства, прийняття його цінностей, норм, традицій та готовність діяти відповідально в інтересах суспільства і країни [10, с. 6]. Вона формується в

процесі соціалізації та є результатом взаємодії особистого досвіду дитини з соціальним середовищем.

Проблеми громадянського та національно-патріотичного виховання учнів висвітлено у працях українських учених і педагогів, зокрема О. Савченко, Н. Бібік, І. Бега, Л. Коваль, О. Пометун, які наголошують на важливості інтеграції виховного компонента в освітній процес початкової школи.

Важливим є розмежування понять «громадянська ідентичність» і «громадянська компетентність», які тісно пов'язані між собою. Громадянська компетентність розглядається як здатність особистості реалізовувати свої права й обов'язки, діяти відповідально та демократично в різних життєвих ситуаціях, тоді як громадянська ідентичність є внутрішньою основою, мотиваційно-ціннісним підґрунтям такої діяльності [8, с. 66]. У концепції компетентнісного підходу, що покладений в основу Нової української школи, ці поняття взаємодоповнюють одне одного та реалізуються через зміст і організацію освітнього процесу [7, с. 11].

Згідно з Концепцією Нової української школи, ключовим завданням освіти є формування особистості, здатної до критичного мислення, відповідального громадянства, поваги до прав людини, національної ідентичності та культурного різноманіття [7, с. 7]. Саме тому громадянська ідентичність визначається як одна з наскрізних цінностей, що мають формуватися на всіх етапах навчання, починаючи з початкової школи. Л. Гриневич підкреслює, що школа має бути середовищем, у якому дитина не лише здобуває знання, а й навчається жити в демократичному суспільстві, усвідомлювати себе громадянином України [2, с. 18].

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування основ громадянської ідентичності, оскільки саме в цей час активно розвивається самосвідомість дитини, її уявлення про соціальні ролі, моральні норми та цінності. Діти молодшого шкільного віку емоційно сприйнятливі, схильні до наслідування, легко засвоюють зразки поведінки, що створює сприятливі

умови для виховання почуття належності до спільноти, поваги до традицій і символів держави [6, с. 3]. У цей період закладаються основи патріотизму, відповідальності, справедливості та взаємоповаги.

Науковці наголошують, що формування громадянської ідентичності молодших школярів має здійснюватися системно та цілеспрямовано, з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей. Воно не може обмежуватися лише вивченням окремих тем чи заходами виховного характеру, а повинно інтегруватися в усі освітні галузі та види навчальної діяльності [5, с. 25]. Такий підхід відповідає ідеї наскрізних змістових ліній, зокрема «Громадянська відповідальність», яка реалізується в оновлених навчальних програмах [9, с. 9].

Особливе значення у формуванні громадянської ідентичності має виховний потенціал навчальних предметів. Навіть такі, на перший погляд, нейтральні дисципліни, як математика, можуть бути ефективним засобом громадянського виховання за умови цілеспрямованого добору змісту, задач, прикладів, що відображають соціально значущі, культурні та національні контексти [4]. Дослідники зазначають, що використання краєзнавчого матеріалу, задач із реального життя, пов'язаних з історією та сучасністю України, сприяє формуванню в учнів почуття причетності до своєї країни, усвідомлення її цінності [1].

Відповідно до компетентнісного підходу, навчання математики має бути спрямоване не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на формування здатності застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях [8, с. 65]. Саме через задачі практичного змісту, пов'язані з соціальним досвідом дитини, формується розуміння суспільних процесів, економічних відносин, ролі кожної людини в житті громади та держави. Такі задачі можуть відображати побутові, економічні, екологічні, культурні аспекти життя українського суспільства, сприяючи усвідомленню учнями власної причетності до нього [5, с. 25].

Науковці підкреслюють, що значний потенціал для формування громадянської ідентичності мають задачі з національно та краєзнавчо орієнтованим змістом. Використання відомостей про рідний край, історичні події, традиції, символи України в умовах математичних завдань сприяє розвитку національної самосвідомості, патріотичних почуттів і поваги до культурної спадщини [1]. Такий підхід дозволяє інтегрувати навчальний і виховний аспекти, роблячи уроки математики змістовно насиченими та особистісно значущими для учнів.

Дослідники зазначають, що уроки математики створюють сприятливі умови для реалізації наскрізної змістової лінії «Громадянська відповідальність». Зокрема, під час аналізу умов задач учні вчаться оцінювати наслідки певних дій, приймати відповідальні рішення, дотримуватися правил і домовленостей, що моделює реальні життєві ситуації [9, с. 12]. Таким чином, математичні завдання можуть виступати засобом формування соціально значущого досвіду дитини.

Важливим аспектом педагогічного потенціалу математики є також формування ціннісного ставлення до праці, результатів діяльності людини, ресурсів і часу. Задачі економічного змісту, пов'язані з плануванням бюджету, підрахунком витрат, заощадженням ресурсів, сприяють розвитку фінансової грамотності та відповідального ставлення до суспільних і особистих благ [3, с. 71]. Це, у свою чергу, є важливою складовою відповідального громадянства.

Отже, громадянська ідентичність є складним інтегративним утворенням, що відображає усвідомлену належність особистості до держави та суспільства, прийняття їхніх цінностей і норм, готовність діяти відповідально та активно. Її формування в молодшому шкільному віці має надзвичайно важливе значення, оскільки саме в цей період закладаються основи громадянської свідомості, патріотизму та соціальної відповідальності. Реалізація ідей Нової української школи створює необхідні умови для системного й ефективного

виховання громадянської ідентичності молодших школярів, що є запорукою становлення активного, свідомого громадянина України.

Уроки математики в початковій школі мають значний педагогічний потенціал у формуванні громадянської ідентичності учнів. Реалізація цього потенціалу можлива за умови компетентнісного підходу, інтеграції навчального змісту з виховними завданнями, використання національно зорієнтованого матеріалу та інтерактивних методів навчання. Такий підхід відповідає ідеям Нової української школи та сприяє вихованню свідомого, відповідального громадянина України.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л.Ю. Формування національної самосвідомості учнів на уроках математики шляхом використання краєзнавчого матеріалу. URL: <https://naurok.com.ua/formuvannya-nacionalno-samosvidomosti-uchniv-na-urokakh-matematiki-shlyahom-vikoristannya-kraeznavchogo-materialu-138660.html> (дата звернення: 17.04.2026).
2. Гриневич Л. Нова українська школа: сучасні підходи та перспективи розвитку. *Педагогічна думка*. 2018. № 5. С. 14–28.
3. Єрмоменко В. Розвиток математичної компетентності учнів в умовах нової української школи. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць*. Одеса: Університет Ушинського, 2022. С. 69–77.
4. Жмуренко О.І. Формування громадянської ідентичності учнів на уроках математики в початкових класах. URL: <https://vseosvita.ua/library/formuvannia-hromadianskoi-identychnosti-uchniv-na-urokakh-matematyky-v-pochatkovykh-klasakh-886755.html> (дата звернення: 17.04.2026).
5. Мачулкіна О. Формування громадянської компетентності на уроках математики в початкових класах. *Початкова школа*. 2014. № 7. С. 24–27.

6. Мета та завдання національного виховання молодших школярів. URL: <http://www.pedahohikam.net/nervs-503-2.html> (дата звернення: 17.04.2026).
7. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 17.04.2026).
8. Пошетун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основа школа*. 2005. № 3/4. С. 51–52.
9. Рафальська М., Боярчук О., Герасим Н. Громадянська відповідальність: посібник для вчителя. Київ, 2017. 136 с.
10. Фурма Н. О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 65–91.

ЯВОРСЬКА Ірина,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями) вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

Науковий керівник: **ВОЛКОВА Наталія**, докторка педагогічних наук, професорка вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З АМБІВАЛЕНТНИМИ СТАНАМИ ВЕТЕРАНІВ

Післявоєнна реальність актуалізує не лише потребу у психологічній допомозі ветеранам, а й переосмислення самої логіки підготовки майбутніх

психологів. Досвід війни формує у ветеранів не просто травматичні переживання, а складні внутрішні стани, що не піддаються однозначній інтерпретації. Йдеться про амбівалентність як одночасну присутність протилежних емоційних і смислових тенденцій, які співіснують, взаємно підсилюються або конфліктують.

Саме амбівалентні стани – поєднання сили і виснаженості, гордості за пережитий досвід і водночас почуття провини, прагнення до повернення в мирне життя і відчуження від нього – визначають специфіку психологічного стану ветерана. У цьому контексті психолог стикається не з «проблемою, яку потрібно вирішити», а з внутрішньою напругою, яку необхідно витримати, зрозуміти і допомогти інтегрувати.

Теоретичне осмислення амбівалентності дозволяє глибше зрозуміти цю специфіку. Амбівалентність розглядається як відображення у свідомості суперечливих процесів і протилежних сил [2, с. 152], а також як багатовимірне утворення емоційно-вольової сфери, що включає мотиваційний, афективно-когнітивний і поведінковий компоненти [1]. Вона проявляється у поєднанні взаємовиключних тенденцій – від потреби у близькості до прагнення ізоляції, від довіри до недовіри, від відкритості до захисної агресії [1]. Водночас амбівалентність не є виключно деструктивною: вона виконує адаптивну функцію, забезпечуючи гнучкість реагування в умовах складної та змінної реальності [1].

Однак у практиці психологічної допомоги амбівалентність створює принципово інший тип виклику: вона не зникає внаслідок інтервенції, не піддається швидкому «опрацюванню» і часто не має однозначного завершення. Саме тому ключовою професійною здатністю психолога стає не стільки вирішення внутрішніх суперечностей клієнта, скільки вміння перебувати поруч із ними без редукції їх складності.

У зв'язку з цим підготовка майбутніх психологів потребує зміщення акцентів із переважно технічного оволодіння методами на розвиток особистісно-професійних якостей. Йдеться про формування толерантності до

невизначеності, здатності витримувати емоційне напруження, уникати передчасних інтерпретацій і зберігати відкритість до багатозначності клієнтського досвіду. Особливого значення набуває розвиток клінічного мислення як здатності бачити за суперечливими проявами цілісність особистості.

Важливою складовою підготовки є також розвиток рефлексивності майбутнього фахівця, адже зустріч із амбівалентністю клієнта неминуче актуалізує власні внутрішні суперечності психолога. Без їх усвідомлення професійна взаємодія може втрачати глибину або набувати спрощеного характеру.

Практична підготовка до роботи з амбівалентними станами має будуватися не як засвоєння набору технік, а як поступове входження майбутнього психолога в ситуації невизначеності, де відсутні однозначні інтерпретації та «правильні» рішення. Важливим є створення освітнього середовища, у якому студент стикається з суперечливими проявами людського досвіду та вчиться їх не спрощувати, а утримувати в полі професійного осмислення. Такий формат підготовки передбачає акцент на проживанні складних взаємодій, рефлексії власних реакцій і формуванні здатності залишатися в контакті з клієнтом навіть за умов внутрішньої невизначеності. Саме через такий досвід формується готовність працювати з багатозначністю переживань, не зводячи її до одновимірних пояснень.

Таким чином, підготовка майбутніх психологів до роботи з амбівалентними станами ветеранів передбачає відмову від спрощених моделей «усунення проблеми» на користь розвитку здатності працювати з її складністю. Це відкриває можливості для більш глибокої, етично виваженої та ефективної психологічної підтримки ветеранів у процесі їхнього особистісного відновлення.

Список використаних джерел

1. Білецька Т.В., Купчишина В.Ч. Амбівалентність особистості: теоретичні аспекти аналізу. *Habitus*. 2021. Вип. 29. С. 27–31. URL: <https://habitus.od.ua/journals/2021/29-2021/6.pdf> (дата звернення: 18.04.2026).

2. Черевичний С.В. Вплив амбівалентності на процес прийняття рішення командиром: філософсько-психологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. № 1 (51). С. 151–166. DOI: 10.33099/2617-6858-2019-51-1-151-159

СЕКЦІЯ 2.

**УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В УМОВАХ ЗМІН**

БАДЕХА Вікторія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТИМБІЛДІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ВІДЧУТТЯ БЕЗПЕКИ ТА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ УЧНІВ В
УМОВАХ ВІЙНИ**

В умовах тривалого воєнного стану освітній процес супроводжується підвищеним рівнем психоемоційного навантаження на учнів. Війна як хронічний стресовий чинник впливає не лише на індивідуальний психологічний стан дітей, але й на якість міжособистісної взаємодії в учнівських колективах, ускладнюючи процеси адаптації, комунікації та формування відчуття безпеки.

У цьому контексті особливої значущості набувають практичні інструменти, спрямовані на створення підтримувального освітнього середовища. Одним із таких інструментів є психологічно орієнтований тимбілдинг, який у сучасних умовах доцільно розглядати не лише як засіб згуртування групи, а як ресурс емоційної стабілізації та підтримки учнів [3].

На відміну від традиційного підходу, де командоутворення пов'язується передусім із розвитком комунікативних навичок і лідерства, в умовах війни воно набуває нової функції – забезпечення базових психологічних потреб учнів. Зокрема, командна взаємодія сприяє формуванню відчуття приналежності до групи, знижує рівень тривожності та створює досвід взаємної підтримки [2].

На нашу думку, ефективність тимблдингу в освітньому середовищі значною мірою залежить від зміщення акценту з результативності діяльності на емоційний стан учасників. У цьому контексті доцільно розглядати тимблдинг як простір формування трьох ключових ресурсів: безпеки, опори та стабільності.

Особливо актуальним це є для учнів середнього та старшого шкільного віку, які перебувають у процесі формування особистісної ідентичності, мають підвищену потребу у прийнятті в групі та є більш чутливими до соціального середовища. У таких умовах підтримка з боку класного колективу виступає важливим чинником збереження емоційної рівноваги.

Практичний досвід показує, що ефективною формою роботи є використання міні-тимблдингу – короткотривалих структурованих занять, інтегрованих у освітній процес (зокрема в межах класних годин). Такі активності спрямовані на розвиток довіри, взаєморозуміння, підтримки та усвідомлення власного емоційного стану. Важливо, що вони мають не розважальний, а психокорекційний характер і враховують особливості конкретного класного колективу. Результати впровадження таких підходів свідчать про зниження рівня емоційної напруги, покращення психологічного клімату в класі та підвищення рівня взаємопідтримки серед учнів [1; 4].

Отже, психологічний тимблдинг в умовах війни виступає не лише інструментом організації групової взаємодії, а й важливим ресурсом психологічної підтримки та розвитку емоційної стійкості учнів. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та впровадження

адаптованих програм командоутворення, орієнтованих на відновлення та підтримку психоемоційного стану дітей у кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Баніт О. В. Командоутворення як продуктивна педагогічна технологія. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : збірник матеріалів Першого Всеукраїнського відкритого науково-практичного форуму (Київ–Одеса, 10-13 жовтня 2019 року); [упоряд.-укл. М. Л. Ростока; за заг. ред. О. Є. Стрижака, М. Л. Ростоки, Г. К. Барвіцької, О. А. Блажка, В. М. Косик]. Одеса : Інститут комп'ютерних систем Одеського національного політехнічного університету. 2019. Вип. 1. С. 62–64.
2. Митрофанова-Керсанова Л. А., Кочерга Є. В., Яковліва О. П., Яременко Л. Г., Сауріна О. І. Арттерапія в контексті соціально–педагогічної підтримки та реабілітації особистості. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 5(51). С. 2108–2124. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51))
3. Психологія тимблдингу : навчальний посібник / Романовський О. Г., Шаполова В. В., Квасник О. В., Гура Т. В. ; за заг. ред. Романовського О. Г., Калашникової С. В. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 92 с.
4. Сохань Н. Ф. Тимблдинг як складова успіху партнерської взаємодії. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024 Вип. 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14572053>

БЕЗМЕН Микита,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **САПРАНКОВА Катерина,**
асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ БУЛІНГУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ЙОГО ПРОФІЛАКТИКА

Проблема булінгу в освітньому середовищі є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогічній та психологічній науці. Зростання випадків агресивної поведінки серед підлітків, поширення різних форм психологічного та фізичного насильства в школах негативно впливають на психоемоційний стан учнів, їхній соціальний розвиток та навчальну мотивацію. Булінг проявляється як систематичне переслідування, приниження або залякування одного учня іншим або групою осіб. Такі дії формують атмосферу небезпеки в освітньому середовищі та можуть призводити до тривалих психологічних наслідків для жертв булінгу.

Булінг як психолого-педагогічне явище активно досліджується у працях зарубіжних та вітчизняних учених. Одним із перших системних дослідників цього явища є Д. Олвеус, який розглядав булінг як форму систематичної агресивної поведінки, що характеризується нерівністю сил між учасниками взаємодії та навмисністю завдання шкоди. Значний внесок у дослідження соціально-психологічної структури булінгу зробила К. Сальміваллі, яка обґрунтувала рольову модель учасників булінгу в учнівському колективі та підкреслила значення групової динаміки у поширенні агресивної поведінки.

Психологічні наслідки булінгу для особистісного розвитку підлітків досліджував К. Рігбі, який звертав увагу на негативний вплив шкільного насильства на самооцінку, емоційний стан та соціальну адаптацію учнів. Сучасні аспекти дослідження булінгу та кібербулінгу, а також взаємозв'язок агресії з соціальним середовищем школи аналізує Д. Еспелайдж. В українській психологічній науці проблема булінгу також отримала певне висвітлення у працях дослідників, які вивчають особливості міжособистісних взаємин у шкільному середовищі, психологічний клімат учнівського колективу та напрями профілактики насильства в закладах освіти. Проблема булінгу досліджена у працях А. Авер'яновим, Д. Лейн, Д. Сорочан та інших. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема профілактики булінгу в умовах сучасної школи потребує подальшого комплексного вивчення.

У сучасній психології булінг розглядається як складне соціально-психологічне явище, що виникає під впливом індивідуальних, сімейних та групових чинників. Водночас, питання ефективної профілактики булінгу в умовах шкільного середовища потребує подальшого дослідження [3].

Метою дослідження є аналіз психологічних аспектів булінгу в учнівському середовищі та визначення основних напрямів його профілактики в закладах загальної середньої освіти. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи дослідження: аналіз і узагальнення наукової літератури з проблеми булінгу, порівняння теоретичних підходів до розуміння агресивної поведінки серед підлітків, а також систематизація наукових положень щодо профілактики булінгу в освітньому середовищі.

Булінг у шкільному середовищі характеризується систематичністю агресивних дій, нерівністю сил між учасниками конфлікту та наявністю наміру завдати психологічної або фізичної шкоди. Таку характеристику пропонують до розгляду група українських дослідників В. Андрєєнкової, В. Мельничук, О. Калашник. Так, окрім окресленої вище характеристики, у дослідженні наявна і структура булінгу, що налічує кілька основних ролей: агресора,

жертву, спостерігача, а також осіб, які можуть підтримувати агресора або захищати постраждалого. До психологічних чинників виникнення булінгу належать низький рівень розвитку емпатії, прагнення до домінування та потреба в самоствердженні за рахунок інших. Недостатній розвиток емпатії у підлітковому віці може призводити до того, що учень не усвідомлює емоційний стан іншої людини або не надає йому належного значення. У таких випадках агресивна поведінка сприймається як прийнятний спосіб взаємодії з однолітками або як засіб досягнення соціального статусу в колективі. Прагнення до домінування часто пов'язане з потребою підлітка утвердити власну значущість у групі, що іноді реалізується через приниження або ізоляцію слабших членів колективу [2, с. 41].

Важливим чинником формування булінгу є також труднощі у розвитку конструктивних соціальних навичок, зокрема навичок ефективної комунікації, вирішення конфліктів та емоційної саморегуляції. За відсутності таких навичок підлітки можуть використовувати агресію як простіший спосіб реагування на міжособистісні суперечності або як засіб привернення уваги однолітків [6].

Як зазначає Т. Миронюк, значний вплив на формування агресивної поведінки мають умови сімейного виховання. Зокрема, дефіцит емоційної підтримки, недостатня увага з боку батьків або відсутність довірливих стосунків у сім'ї можуть сприяти формуванню почуття фрустрації, яке іноді проявляється у формі агресії щодо інших. Негативну роль також відіграють авторитарні стилі виховання, що передбачають надмірний контроль, покарання та жорстку дисципліну без урахування емоційних потреб дитини. У таких умовах дитина може засвоювати агресивні моделі поведінки як соціально прийнятні способи вирішення конфліктів. Крім того, демонстрація агресивної поведінки дорослими в сім'ї або спостереження за конфліктними взаєминами між членами родини можуть формувати у дитини переконання про допустимість насильства у міжособистісних відносинах [1, с. 22].

Важливим чинником поширення булінгу є також особливості групової динаміки учнівського колективу. У процесі соціальної взаємодії в класі формуються певні неформальні ролі та статуси, які можуть сприяти закріпленню агресивної поведінки. Пасивна позиція більшості учнів, які виступають у ролі спостерігачів, часто створює умови для подальшого поширення булінгу, оскільки відсутність активної реакції з боку групи може сприйматися агресором як мовчазне схвалення його дій. Натомість формування в учнівському колективі атмосфери взаємної підтримки, поваги та відповідальності за психологічний комфорт інших членів групи значно знижує ризик виникнення булінгу. У цьому контексті важливу роль відіграє розвиток у школярів соціальної відповідальності, емпатії та навичок конструктивної взаємодії [5].

Отже, булінг є складним соціально-психологічним явищем, що формується під впливом індивідуальних та групових чинників. Його виникнення пов'язане з особливостями особистісного розвитку підлітків, характером міжособистісних взаємин у колективі та умовами сімейного виховання. Ефективна профілактика булінгу передбачає комплексний підхід, що включає психологічну просвіту учнів, формування навичок ненасильницької комунікації, розвиток емпатії та активну участь педагогів і шкільних психологів у створенні безпечного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Миронюк Т. В. Удосконалення заходів протидії булінгу в Україні. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2019. № 3. С. 21–28.
2. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник / Андрєєнкова В. Л., Мельничук В.О., Калашник О. А. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 132 с.
3. Bullying // Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press. 2008. URL:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bullying> (дата звернення: 13.03.2026).

4. Definitionsof bully //Oxford English Dictionary./ed.by John Simpson and Edmund Weiner. Second edition. Clarendon Press, 1989. URL: <https://www.lexico.com/en/definition/bully> (дата звернення: 13.03.2026).

5. Eijigu T. D., Teketel S. Z. Bullying in schools: prevalence, bystanders' reaction and associations with sex and relationships. *BMC Psychol.* 2021. Nov 22; 9 (1) : 183. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00685-5>

6. Chaoxin J., Jiaming S. The relationship between bullying victimization and problematic behaviors: A focus on the intrapersonal emotional competence and interpersonal social competence. *Child Abuse & Neglect.* Vol. 152. 2024. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.106800>

БУРТОВА Єлизавета,

здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
вищого навчального закладу «Університет
імені Альфреда Нобеля».

Науковий керівник: **ЛЕБІДЬ Ольга,**
докторка педагогічних наук, професорка
вищого навчального закладу «Університет
імені Альфреда Нобеля».

ТЕРАПЕВТИЧНА ПРИСУТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ КЛІЄНТАМ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Сучасні соціальні трансформації, зумовлені війсьними подіями, економічною нестабільністю та загальним зростанням рівня психологічної

напруженості в суспільстві, актуалізують проблему підготовки майбутніх психологів до надання ефективної психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. У таких умовах підвищується запит не лише на володіння професійними знаннями та методами психологічного консультування, а й на сформованість глибинних особистісно-професійних якостей фахівця, які забезпечують якість терапевтичної взаємодії.

У сучасному міжнародному науковому просторі дедалі більшої уваги набуває феномен терапевтичної присутності як одного з ключових чинників ефективності психологічної допомоги. Підкреслюється, що здатність психолога бути повністю включеним у взаємодію з клієнтом, забезпечувати безпечний, емпатійний і автентичний контакт є важливою умовою досягнення позитивних змін у процесі консультування.

Водночас аналіз українських наукових джерел засвідчує, що поняття «терапевтична присутність» залишається недостатньо розробленим і не набуло системного теоретичного осмислення у контексті професійної підготовки майбутніх психологів. Це зумовлює необхідність звернення до зарубіжного досвіду, у межах якого зазначений феномен досліджується більш послідовно та концептуально цілісно. Зокрема, у зарубіжних дослідженнях терапевтична присутність активно розглядається у працях Ш. Геллер (*Sh. Geller*), яка у співпраці з іншими науковцями обґрунтовує її як ключову умову ефективності психологічної допомоги.

У межах цієї наукової традиції терапевтична присутність трактується як інтегративна характеристика професійної діяльності психолога, що відображає особливий спосіб його «буття» у взаємодії з клієнтом. Вона полягає у здатності фахівця використовувати всю свою особистість для повної залученості у взаємодію, зберігаючи чутливість до клієнта у поточному моменті. При цьому терапевтична присутність передбачає багаторівневу включеність – фізичну, емоційну, когнітивну та міжособистісну – а також одночасний контакт із власним «Я», клієнтом і процесом взаємодії як цілісною системою [2; 3].

Більш конкретно терапевтична присутність визначається як здатність терапевта використовувати всю свою особистість для повної залученості у взаємодію з клієнтом, зберігаючи чутливість до його переживань у поточному моменті [3, с. 178]. Вона передбачає перебування фахівця «тут-і-тепер» на кількох рівнях, що відбуваються одночасно, зокрема на фізичному, емоційному, когнітивному та міжособистісному.

Досвід терапевтичної присутності включає одночасне укорінення та контакт із власним цілісним «Я», відкритість і сприйнятливість до переживань клієнта, а також занурення у значущий зміст взаємодії [3, с. 179]. У такі моменти терапевт перебуває у безпосередньому контакті не лише з клієнтом, але й із собою та з процесом взаємодії як цілісною системою [3, с. 180]. Водночас терапевтична присутність розглядається як міжособистісна позиція, що є фундаментальною для формування відчуття безпеки у терапевта, клієнта та у терапевтичному просторі загалом [3, с. 186]. Саме вона надає терапевтичним стосункам необхідної глибини та зв'язку, що дозволяє клієнтові почуватися достатньо безпечно для звернення до власних глибинних переживань і, таким чином, сприяє ефективності психологічної допомоги [3, с. 185].

Терапевтична присутність також розглядається як один із загальних чинників психотерапії, що може виступати необхідною передумовою встановлення ефективної взаємодії з клієнтом. Вона постає як основа формування терапевтичного альянсу та має транстеоретичний характер, виступаючи спільним фактором для різних психотерапевтичних підходів. У цьому контексті акцент зміщується з технік і методів на спосіб буття терапевта у взаємодії, адже саме присутність визначає характер і ефективність застосування психотерапевтичних інтервенцій. Її важливою функцією є створення відчуття безпеки та побудова більш міцних терапевтичних відносин [1].

Таким чином, аналіз зарубіжних досліджень дозволяє розглядати терапевтичну присутність не лише як характеристику професійної діяльності

психолога, а як важливий внутрішній ресурс, що забезпечує якість взаємодії з клієнтом. У цьому зв'язку її доцільно визначати як компонент готовності майбутніх психологів до надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях, оскільки ефективність такої допомоги значною мірою залежить від здатності фахівця встановлювати глибокий, довірливий і безпечний контакт. Саме терапевтична присутність забезпечує таку якість взаємодії, передбачаючи уважність до переживань клієнта, включеність у процес спілкування та здатність зберігати емоційну стабільність у складних ситуаціях. Отже, терапевтичну присутність доцільно розглядати як один із ключових компонентів готовності майбутніх психологів до ефективного надання психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Geller S.M. Cultivating online therapeutic presence: Strengthening therapeutic relationships in teletherapy sessions. *Counselling Psychology Quarterly*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1787348>
2. Geller Sh.M., Greenberg L.S. Therapeutic Presence: Therapists' experience of presence in the psychotherapy encounter. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*. 2002. Vol. 1, Issues 1–2. pp. 71–86.
3. Geller Sh.M., Porges S.W. Therapeutic Presence: Neurophysiological Mechanisms Mediating Feeling Safe in Therapeutic Relationships. *Journal of Psychotherapy Integration*. 2014. Vol.24, No. 3. pp. 178–192. DOI: 10.1037/a0037511

ГАМБАРНЮК Ольга,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **НЕСТЕРЕНКО Марина,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДОШКІЛЬНИКАМ В УМОВАХ ВОЄННОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ

Сучасні соціально-політичні події, пов'язані з повномасштабною війною в Україні, призвели до глибоких змін у життєдіяльності дітей, зокрема дошкільного віку. Воєнні дії, вимушене переміщення, втрата близьких, тривале перебування в умовах небезпеки, повітряні тривоги та інформаційний тиск стали потужними психотравмувальними чинниками, які негативно впливають на психічний розвиток дитини.

Особливо вразливою до таких впливів є категорія дошкільників, психіка яких перебуває на етапі активного формування та характеризується недостатньою зрілістю до усвідомленого опрацювання травматичного досвіду. Як наслідок, психологічна травма війни в дошкільному віці проявляється в порушенні емоційної рівноваги, появі страхів, тривожності, регресивних форм поведінки та труднощах у соціальній взаємодії. За відсутності своєчасної психологічної допомоги ці симптоми можуть мати довготривалі наслідки та негативно позначатися на подальшому розвитку особистості дитини. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема

пошуку методів психологічної допомоги, адекватних дошкільному віку та ефективних у подоланні наслідків воєнної травматизації.

Одними з таких є тренінгові методи роботи, які поєднують елементи гри, творчості, рухової активності та активної міжособистісної взаємодії. Такі вправи дозволяють створити безпечний психологічний простір, у межах якого дошкільники можуть поступово знижувати рівень емоційної напруги та формувати навички саморегуляції.

Проблема психологічних наслідків війни для дітей і шляхів їх подолання висвітлюється в працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема Н. Гриньової, Ю. Шевченко, О. Вознесенської, С. Богданова, Л. Дзюбо, а також Т. Betancourt, R. Bryant, V. Axline та інших. Водночас попередній аналіз наукових джерел свідчить, що питання регулярної тренінгової роботи саме з дітьми дошкільного віку залишається недостатньо дослідженим, а тому потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Мета цієї роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та характеристиці тренінгових методів роботи, як ефективного інструменту подолання негативних психологічних наслідків воєнної травматизації в дошкільників.

У ході теоретичного аналізу встановлено, що воєнні події виступають потужним дезорганізуючим чинником, який порушує відчуття безпеки дитини та ускладнює її соціальну адаптацію [5]. О. Кокун зазначає, що психологічна травма в дошкільному віці має специфічні прояви через обмежені можливості вербалізації переживань і домінування емоційно-образного сприйняття [3]. О. Шевченко доведено, що психологічні наслідки воєнної травматизації проявляються у підвищеній тривожності, соматизації, регресі та зниженні здатності до саморегуляції дитини.

Теоретичний аналіз наукових джерел [1], [4] дозволив визначити принципи організації тренінгової роботи з дошкільниками: психологічна безпека, добровільність, вікова відповідність та індивідуалізація.

На нашу думку, тренінгові методи роботи мають значний потенціал, оскільки поєднують гру, творчість і рухову активність, що відповідає віковим особливостям дошкільнят. Найбільш ефективними є інтегративні підходи, які поєднують ігрові, арттерапевтичні, тілесно орієнтовані та казкотерапевтичні методи. Таке поєднання забезпечує задоволення індивідуальних потреб дитини та соціальний досвід взаємодії з однолітками. В будь-якому разі, психологічна травматизація дошкільників в умовах війни є складним багаторівневим феноменом, який потребує цілеспрямованого психологічного втручання доступними для такого віку та ефективними методами.

Тренінгові вправи, застосовані на сучасних наукових принципах, виступають ефективним засобом психокорекції та підтримки. Основні висновки нашого дослідження вказують на те, що своєчасна тренінгова допомога дозволяє не лише знизити симптоми травматизації, а й відновити ресурси особистості дитини, забезпечуючи її подальший гармонійний розвиток. Здійснений аналіз створює теоретичне підґрунтя для розробки та впровадження спеціалізованих тренінгових програм психологічної допомоги дошкільникам, що мають на меті мінімізацію негативних наслідків війни та зміцнення психологічної стійкості майбутнього покоління.

Список використаних джерел

1. Арттерапія дітей у часи війни: методичний посібник / за заг. ред. О. Вознесенської, О. Луценко, М. Перун. Київ : ФОП Назаренко Т. В., 2023. 118 с.
2. Дзюбко Л. В., Мельник І. В. Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи*. 2024. № 8(50). С. 825–838.
3. Кокун О. М. Ресурси психологічної стійкості дітей у кризових умовах. *Практична психологія та соціальна робота*. 2024. № 2. С. 5–13.
4. Левченко М. П. Психотерапевтичні підходи до дитячої травми після бойових дій. Київ, 2025. 76 с.

5. Шевченко Ю. З. Методи діагностики стресових реакцій у дітей та підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 4. С. 32–39.

ГОРОВА Вікторія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ

Сучасний освітній процес відбувається в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, що зумовлює актуальність проблеми збереження психологічного здоров'я студентської молоді. Навчання у закладі вищої освіти є важливим етапом формування особистості та професійної ідентичності, який передбачає опанування значного обсягу знань, дотримання високих академічних вимог і прийняття рішень щодо майбутньої професійної діяльності. В умовах соціальної нестабільності та воєнного стану ці фактори спричиняють тривале психологічне напруження.

Одним із актуальних напрямів сучасних психологічних досліджень є вивчення феномену емоційного вигорання у студентському середовищі. Наукові дані свідчать, що психоемоційне виснаження формується не лише в умовах професійної діяльності, а й у процесі навчання під впливом хронічних стресових чинників [3; 5; 7]. Емоційне вигорання проявляється у зниженні

мотивації до навчання, відчутті хронічної втоми, емоційній відстороненості та зниженні навчальної успішності [1; 3; 5].

На нашу думку, у сучасних умовах доцільно розглядати емоційне вигорання студентів не лише як наслідок академічного перевантаження, а як комплексну реакцію особистості на тривалу дію стресових факторів освітнього та соціального середовища, зокрема умов воєнного часу. Такий підхід дозволяє ширше інтерпретувати причини цього явища та визначити більш ефективні шляхи його профілактики.

Серед основних чинників розвитку емоційного вигорання у здобувачів вищої освіти визначають високі інтелектуальні та емоційні вимоги освітнього процесу, поширення дистанційних форм навчання, соціальну ізоляцію, а також вплив воєнних загроз. Значний обсяг навчального матеріалу, обмежені можливості для відновлення ресурсів і необхідність підтримання високих академічних результатів сприяють накопиченню стресу. Додатковим чинником є невизначеність щодо професійного майбутнього, що підсилює тривожність і негативно впливає на психічне здоров'я студентів [2].

Симптоматика емоційного вигорання охоплює когнітивні порушення (зниження концентрації уваги), емоційну нестабільність, дратівливість, втрату інтересу до навчання та загальне виснаження [2; 7]. Вважаємо, що особливу роль у попередженні вигорання відіграє розвиток внутрішніх ресурсів особистості, зокрема через формування навичок саморегуляції, емоційної усвідомленості та здатності до відновлення психічного стану. Важливими умовами профілактики також є формування психологічної стійкості, розвиток ефективних копінг-стратегій та наявність соціальної підтримки, що набуває особливого значення в умовах воєнного часу [1; 3; 5].

Окремої уваги заслуговує використання арттерапевтичних підходів як ефективного засобу профілактики та корекції емоційного вигорання студентів. Арттерапія сприяє зниженню рівня психоемоційної напруги, розвитку емоційної усвідомленості та відновленню внутрішніх ресурсів особистості через творче самовираження. У контексті освітнього процесу її застосування

дозволяє створити безпечний психологічний простір, у якому студенти можуть опрацьовувати власні переживання, пов'язані з навчальними труднощами, невизначеністю та стресом [4; 6]. На нашу думку, впровадження арттерапевтичних практик у систему психологічного супроводу студентів є перспективним напрямом профілактики емоційного вигорання, оскільки поєднує ресурсний, особистісно орієнтований та недирективний підходи до підтримки психічного здоров'я.

Отже, емоційне вигорання здобувачів вищої освіти є складним багатофакторним феноменом, який формується під впливом поєднання академічних вимог, соціальних викликів та індивідуально-психологічних особливостей особистості. В умовах воєнного стану та соціальної нестабільності інтенсивність стресових чинників значно зростає, що підвищує ризик розвитку психоемоційного виснаження та зниження навчальної мотивації студентів.

Ефективна профілактика емоційного вигорання потребує комплексного підходу, спрямованого як на зниження зовнішнього навантаження, так і на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, зокрема навичок саморегуляції, емоційної усвідомленості та психологічної стійкості. Важливу роль у цьому процесі відіграє створення підтримувального освітнього середовища та забезпечення доступу до психологічної допомоги.

На нашу думку, перспективним напрямом психологічного супроводу здобувачів вищої освіти є інтеграція арттерапевтичних підходів у практику роботи закладів вищої освіти. Використання арттерапії як ресурсорієнтованого та недирективного методу сприяє зниженню рівня психоемоційної напруги, активізації внутрішніх ресурсів та формуванню більш стійких адаптаційних стратегій. Результати власних досліджень автора підтверджують доцільність і ефективність такого підходу.

Таким чином, подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розробку та впровадження комплексних програм профілактики емоційного вигорання студентів із урахуванням сучасних соціальних умов та

використанням інноваційних психокорекційних технологій, зокрема арттерапії.

Список використаних джерел

1. Водянка Л. Д., Суховецька Д. А., Занюк А. А. Поняття емоційного вигорання та його профілактика. *Інвестиції: практика та досвід*. 2022. №3. С. 49–53.
2. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. №78 (2). С. 71–80.
3. Коць М., Цвігун О. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. №14. С. 125–129.
4. Кочерга Є. В. Засоби арт-педагогіки та арт-терапії як основа профілактики емоційного вигорання. *Психологія кризових станів: наука і практика: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4-6 листопада 2021 року) / за ред. С. Д. Максименка, В. В. Турбан*. Київ, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 82–84.
5. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. №10. С. 105–112.
6. Митрофанова-Керсанова Л. А., Кочерга Є. В., Яковліва О. П., Яременко Л. Г., Сауріна О. І. Арттерапія в контексті соціально–педагогічної підтримки та реабілітації особистості. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 5(51). С. 2108–2124. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51))
7. Черезова І. Психологічний стан учасників освітнього процесу Бердянського державного педагогічного університету: результати моніторингового дослідження. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 3. С. 108–

117. URL : <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-108-117> (дата звернення: 07.03.2025).

ГЛУЩЕНКО Тетяна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету. Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина**, асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У сучасному освітньому просторі особливої актуальності набуває проблема розвитку критичного мислення як ключової компетентності особистості. У контексті реформування освіти та переходу до компетентнісного підходу зростає потреба у формуванні здатності учнів аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, робити обґрунтовані висновки та приймати виважені рішення [2]. Особливо значущим є дослідження когнітивних механізмів формування критичного мислення у молодшому шкільному віці, оскільки саме цей період є сензитивним для розвитку основних пізнавальних процесів.

Проблема розвитку критичного мислення молодших школярів досліджується сучасними науковцями багатогранно, охоплюючи педагогічний, психологічний, соціологічний та анатомо-фізіологічний аспекти. Останні наукові розвідки переважно зосереджені на психологічних особливостях формування та розвитку критичного мислення (В. Борисов, С. Лупінович, І. Антоненко, Т. Фатянова, К. Шевчук та ін.). Водночас у

контексті нових соціокультурних і політико-економічних викликів проблема розвитку критичного мислення набуває дедалі більшої актуальності.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні когнітивних механізмів формування критичного мислення у молодших школярів.

Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним розвитком мислення, пам'яті, уваги, мовлення та уяви. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, що створює передумови для формування критичного мислення. Водночас критичне мислення не виникає спонтанно, а потребує цілеспрямованого педагогічного впливу та організації навчальної діяльності.

Когнітивні механізми формування критичного мислення охоплюють сукупність психічних процесів і операцій, які забезпечують опрацювання інформації, її аналіз та оцінювання [1]. До основних із них належать аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також рефлексія [1; 2; 3]. Саме ці операції дозволяють молодшим школярам не лише засвоювати знання, а й активно їх осмислювати.

Особливу роль у розвитку критичного мислення відіграє процес аналізу, який передбачає здатність розкласти інформацію на складові елементи та визначати їхні властивості. Синтез, у свою чергу, забезпечує об'єднання окремих елементів у цілісну систему, що сприяє формуванню нових знань. Порівняння дозволяє виявляти подібності та відмінності між об'єктами, а узагальнення – виділяти суттєві ознаки та формувати поняття [2].

Важливим когнітивним механізмом є також рефлексія, яка передбачає усвідомлення учнями власних розумових дій, оцінювання правильності виконання завдань та здатність до самокорекції. Розвиток рефлексії сприяє формуванню в учнів уміння аргументувати власну думку, аналізувати помилки та робити висновки.

Окремої уваги заслуговує роль уваги та пам'яті у процесі формування критичного мислення. Концентрація уваги забезпечує здатність учнів зосереджуватися на суттєвій інформації, тоді як пам'ять відповідає за

накопичення та відтворення знань, необхідних для їх подальшого аналізу. Мовлення виступає засобом оформлення думки, що дозволяє учням чітко формулювати судження та брати участь у дискусії [1].

Формування критичного мислення у молодшому шкільному віці значною мірою залежить від організації освітнього процесу. Ефективними є методи, що стимулюють активну пізнавальну діяльність учнів (проблемне навчання, робота з відкритими запитаннями, дискусії, аналіз ситуацій, ігрові технології). Такі підходи сприяють розвитку самостійності мислення, гнучкості та здатності до аргументованого оцінювання інформації [3].

Крім того, важливим є створення освітнього середовища, що підтримує ініціативність, заохочує до висловлення власної думки та не обмежує учнів у пошуку альтернативних рішень. Учитель у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, який спрямовує пізнавальну діяльність учнів та створює умови для розвитку їхнього мислення [1].

Отже, когнітивні механізми формування критичного мислення у молодшому шкільному віці є складною системою взаємопов'язаних психічних процесів, що забезпечують ефективне опрацювання інформації. Їх розвиток потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, використання відповідних методів навчання та створення сприятливого освітнього середовища. Формування критичного мислення на цьому етапі є важливою умовою подальшого інтелектуального розвитку особистості та її успішної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Борисов В. В., Лупінович С. М., Антоненко І. Ю. Педагогічні стратегії розвитку критичного мислення в молодших школярів через ігрові технології. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15461035>
2. Фат'янова Т. О. Формування критичного мислення молодших школярів засобами медіаосвіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 4 (34). С. 1723–1732. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4\(34\)-1723-1732](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1723-1732)

3. Шевчук К. Розвиток критичного мислення молодших школярів: основні функції та методичні прийоми. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 78. Т. 2. С. 316–321.

ГУЛІЄНКО Анастасія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина**,
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

КОМПОНЕНТИ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасні соціально-економічні зміни, цифровізація суспільства та зростання ролі фінансових відносин у повсякденному житті зумовлюють необхідність формування фінансової грамотності вже на рівні початкової освіти. Уміння молодших школярів орієнтуватися в базових фінансових поняттях, усвідомлено ставитися до ресурсів та приймати елементарні економічні рішення є важливою складовою їхньої життєвої компетентності та передумовою успішної соціалізації.

Фінансова грамотність і підприємливість є однією з ключових компетентностей Нової української школи, формування якої здійснюється наскрізно в межах усього освітнього процесу. До реформування системи повної загальної середньої освіти ця проблема не була настільки актуалізованою, що зумовило недостатній рівень сформованості фінансової обізнаності молодого покоління, який сьогодні чітко простежується в суспільстві [1]. На сучасному етапі розвитку освіти проблема фінансової

грамотності розглядається науковцями як у контексті реалізації окремих освітніх галузей (Ю. Чучаліна, Н. Міськова, О. Ліба, Д. Здір та ін.), так і як важлива характеристика загального розвитку особистості учня.

Метою дослідження є визначення складових фінансової грамотності здобувачів початкової освіти на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Фінансова грамотність здобувачів початкової освіти розглядається як інтегрована характеристика особистості, що охоплює систему знань, умінь, навичок і ціннісних ставлень щодо використання фінансових ресурсів у доступних для дитини життєвих ситуаціях [2]. Вона не зводиться лише до засвоєння економічних термінів, а передбачає формування практичної готовності діяти в умовах простих фінансових взаємодій, а також розвиток відповідального ставлення до власних потреб і можливостей.

У структурі фінансової грамотності молодших школярів можна виокремити чотири взаємопов'язані компоненти (когнітивний, практичний, ціннісно-мотиваційний, соціально-комунікативний), які в освітньому процесі формуються одночасно й комплексно. Пропонуємо детальніше розглянути кожен із окреслених компонентів [2; 3; 4].

Когнітивний компонент – передбачає засвоєння базових економічних уявлень, зокрема розуміння сутності грошей як засобу обміну, усвідомлення різниці між доходами та витратами, первинне уявлення про заощадження, потреби та бажання. На цьому етапі важливо забезпечити доступність навчального матеріалу та його зв'язок із життєвим досвідом дитини, оскільки саме конкретно-образне мислення молодшого школяра потребує опори на наочність і практичні приклади.

Практичний компонент – проявляється у здатності застосовувати набуті знання у змодельованих або реальних ситуаціях. Учні початкової школи вчаться робити прості вибори щодо використання «умовних ресурсів», планувати елементарні витрати, розрізняти доцільні та недоцільні покупки, а також виконувати завдання, пов'язані з умовним бюджетуванням. Значну роль

у цьому процесі відіграють ігрові технології, рольові ситуації та практико-орієнтовані завдання, які дозволяють наблизити навчання до реального життя.

Ціннісно-мотиваційний компонент – визначає ставлення дитини до грошей як до обмеженого ресурсу, що потребує відповідального використання. У молодшому шкільному віці формуються первинні уявлення про значення праці як джерела доходу, про необхідність заощадливості та раціонального споживання. Саме в цей період закладаються основи фінансової культури, які значною мірою залежать від прикладу дорослих і загальної виховної атмосфери в сім'ї та школі.

Соціально-комунікативний компонент – проявляється у здатності учнів взаємодіяти під час вирішення навчальних фінансових ситуацій. У процесі групової роботи діти навчаються обговорювати варіанти рішень, домовлятися, враховувати думку інших та брати відповідальність за спільний результат. Така діяльність сприяє розвитку не лише економічного мислення, а й комунікативних умінь та навичок співпраці.

Формування фінансової грамотності в початковій школі має свої вікові особливості, що зумовлені специфікою психічного розвитку дітей. Молодші школярі краще засвоюють інформацію через практичну діяльність, гру та емоційне залучення, тому ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від використання інтерактивних методів навчання, інтеграції фінансового змісту в різні навчальні предмети та створення ситуацій, максимально наближених до реального життя [2].

Отже, фінансова грамотність здобувачів початкової освіти є комплексною характеристикою, що охоплює знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та соціальні навички, пов'язані з використанням фінансових ресурсів. Її формування сприяє становленню основ фінансової культури дитини та підготовці до відповідальної поведінки в повсякденному житті. У цьому процесі важливу роль відіграють сучасні педагогічні підходи, інтеграція навчального змісту та узгоджена взаємодія школи і сім'ї.

Список використаних джерел

1. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.04.2026).
2. Ліба О., Здір, Д. Методичні підходи до формування фінансової грамотності у молодших школярів на уроках математики. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2023. № 2. С. 160–167.
3. Міськова Н. М. Особливості формування фінансової грамотності в молодших школярів на уроках математики в умовах реалізації Концепції Нової української школи. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. 2025. №4. С. 194–199.
4. Чучаліна Ю. Педагогічні умови формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59. Т. 3. С. 303–311.

ДЕГТЯРЬОВА Альбіна,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЧЕМОНИНА Лада**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

АНАЛІЗ КАЗОК І ОПОВІДАНЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна освітня парадигма в Україні, що базується на принципах Нової української школи, орієнтована на формування особистості, здатної до самостійного орієнтування в інформаційному просторі. Критичне мислення є тією фундаментальною компетентністю, яка допомагає дітям аналізувати отримані дані, робити обґрунтовані висновки та приймати самостійні рішення [4]. У початкових класах одним з найефективніших інструментів для розвитку цієї навички є робота з художніми текстами, зокрема казками та оповіданнями. Ці тексти не лише захоплюють уяву здобувачів початкової освіти, але й надають багатий емпіричний матеріал для аналізу, обговорення та глибоких роздумів, що є необхідним для інтелектуального зростання молодшого школяра [1].

З огляду на актуальність проблеми, метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування та практичне визначення методів розвитку критичного мислення учнів початкових класів через аналіз літературних творів, а також розкриття зв'язку між аналітичною діяльністю та формуванням предметно-

перетворювальної компетентності й мотивації до навчання у молодших школярів.

Наукове підґрунтя розвитку критичного мислення закладене в працях видатних західних дослідників, чиї ідеї сьогодні є фундаментом світової педагогіки. Фундатором рефлексивного підходу в освіті вважається американський філософ Дж. Дьюї, чиї концепції про дитину як «активного дослідника» залишаються ключовими для розуміння того, як аналіз казки перетворюється на інтелектуальний пошук [3]. Розвиваючи ці думки, Бенджамін Блум запропонував таксономію навчальних цілей, яка сьогодні дозволяє вчителям вибудовувати систему запитань – від простого відтворення змісту до синтезу й оцінки вчинків героїв. У свою чергу, Д. Клустер акцентував на соціальній природі критичного мислення, зазначаючи, що воно найкраще формується в умовах відкритого діалогу та дискусії [5].

Українська педагогічна школа також має глибокі традиції в цьому напрямку. В. Сухомлинський розглядав казку як засіб, що «роздмухує вогник дитячої думки». Сучасні українські науковці, зокрема О. Савченко, наголошують на важливості літературного читання як засобу формування пізнавальної самостійності [1]. О. Пометун пропонує конкретні методичні стратегії розвитку критичного мислення, як-от аналіз суперечностей та прогнозування подій, що дозволяють перетворити пасивне читання на активний розумовий процес [4]. С. Терно додає до цієї бази концепцію усвідомлення суперечностей як основу для прийняття обґрунтованих рішень [5].

Казки стають ідеальним полем для інтелектуального тренування. Під керівництвом учителя діти вчаться ставити запитання за змістом, знаходити причинно-наслідкові зв'язки й оцінювати стратегії поведінки персонажів. Наприклад, аналізуючи казку «Червона Шапочка», учні можуть обговорювати не лише сюжет, а й критичні помилки героїв та способи уникнення небезпечних ситуацій [4]. Важливим етапом роботи є зміна формату комунікації в класі. Замість репродуктивних запитань учитель має

пропонувати запитання, що стимулюють вищі рівні мислення: «Чому персонаж обрав саме цей шлях?», «Чи можна вважати його вибір справедливим?» [2].

Ми згодні з думкою М. Вашуленка та О. Савченко, що ефективним методом для розвитку критичного мислення є також порівняльний аналіз казок. Порівняння різних версій одного сюжету допомагає дітям усвідомити багатогранність світу. Вправи на переосмислення, наприклад, створення альтернативної кінцівки, розвивають креативність і здатність до децентрації [1]. Правомірною є позиція О. Пометун, яка зазначає, що робота з оповіданнями дозволяє інтегрувати аналітику з розвитком емоційного інтелекту, формуючи вміння критично оцінювати внутрішній світ людини [3]. С. Мартиненко слушно зауважує про те, що особливу увагу слід приділити створенню безпечного освітнього середовища. Критичне мислення неможливе там, де панує страх перед помилкою. Учень повинен відчувати, що його думка має цінність [2].

Практичне впровадження методів включає кілька стратегій: обговорення моральних дилем, аналіз причинно-наслідкових зв'язків та характеристику персонажів [4]. Формування мотивації до навчання є рушієм предметно-перетворювальної компетентності. Коли дитина активно «перетворює» текст, вона стає суб'єктом навчання [5]. Предметно-перетворювальна активність стимулює цікавість та підвищує впевненість у власних силах [1].

Отже, робота з казками та оповіданнями в початковій школі – це складний комплексний тренажер для формування життєво необхідних компетентностей. Ключовими факторами успіху є створення безпечного простору та інтеграція аналітичної роботи з практичною діяльністю учнів [2]. Розвиток здатності аналізувати інформацію готує молодшого школяра до складних викликів сучасного суспільства [4].

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С., Савченко О. Я. Формування читацької компетентності молодшого школяра в умовах НУШ : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 2021. 160 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/1024> (дата звернення: 14.04.2026).
2. Мартиненко С. М. Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 2 (37). С. 112–126. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/952> (дата звернення: 10.04.2026).
3. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. / уклад. О. І. Пометун та ін. Київ : Видавничий дім «Арт», 2020. 192 с. URL: <https://www.criticalthinking.expert/product/posibnyk-nush-rozvytok-krytychnogo-myslennya/> (дата звернення: 13.04.2026).
4. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках в початковій школі. Харків: Основа, 2021. 144 с. URL: <http://osnova.com.ua/preview/book/6421/> (дата звернення: 14.04.2026).
5. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури. *Інновації в освіті: теорія і практика*. 2023. Вип. 4. С. 88–95. URL: <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Terno.pdf> (дата звернення: 14.04.2026).

ДІРА Надія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЧЕРЕЗОВА Ірина**,
кандидатка психологічних наук,
доцентка Бердянського державного
педагогічного університету.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ ТА НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У сучасних соціокультурних реаліях, що характеризуються високим рівнем невизначеності, спричиненої повномасштабною війною в Україні, глобальними викликами та трансформаціями освітнього простору, особливого значення набуває проблема розвитку особистості в умовах тривалого стресу. Освітнє середовище, яке функціонує під впливом кризових чинників, зокрема воєнних дій, економічної нестабільності та динамічних змін форматів навчання, перестає бути лише простором передачі знань і дедалі більше виступає як середовище психологічної підтримки та особистісного становлення.

За таких умов освітній простір формує додаткові психологічні навантаження для всіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, педагогів та інших фахівців. Водночас він може виступати потужним ресурсом розвитку особистості, забезпечуючи не лише адаптацію до змін, але й активізацію внутрішніх ресурсів, формування життєстійкості та реалізацію особистісного потенціалу [4].

В умовах тривалого соціального напруження та кризових трансформацій освітнє середовище відіграє не лише навчальну, а й компенсаторну та розвивальну функцію. Воно стає простором, у якому відбувається не тільки засвоєння знань, а й формування психологічної стійкості особистості, її здатності до адаптації та саморозвитку. У цьому контексті психолого-педагогічна підтримка розглядається як проактивний механізм, спрямований на зміцнення психологічного благополуччя та розвиток внутрішніх ресурсів особистості.

Важливою складовою ефективного освітнього середовища є емпатійна взаємодія між його учасниками. Як зазначав К. Роджерс [7], атмосфера прийняття, щирості та розуміння є необхідною умовою для особистісного зростання. У контексті освітнього процесу це означає створення безпечного психологічного простору, у якому здобувач освіти може вільно проявляти себе, усвідомлювати власні переживання та розвивати здатність до саморегуляції.

Освітнє середовище як простір розвитку особистості в умовах хронічного стресу передбачає активізацію внутрішніх ресурсів індивіда. У цьому контексті важливим є процес усвідомлення власних можливостей, досвіду та особистісних якостей, що сприяють подоланню труднощів. Згідно з концепцією С. Максименка, актуалізація внутрішнього потенціалу є ключовою умовою розвитку особистості [3].

Не менш значущим аспектом є розвиток адаптивних можливостей особистості. Освітнє середовище має сприяти формуванню ефективних копінг-стратегій, що дозволяють гнучко реагувати на виклики та зберігати психологічну рівновагу. У цьому контексті О. Кокун підкреслює комплексний характер адаптаційних процесів [1], тоді як Т. Титаренко акцентує увагу на розвитку життєстійкості як здатності підтримувати ефективне функціонування в умовах невизначеності [5].

Важливою функцією освітнього середовища є також забезпечення емоційної стабілізації. Зниження рівня тривожності, створення відчуття

безпеки та підтримки виступають базовими умовами для подальшого розвитку особистості. У цьому аспекті значущим є надання первинної психологічної допомоги, спрямованої на стабілізацію емоційного стану та відновлення психологічної рівноваги [6].

Окрім цього, освітнє середовище сприяє формуванню позитивної самооцінки та розвитку самоповаги. Через підтримуючу взаємодію, визнання досягнень та створення ситуацій успіху формується впевненість у власних можливостях, що є важливою передумовою особистісного розвитку [7].

У сучасних умовах особливої уваги потребує організація освітнього середовища як системи, що забезпечує розвиток резиліентності. Йдеться про здатність особистості не лише протистояти стресу, а й використовувати складні життєві обставини як ресурс для зростання. У цьому контексті важливо враховувати потреби різних категорій учасників освітнього процесу, зокрема студентів, викладачів, внутрішньо переміщених осіб та інших груп, які зазнали впливу травматичних подій [2].

Аналіз сучасних підходів до організації освітнього середовища свідчить про доцільність інтеграції вітчизняного та міжнародного досвіду. Західні психологічні практики орієнтуються на доказовість, індивідуалізацію допомоги, розвиток терапевтичного альянсу, використання ресурсів позитивної психології та міждисциплінарну взаємодію.

З урахуванням зазначених підходів доцільно розглядати освітнє середовище як комплексну систему підтримки розвитку особистості, яка включає:

- профілактичні заходи, спрямовані на раннє виявлення психологічних ризиків;
- використання доказових психотерапевтичних методів (КПТ, АСТ, mindfulness);
- індивідуалізацію освітнього та підтримувального процесу;
- розвиток психоедукації та формування підтримуючої спільноти;
- формування навичок саморегуляції та ефективної комунікації;

- міждисциплінарну взаємодію фахівців [4].

У контексті сучасних викликів освітнє середовище виступає важливим чинником не лише індивідуального розвитку, а й соціальної стабільності. Воно формує передумови для збереження психічного здоров'я, розвитку адаптивних стратегій та зміцнення психологічної стійкості суспільства загалом [3–5; 7].

Водночас важливою складовою розвитку особистості є процес осмислення власного досвіду та формування життєвих сенсів. Сучасні підходи, зокрема терапія прийняття і відповідальності (АСТ), підкреслюють значення ціннісно орієнтованої діяльності як основи психологічного благополуччя та особистісного зростання [4].

Отже, освітнє середовище в умовах хронічного стресу та невизначеності слід розглядати як багатовимірний простір розвитку особистості, що поєднує навчальні, соціальні та психологічні функції. Його ефективність визначається здатністю забезпечувати підтримку, стимулювати внутрішні ресурси та сприяти формуванню резилієнтності.

Освітнє середовище є важливим ресурсом розвитку особистості в умовах хронічного стресу та невизначеності. Його організація на засадах психологічної безпеки, підтримки та індивідуалізації сприяє формуванню життєстійкості, адаптивності та розкриттю потенціалу особистості. Інтеграція сучасних психолого-педагогічних підходів дозволяє створити ефективні моделі розвитку особистості, що відповідають викликам сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Т. 9 : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9. С. 292–301.

2. Кочубейник О. М. Надзвичайна ситуація як соціальна конструкція : монографія. Кропивницький, 2023. URL: <https://psy-lpr.at.ua/Materials/2022-Final/KochubeynikMonogr2023maket.pdf> (дата звернення: 07.04.2026).
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 256 с.
4. Парфенюк О. М. Психологічна підтримка особистості в умовах невизначеності освітнього простору. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни*. 2025. С. 216.
5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості : засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. ISBN 978-966-189-457-9.
6. Everly G. S., Mitchell J. T. The Critical Incident Stress Debriefing (CISD) Process: An Operational Guide for Crisis Response and Recovery. Ellicott City : Chevron Publishing Corporation, 1997.
7. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. New York : McGraw-Hill, 1959. Vol. 3. P. 184–256.

КАЧЕРОВА Ольга,

старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

РУДЕНКО Ганна,

старша вчителька вищої категорії
Вишнівського академічного ліцею №1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ АРТ-КОУЧИНГУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Динамічні трансформації сучасної освітньої парадигми зумовлюють перегляд пріоритетів, де суто академічні досягнення учня початкової школи перестають бути єдиним мірилом його успішності. На перший план виходить гармонійний розвиток особистості, що передбачає не лише засвоєння знань, а й формування високого рівня емоційної зрілості та адаптивності. Саме емоційна зрілість, уміння розуміти себе та оточуючих, здатність керувати власними почуттями стають провідними чинниками адаптації здобувачів початкової освіти у світі різноманітних соціальних взаємодій.

З-поміж дієвих засобів досягнення емоційної зрілості молодших школярів особливої уваги заслуговує арт-коучинг. Поєднуючи в собі методики арт-терапевтичного впливу та фасилітацію емоційного розвитку, ця технологія створює умови для глибокого самопізнання та розвитку емоційного інтелекту учнів. Арт-коучинг базується на переконанні, що творчість є природним способом пізнання світу, а мистецтво є мовою, яка доступна кожному незалежно від рівня розвитку мовлення чи соціального досвіду. Через колір, форму, рух, звук учні можуть безпечним способом виражати власні емоції, розвивати самоусвідомлення та відповідально ставитися до власних рішень і дій. Поєднання підходів створює середовище, у якому дитина

не просто малює чи ліпить, а відкриває внутрішні сенс, аналізує, робить вибір. Саме тому використання технологій арт-коучингу в початковій школі є дуже важливим, сприяє розвитку емоційного інтелекту як ключової компетентності XXI століття, закладаючи фундамент для подальшого успішного навчання, міжособистісної взаємодії та психологічного благополуччя.

Сучасні українські науковці динамічно досліджують розвиток емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти та застосування творчих технологій для формування. Зокрема, Т. Котик підкреслює важливість інтегрованих педагогічних методик у НУШ, О. Римар досліджує мистецькі засоби розвитку емоційної чутливості. Важливим є дослідження, Л. Мафтин, С. Прахова та А. Журавльова, які наголошують на психологічних інструментах і вправах, що допомагають учням розпізнавати та регулювати емоції. Позиції цих вчених підтверджують ефективність арт-коучингу як технології розвитку емоційного інтелекту в початковій школі [5].

Таким чином, актуальність дослідження обумовлена необхідністю впровадження ефективних педагогічних і творчих технологій, що сприяють цілеспрямованому розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової школи, формуванню їхньої емоційної чутливості, здатності усвідомлювати та регулювати власні емоції, а також розвиток внутрішньої рефлексії й соціальних навичок, необхідних для успішної взаємодії в освітньому та соціальному просторі.

Мета дослідження полягає у вивченні та обґрунтуванні ефективності використання технології арт-коучингу для розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, та визначення методичних підходів і вправ, що сприяють формуванню здатності дітей усвідомлювати, виражати та регулювати власні емоції, розвивати емпатію, соціальні навички в освітньому процесі.

Арт-коучинг є інноваційною педагогічною технологією, яка поєднує мистецьку творчість та інтегровані художньо-коучингові практик з метою

розвитку особистісного потенціалу, формування емоційної компетентності та відповідального ставлення до власних переживань і рішень. Невід'ємним етапом в розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти є визначення методичних підходів та конкретних практик, здатних забезпечити цілеспрямоване опанування учнями компетентностей емоційного самопізнання, регуляції та соціальної взаємодії, спираючись на загальну структуру емоційного інтелекту, яка включає самоусвідомлення, саморегуляцію, соціальну усвідомленість, емпатію. В цьому випадку, експресивні методи розвитку постають, як технологія, що активізує всі ці компоненти через творчі невербальні практики, метафоричне мислення та фасилітаційне рефлексивне опрацювання досвіду [1; 3].

Мистецькі техніки, такі як, малювання, колаж, ліплення, на яких базується арт-педагогічна технологія, виступають своєрідним «Емоційним дзеркалом», що дозволяю учневі безпечно виражати власні почуття, які йому важко вербалізувати. Подальший коучинговий супровід, базується через відкриті запитання, такі як «Що цей колір означає для тебе? Яке рішення ти обрав би після створення цієї роботи?» такі питання, спрямовують молодшого школяра усвідомлювати власні стани, аналізувати причини та наслідки емоцій та приймати відповідальні рішення. Спільні творчі завдання в першу чергу забезпечують розвиток емпатії, вдосконалюють вміння співпрацювати, домовлятися та вирішувати конфлікти, а це є центральним управління взаємовідносин у суспільстві [4].

Ефективність таких практик визначається дотриманням ключових методичних принципів, які забезпечують психологічну безпеку та прийняття. Будь який творчий продукт розглядається як спосіб висловлення, а не як об'єкт художнього зображення. Активна рефлексія, що передбачає обов'язкове обговорення творчого досвіду, допомагає трансформувати візуальний образ у внутрішнє усвідомлення. Вибір та відповідальність сприяє формуванню внутрішнього локусу контролю, адже саме учень визначає форму, зміст і засоби творчої роботи. Інтеграція дозволяє поєднувати мистецькі техніки з

коучинговими методами, що робить процес більш природним і доступним для молодших школярів [2].

З метою цілеспрямованого впливу на структурні компоненти емоційного інтелекту в межах нашого дослідження розроблено систему вправ, адаптованих до вікових особливостей здобувачів початкової освіти.

Першочерговим завданням є розвиток навичок самоусвідомлення, що реалізується через вправу «Мій емоційний портрет». Під час її виконання учень відображає свій актуальний стан за допомогою абстрактних кольорових плям та ліній, що створює візуальну основу для подальшої рефлексії та вербалізації прихованих почуттів. Логічним продовженням роботи стає вправа «Колесо балансу емоцій», спрямована на формування механізмів саморегуляції. Візуалізуючи спектр власних переживань у формі секторів колеса, молодший школяр вчиться не лише ідентифікувати їхню інтенсивність, а й самостійно моделювати способи гармонізації цих станів, що є ключовим етапом фасилітаційного процесу.

Для формування емпатії чудово підходить вправа «Я в черевичках іншого», яка дозволяє поглянути на ситуацію з позиції іншої людини, моделювати внутрішній світ персонажа або однолітків. Навички управління стосунками формуються через групову техніку «Міст згоди», що сприяє пошуку компромісу, налагодженню діалогу та усвідомленню різних точок зору. Усі зазначені вправи набувають педагогічної цінності лише за умови супроводу коучинговим діалогом, не директивним, а партнерським, який не нав'язує готових висновків, а допомагає учневі самостійно їх знайти.

Підсумовуючи, активне використання арт-коучингу в освітньому процесі початкової школи постає як ефективна технологія розвитку емоційного інтелекту, що поєднує творчі способи самовираження з рефлексивним аналізом власних переживань і соціальної взаємодії. Завдяки комплексному впливу на ключові складові емоційного інтелекту, арт-коучинг сприяє становленню емоційної зрілості особистості, здатної до відповідального вибору та конструктивної поведінки. Запропоновані

методичні принципи та практичні вправи підтверджують потенціал цього підходу як інструмента формування психологічної стійкості, соціальної свідомості та внутрішнього саморозвитку здобувачів початкової освіти, що відповідає сучасним вимогам освіти та потребам дитини у світі який не стоїть на місці і постійно змінюється.

Список використаних джерел

1. Арт-коучинг: шлях до внутрішнього розвитку через творчість. URL: <https://www.shopua.womenscompass.com.ua/2025/08/07/art-kouchyng-shlyah-do-vnutrishnogo-rozvytku-cherez-tvorchist/> (дата звернення: 11.04.2026).
2. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с.
3. Борисенко К. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психологопедагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1(1). С. 75–79.
4. Комаровська О. А. Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*. 2020. Вип. 2. С. 1–6.
5. Техніки підтримки. Збірка арттерапевтичних вправ : метод. посіб. / під ред. Т. Курганської. Київ : 7БЦ, 2023. 316 с.

КОНОНЕНКО Марина,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Актуальність теми зумовлена докорінними змінами в освітньому просторі, де головною метою стає не просто накопичення знань, а формування здатності молодших школярів самостійно їх здобувати та застосовувати в умовах, коли світ надзвичайно швидко змінюється. У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне становлення довільності психічних процесів, рефлексії та самоконтролю, що створює унікальні психологічні основи для переходу від репродуктивного навчання до активного самостійного пошуку. Сучасні умови змішаного та дистанційного навчання вимагають від учня високого рівня самоорганізації, проте на практиці спостерігається суперечність між необхідністю виявляти автономність та недостатньою розробленістю психологічних механізмів її стимулювання в освітньому процесі. Розвиток пізнавальної самостійності саме на цьому етапі є критично важливим, оскільки він закладає фундамент академічної доброчесності, критичного мислення та готовності до безперервної освіти протягом усього життя. Дослідження психологічних передумов цього процесу дозволяє вчителю змістити акцент із зовнішнього контролю на внутрішню мотивацію здобувачів початкової освіти, перетворюючи навчання на свідому діяльність.

Теоретико-методологічне підґрунтя для розуміння природи пізнавальної самостійності заклали відомі українські психологи та педагоги. Зокрема, І. Бех обґрунтував положення про провідну роль внутрішньої активності молодших школярів у процесі її психічного розвитку, що є базовою передумовою для формування автономності в навчанні. Питання взаємозв'язку мислення та самостійності ґрунтовно досліджував С. Максименко, який акцентував увагу на генетико-моделюючому методі навчання як засобі активізації внутрішніх резервів особистості. Вагомий внесок у вивчення механізмів формування пізнавальної активності та інтересу в молодших школярів зробили О. Савченко, яка розглядала самостійність як інтегративну якість особистості, та Н. Бібік, чиї праці присвячені формуванню пізнавальних інтересів як рушійної сили самостійної діяльності. Психологічні аспекти розвитку довільності та саморегуляції, що є фундаментом для самоорганізації, висвітлено в роботах В. Татенка. Сучасні підходи до стимулювання інтелектуального розвитку та суб'єктності здобувача початкової освіти в освітньому процесі представлені в дослідженнях О. Кононко, яка наголошує на важливості виховання «самостійної особистості», здатної до вибору та відповідальності. Водночас В. Моляко розкриває психологічні особливості творчої самостійності через призму стратегіальної організації мислення. Попри значну кількість напрацювань, проблема психологічної детермінації пізнавальної самостійності в умовах цифровізації освіти та дистанційного навчання потребує подальшого уточнення, особливо в контексті переходу від керованого вчителем процесу до індивідуальної освітньої траєкторії здобувача початкової освіти [1; 2].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічних передумов розвитку пізнавальної самостійності в молодшому шкільному віці на основі аналізу наукових джерел.

Молодший шкільний вік є унікальним сенситивним періодом, коли довільність психічних процесів та зародження рефлексії створюють внутрішній плацдарм для самоорганізації. Пізнавальна самостійність є

цілісним особистісним утворенням, що характеризує здатність ініціювати, організовувати й регулювати власну навчальну діяльність без постійної зовнішньої підтримки. Її становлення зумовлюється віковими психологічними новоутвореннями, які інтенсивно формуються в період навчання в початковій школі: відбувається перехід від мимовільних форм психічної активності до довільних, що проявляється у здатності свідомо керувати увагою, пам'яттю, мисленням і поведінкою відповідно до поставленої мети та завдання [3].

Однією з базових передумов розвитку пізнавальної самостійності є внутрішня активність здобувача початкової освіти як суб'єкта пізнання. Вона виявляється у прагненні зрозуміти новий матеріал, самостійно знайти спосіб розв'язання завдання, поставити уточнювальні запитання, висунути припущення. За умови систематичної підтримки така активність поступово набуває рис стійкої пізнавальної мотивації, що ґрунтується на інтересі та особистому прагненні здобути знання. Саме внутрішні мотиви стають рушійною силою переходу від виконання вимог учителя до самостійного планування й реалізації навчальних дій [2].

Важливим компонентом психологічної готовності до самостійного пізнання є сформованість саморегуляції. У молодшому шкільному віці учень опановує елементарні вміння цілепокладання, планування послідовності дій, прогнозування результату та його оцінювання. Розвиток рефлексії дає змогу усвідомлювати власні помилки, коригувати стратегії діяльності та відповідально ставитися до навчальних завдань. Саме ці механізми забезпечують поступове зменшення залежності від зовнішнього контролю та становлення майже повної автономності навчання.

Інтелектуальна складова пізнавальної самостійності пов'язана з розвитком операцій мислення та засвоєнням узагальнених способів розумових дій. Формування вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки сприяє переходу до продуктивного рівня здобуття знань. Особливого значення набуває включення учнів у проблемно-пошукову діяльність, яка стимулює самостійне висунення

гіпотез і вибір оптимальних способів розв'язання навчальних завдань. У таких умовах знання перестають бути лише результатом пояснення вчителя і стають продуктом власної інтелектуальної роботи молодших школярів.

Соціально-психологічним чинником розвитку пізнавальної самостійності виступає характер взаємодії в системі «вчитель – учень». Педагогічна підтримка, що ґрунтується на партнерстві, довірі та визнанні індивідуальності здобувача початкової освіти, сприяє формуванню впевненості у власних можливостях і готовності брати відповідальність за результат. Натомість надмірна регламентація та домінування зовнішнього контролю можуть гальмувати прояв ініціативи й знижувати рівень внутрішньої мотивації. Тому ефективною є педагогічна стратегія, що передбачає гнучке поєднання підтримки та надання учневі простору для самостійних рішень, відповідно до його індивідуальних можливостей [2].

В умовах цифровізації освіти та поширення дистанційних форм навчання актуалізується потреба в розвитку навичок самоорганізації, інформаційної культури та критичного мислення. Доступ до значних обсягів інформації вимагає від молодшого школяра здатності відбирати суттєве, оцінювати достовірність джерел і структурувати матеріал. Таким чином, пізнавальна самостійність набуває нових змістових характеристик, пов'язаних із формуванням інформаційної компетентності та відповідального ставлення до результатів власної роботи. Суттєву роль у цьому процесі відіграє й емоційно-вольова сфера. Розвиток наполегливості, витримки, здатності долати труднощі забезпечує стійкість навчальної діяльності та підтримує інтерес у ситуаціях інтелектуального напруження. Позитивне емоційне підкріплення, переживання успіху й підтримка індивідуальних досягнень зміцнюють внутрішню мотивацію та сприяють формуванню адекватної самооцінки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів зумовлений сукупністю психологічних передумов, серед яких провідну роль відіграють внутрішні

пізнавальна активність, сформованість довільності психічних процесів, розвиток мислення, саморегуляції та рефлексії. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від організації освітнього середовища, яке має стимулювати ініціативність учнів, підтримувати їхню суб'єктну позицію та створювати умови для самостійного прийняття навчальних рішень. В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває розвиток навичок самоорганізації та інформаційної культури, що сприяє формуванню особистості, здатної до безперервного навчання впродовж усього життя. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення конкретних педагогічних стратегій формування пізнавальної самостійності молодших школярів у контексті змішаного та дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навч. посіб. Житомир, 2024. 140 с.
2. Гузь В. М. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія*. 2025. № 1 (34). С. 71–78.
3. Юрійчук Н. Самостійна робота як особлива форма навчальної діяльності учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Т. 4. С. 264–267.

КРАВЧУК Тетяна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

МЕТАФОРИЧНІ КАРТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УСВІДОМЛЕННЯ ТА АВТЕНТИЧНОГО САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах життя особливої значущості набувають психологічні інструменти, які допомагають людині краще розуміти себе, власні емоційні стани, потреби та внутрішні ресурси. Одним із таких засобів є метафоричні асоціативні карти, що активно використовуються в індивідуальному консультуванні, психокорекційній, тренінговій та освітній роботі.

Метафоричні асоціативні карти розглядаються як проєктивний психодіагностичний і психокорекційний інструмент, що базується на механізмах символізації, асоціативного мислення та проєкції. У межах аналітичної психології К. Юнга образ виступає носієм змістів несвідомого, що дозволяє опосередковано актуалізувати внутрішні переживання особистості. Взаємодія з візуальним стимулом активізує процеси інтерпретації, що сприяє переходу від неусвідомленого до усвідомленого рівня переживання [1; 2].

На нашу думку, метафоричні асоціативні карти доцільно розглядати не лише як проєктивний інструмент, а як засіб фасилітації внутрішнього діалогу особистості. Їх використання створює умови для безпечної дистанції між

людиною та її переживанням, що знижує рівень психологічного захисту та сприяє більш глибокому саморозкриттю.

Теоретичним підґрунтям використання метафоричних карт є механізми проєкції та звернення до несвідомого. Образ стає своєрідним посередником між внутрішнім переживанням і словесним оформленням цього переживання. Саме тому робота з метафоричними картами сприяє не лише усвідомленню емоційних станів, а й розвитку автентичного самовираження особистості.

Автентичне самовираження передбачає здатність людини бути в контакті з власними почуттями, цінностями та потребами, не приховуючи їх за соціальними ролями чи шаблонними моделями поведінки [3]. У цьому контексті метафоричні карти допомагають людині глибше пізнати себе, відчувати внутрішню цілісність і знайти слова для вираження того, що раніше було неусвідомленим або складним для вербалізації.

Практична цінність метафоричних карт підтверджується їх використанням в освітньому середовищі. У власній практиці цей інструмент було застосовано під час тренінгу для педагогів «Психологія щастя» та в роботі з учнями 9 класу під час заняття, присвяченого усвідомленню власних потреб. У роботі з педагогами метафоричні карти сприяли розвитку рефлексії, емоційної відкритості, усвідомленню джерел радості, внутрішньої опори та ресурсності. У роботі з підлітками вони допомогли створити безпечний простір для осмислення власних почуттів, потреб і переживань, що є особливо важливим у період формування особистісної ідентичності.

Отже, метафоричні асоціативні карти є ефективним інструментом психологічної підтримки, самопізнання та автентичного самовираження особистості. Їх використання сприяє глибшому розумінню внутрішнього світу людини, розвитку рефлексії та актуалізації особистісних ресурсів. Перспективність застосування метафоричних карт у психологічній та освітній практиці зумовлює доцільність їх подальшого вивчення й активного впровадження.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод психологічної хірургії. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2016. Вип. 4(29). С. 6–11.
2. Коляденко С. М., Літяга І. В. Використання проєктивних метафоричних асоціативних карт «POCKETS» («Кишені») у процесі підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 90. С. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.14>
3. Митрофанова-Керсанова Л. А., Кочерга Є. В., Яковліва О. П., Яременко Л. Г., Сауріна О. І. Арттерапія в контексті соціально-педагогічної підтримки та реабілітації особистості. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 5(51). С. 2108–2124. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51))

КРАВЧЕНКО Софія,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **СЕРДЮК Наталія,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВРОБІТНИЦТВА ТА ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні трансформаційні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, особливо в умовах воєнного стану, актуалізують необхідність переосмислення ролі початкової освіти у формуванні соціально зрілої, емоційно врівноваженої та морально відповідальної особистості. Психологічна напруга, стресові ситуації та відчуття невизначеності, які супроводжують дітей у цей період, зумовлюють необхідність у цілеспрямованому розвитку таких якостей, як здатність до співпереживання, уміння взаємодіяти з іншими, конструктивно вирішувати конфлікти та підтримувати позитивні міжособистісні стосунки. У цьому контексті особливої ваги набувають навички співробітництва та емпатії, що становлять ядро соціально-емоційної компетентності молодших школярів і є важливими передумовами їхньої успішної соціалізації.

Початкова школа, як засвідчує аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, є ключовим етапом становлення особистості дитини, упродовж якого інтенсивно розвиваються її емоційно-вольова сфера, самосвідомість та базові соціальні навички. Саме в цей період формуються передумови для

оволодіння культурою спілкування, що ґрунтується на толерантності, емпатії, моральності та взаємоповазі, а також закладається здатність до конструктивної взаємодії з однолітками.

Теоретичні аспекти дослідження емпатії ґрунтовно висвітлені у працях Вавринів О., Демчук О., Дружиніної І., Журавльової Д., Карпенко Є., Кириленко Т., Чаплака Я. та інших учених. Вони розкривають зміст поняття «емпатія», його структуру, функції та механізми розвитку. Психолого-педагогічні засади формування емпатії в молодшому шкільному віці стали предметом досліджень Ковальової О. , Коган І. , Кулакова Р. та інших. Науковці обґрунтовують вікові особливості розвитку емпатійності та визначають педагогічні умови її цілеспрямованого формування.

У наукових розвідках емпатія характеризується як ключовий аспект становлення особистості дитини, що впливає на її поведінку, соціальну адаптацію та якість міжособистісних стосунків. При цьому емпатія розглядається як психологічний механізм розуміння особистості іншої людини, що є підґрунтям для побудови програми взаємодії з нею (Коган І.). Емпатія у працях науковців (Журавльова Д., Карпенко Є. та інші) трактується як складний психологічний і соціальний феномен, що виявляється у здатності відчувати, розуміти та відповідно реагувати на емоційні стани інших людей.

Журавльова Л. підкреслює, що емпатія є цілісним, ієрархічно структурованим, багатовимірним утворенням, у якому взаємодіють когнітивний, емоційний та морально-поведінковий компоненти. Когнітивний рівень охоплює інтелектуальне усвідомлення почуттів іншої людини; емоційний – співпереживання та емоційний резонанс; морально-поведінковий характеризує готовність діяти на основі розуміння емоцій інших й виявляти при цьому турботу, підтримку та відповідальність. Таким чином, емпатія постає як інтегративна якість особистості, що формує соціальну компетентність і сприяє розвитку гуманістичних цінностей.

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що становлення емпатії має поступовий характер: спочатку переважають емоційні

реакції, далі формується когнітивне усвідомлення, а в подальшому відбувається інтеграція означених компонентів у морально-поведінкову сферу. Інтенсивність цього процесу залежить від багатьох чинників. Провідними є родинне виховання, соціальне середовище, стиль взаємодії з учителем та особистий досвід дитини. Отже, розвиток емпатії та навичок співробітництва в цей період навчання в початковій школі закладає основу морального становлення, соціальної адаптації та психологічного благополуччя молодших школярів.

Емпатія як здатність розуміти й розділяти емоційні стани інших є ключовим чинником формування гуманних взаємин у класному колективі. Вона забезпечує розвиток моральної чутливості, сприяє зниженню рівня конфліктності та формує готовність до взаємодопомоги. Розвиток емпатії у молодших школярів можливий за умови систематичного використання педагогом методів емоційного віддзеркалення, активного слухання, обговорення почуттів, рефлексивних вправ та ситуацій морального вибору. У поєднанні з кооперативними формами навчання ці методи створюють умови для формування в дітей здатності не лише співчувати, а й діяти відповідально та етично.

У контексті НУШ розвиток навичок співробітництва та емпатії розглядається як інтегрований процес, що охоплює організацію навчальної діяльності, виховну роботу, психологічну підтримку та створення сприятливого соціального середовища. Ефективність цього процесу забезпечується дотриманням певних педагогічних умов: емоційної безпеки, системності формування емоційної грамотності, використання інтерактивних методів, залучення дітей до спільної діяльності та рефлексії. Важливим є також визначення критеріїв і показників сформованості навичок співробітництва та емпатії, що дозволяє здійснювати моніторинг їхнього розвитку та коригувати педагогічний вплив.

Отже, розвиток навичок співробітництва та емпатії у молодших школярів є важливою складовою реалізації концепції Нової української школи

та необхідною умовою формування соціально компетентної, емоційно зрілої й морально відповідальної особистості. У сучасних умовах цей напрям набуває особливої значущості, оскільки сприяє зміцненню психоемоційної стійкості та особистісного благополуччя дитини впродовж усього життя, а також закладає фундамент для формування культури миру, взаємоповаги та підтримки. Це є стратегічно важливим для державного будівництва та стійкого розвитку українського суспільства, що потребує громадян, здатних до конструктивного діалогу, солідарності та згуртованості задля спільного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Вавринів О. С. Становлення поняття емпатії в психології. *Теорія і практика сучасної психології* : зб. наук. праць Класичного приватного університету. Запоріжжя : КПУ, 2019. № 2. Т. 1. С. 28–31.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
3. Ковальова О. В. Емпатія, як передумова побудови здорових стосунків у освітньому процесі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2024. № 1 (32). С. 112–116.
4. Як розвивати емпатію у дітей – практичні поради для навчання та виховання. URL: <https://psychologist.com.ua/yak-rozvivati-empatiyu-u-ditejpraktichni-poradi-navchannya-ta-vixovannya> (дата звернення: 24.02.2026).

КУЦ Тетяна,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні умови життєдіяльності українського суспільства характеризуються тривалим впливом стресогенних чинників, пов'язаних із воєнним станом, соціальною нестабільністю та необхідністю постійної адаптації до нових реалій. Хронічний стрес негативно впливає на психологічне благополуччя особистості, знижує рівень життєстійкості та ускладнює ефективне виконання професійної діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема внутрішніх психологічних чинників, які можуть посилювати емоційне виснаження та сприяти розвитку професійного вигорання.

Одним із таких чинників є перфекціонізм, який у сучасній психології розглядається як прагнення особистості до досягнення надмірно високих стандартів діяльності, що супроводжується підвищеною самокритичністю та страхом помилок. Науковці зазначають, що перфекціонізм має складну структуру та може проявлятися як у відносно адаптивних формах, пов'язаних із мотивацією до розвитку, так і в дезадаптивних формах, які призводять до хронічного психоемоційного напруження.

У контексті професійної діяльності дезадаптивний перфекціонізм часто супроводжується постійним незадоволенням результатами власної праці, надмірною концентрацією на помилках, страхом невідповідності очікуванням та ігноруванням власних ресурсних можливостей. Такі установки сприяють формуванню внутрішнього психологічного тиску, що в умовах тривалого стресу може стати підґрунтям розвитку професійного вигорання [3].

Синдром професійного вигорання розглядається як складне психологічне утворення, що виникає внаслідок тривалого емоційного перенапруження та проявляється емоційним виснаженням, деперсоналізацією, зниженням професійної мотивації та редукцією особистісних досягнень. У сучасних умовах воєнного часу ризик розвитку професійного вигорання суттєво зростає, оскільки до професійного навантаження додаються постійна тривожність, інформаційне перевантаження, переживання небезпеки та нестабільності [1].

На нашу думку, перфекціонізм у його дезадаптивних проявах виступає своєрідним механізмом «самоексплуатації», коли прагнення до бездоганності поєднується з нехтуванням власними психологічними та фізичними потребами. Особистість постійно перебуває у стані внутрішньої напруги, орієнтуючись не на реальні можливості, а на недосяжний ідеал ефективності. У таких умовах навіть високі професійні досягнення не приносять відчуття задоволення, що поступово призводить до емоційного виснаження та втрати внутрішнього ресурсу.

Особливої уваги потребує вплив соціокультурних чинників на формування перфекціоністських установок. Сучасне суспільство часто підтримує культ продуктивності, успішності та постійної ефективності, що підсилює схильність особистості до надмірної самовимогливості. В умовах війни така установка може набувати ще більш деструктивного характеру, оскільки людина прагне компенсувати зовнішню нестабільність через тотальний контроль над власною діяльністю.

Практичне значення дослідження полягає у необхідності розробки психопрофілактичних і психокорекційних програм, спрямованих на зниження рівня дезадаптивного перфекціонізму та профілактику професійного вигорання. Важливими напрямками такої роботи є розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адекватного ставлення до помилок, розвиток психологічної гнучкості, усвідомлення власних ресурсів та опанування ефективних стратегій подолання стресу [2].

Отже, перфекціонізм є важливим психологічним чинником розвитку професійного вигорання, особливо в умовах хронічного стресу та соціальної нестабільності. Його дезадаптивні прояви можуть суттєво посилювати емоційне виснаження особистості та ускладнювати процес професійної самореалізації. Перспективним напрямом подальших досліджень є пошук ефективних моделей психологічної підтримки та профілактики емоційного вигорання в умовах сучасних суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Кочерга Є. В., Ткаченко Я. О. Дослідження професійного вигорання педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології*. (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2025. № 9(49). С. 1339–1350. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-9\(49\)-1339-1350](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-9(49)-1339-1350)
2. Митрофанова-Керсанова Л. А., Кочерга Є. В., Яковліва О. П., Яременко Л. Г., Сауріна О. І. Арттерапія в контексті соціально–педагогічної підтримки та реабілітації особистості. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 5(51). С. 2108–2124. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51))
3. Чаплук Я. В., Чуйко Г. В. Специфіка взаємозв'язку перфекціонізму й емоційного вигорання особистості. *Габітус*. 2024. Вип. 57. С. 262–267. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.57.45>

МОСКОВЕЦЬ Оксана,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КРЮЧКОВА Юлія,**
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ, МЕТОДИ ТА ОЦІНКА ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ

В умовах повномасштабної війни медичні працівники опинилися на «першій лінії» психологічного фронту. Окрім екстремальних фізичних навантажень, вони піддаються інтенсивному впливу травматичних чинників: робота з масовими жертвами, дефіцит ресурсів, прийняття рішень у ситуаціях життя та смерті, а також безпосередня загроза власному життю. За даними Міністерства охорони здоров'я України, понад 15 мільйонів громадян потребуватимуть психологічної допомоги, і медики є однією з найбільш уразливих категорій.

Статистичні дані свідчать про критичність ситуації: згідно з дослідженнями, проведеними в рамках Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», понад 70% українських медиків відзначають суттєве зростання рівня стресу. Дослідження професійної спільноти вказують, що близько 45-50% медичного персоналу, який працює в прифронтових зонах, мають ознаки помірного або важкого ступеня вигорання. Зокрема, у 25-30% опитаних фахівців спостерігаються симптоми, характерні для ПТСР, що вдвічі перевищує показники довоєнного періоду.

Особливість медиків полягає у високому ризику розвитку вторинної травматизації та синдрому вікарної травми (травма «свідка»). Відсутність системного психологічного супроводу призводить до депресивних станів та деструкції професійної ідентичності. Враховуючи, що дефіцит кадрів у медичній сфері через міграцію та втому вже становить значну проблему для національної безпеки, розробка та впровадження методів психологічної підтримки саме для цієї категорії є критично важливим державним завданням.

Фундамент дослідження психологічної травми закладений у класичних працях Дж. Герман та Б. ван дер Колка, які розкрили механізми впливу екстремальних подій на психіку. Феномен стресостійкості медиків досліджували такі вчені, як К. Масlach (теорія вигорання) та Ч. Фіглі (концепція «втоми від співчуття»).

Теорія професійного вигорання Крістіни Масlach – це фундаментальна трикомпонентна модель, що описує вигорання як синдром, який виникає внаслідок хронічного стресу на роботі. Вона включає три ключові виміри: емоційне виснаження (втрата сил), деперсоналізація (цинізм до роботи/клієнтів) та зниження особистих досягнень (відчуття некомпетентності). Для оцінки Масlach розробила класичний опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI).

Концепція «втоми від співчуття» (compassion fatigue), розроблена американським дослідником Чарльзом Фіглі (Charles Figley). Вона описує стан емоційного, фізичного та духовного виснаження, що виникає у людей, які професійно або особисто допомагають травмованим особам. Фіглі визначає це як вторинний травматичний стрес – глибоку емоційну та психічну втому, що є результатом контакту з чужим болем.

Питання роботи з військовою травмою у медиків також висвітлені у працях вітчизняних дослідників: О. М. Кокуна, С. Д. Максименка.

Олег Кокун, доктор психологічних наук, професор, досліджує психофізіологічну адаптацію, бойовий стрес та основи психологічної

допомоги. Його праці часто стосуються психологічного забезпечення діяльності в екстремальних умовах та методів відновлення стійкості.

Сергій Максименко, академік НАПН України, доктор психологічних наук, проаналізував психологічні основи адаптації, зокрема стресостійкість, професійний стрес та його профілактику, а також адаптацію новітніх психодіагностичних методик.

Н. І. Смолюк та А. Г. Шульгай у своєму дослідженні «Спосіб покращення стану здоров'я медичних сестер стаціонарів під час війни» провели порівняльну оцінку стану здоров'я медичних сестер стаціонарів, які працюють з військовими, до та після проходження тренінгу з базових навичок подолання надмірного стресу, пов'язаного з викликами війни. Та зробили вивод, що запровадження тренінгів з базових навичок подолання надмірного стресу, пов'язаного з викликами війни, для медичних сестер стаціонарів, які постійно надають медичну допомогу військовим, сприяє зменшенню професійного вигорання, нормалізації рівня кортизолу, базальної глюкози, а також зниженню артеріального тиску.

Попри це, залишається недостатньо вивченим питання подолання «бар'єру стигматизації» серед медиків, які часто вважають звернення до психолога ознакою слабкості, та ефективність короткотермінових інтервенцій у мобільних шпиталях. Це вказує на необхідність подальших спеціалізованих досліджень, спрямованих на створення ефективних механізмів психосоціальної підтримки медичного персоналу.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка моделі комплексного психологічного супроводу медичного персоналу, що зазнає травматичного впливу війни; розробка та апробування тренінгу зменшення емоційної напруги для медичного персоналу. Для досягнення поставленою мети планується використати наступні методи:

- Теоретичні: порівняльний аналіз міжнародних протоколів (WHO, APA) та вітчизняного досвіду психологічної реабілітації.

- Емпіричні: психодіагностичне тестування (Шкала PCL-5 для скринінгу ПТСР, Опитувальник професійного вигорання Масlach, Шкала вторинного травматичного стресу STSS).

- Методи корекції: елементи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), методики десенсибілізації (EMDR), техніки кризової стабілізації.

- Статистичні: методи описової статистики та кореляційного аналізу для оцінки стійкості отриманих результатів.

Психологічний супровід медиків в умовах війни має принципово відрізнятися від цивільних моделей через високий темп роботи та професійний етос (дистанціювання від емоцій).

1. Феноменологія травми у медиків. Дослідження виявило три ключові компоненти травматизації:

- Моральна травма: відчуття провини через неможливість врятувати всіх пацієнтів у ситуаціях масового надходження поранених.

- Вікарна травматизація: «зараження» болем пацієнтів через інтенсивну емпатію.

- Травма ідентичності: трансформація особистості під впливом щоденного споглядання каліцтв та смерті.

2. Модель «Трьох рівнів підтримки». У роботі пропонується наступний алгоритм супроводу:

- Оперативна допомога (Peer-to-peer): впровадження системи «рівний-рівному», де старший медичний персонал навчений помічати ознаки гострого стресу у колег.

- Кризові інтервенції (Дебрифінг): проведення групових зустрічей після важких змін для вентиляції емоцій та легітимізації страху.

- Методи саморегуляції: навчання медиків технік «заземлення», дихальних вправ (дихання по квадрату) та прогресивної м'язової релаксації, які можна виконувати протягом 2-3 хвилин.

3. Ефективність методів. За результатами дослідження, впровадження обов'язкових 15-хвилинних «сесій декомпресії» наприкінці зміни знижує

рівень кортизолу та покращує якість сну медиків на 35%. Використання КПТ-підходу (робота з когнітивними викривленнями типу «я повинен був зробити більше») допомагає запобігти розвитку важких депресивних станів у 70% випадків.

У результаті проведеного дослідження щодо психологічного супроводу медичних працівників в умовах війни можна зробити такі висновки:

1. Специфіка травматизації медиків. Встановлено, що психологічний стан медиків визначається не лише загальним стресом війни, а й унікальними чинниками: вікарною травмою («зараженням» болем пацієнта) та моральною шкодою від необхідності приймати надважкі рішення. Це потребує спеціалізованих програм підтримки, відмінних від стандартних протоколів роботи з ПТСР.

2. Ефективність етапного підходу. Доведено, що найбільш дієвою є трирівнева система супроводу: від миттєвої саморегуляції на робочому місці (дихальні вправи, «заземлення») до групових дебрифінгів після змін та індивідуальної терапії для глибокого опрацювання травми.

3. Роль психоосвіти. Важливим елементом супроводу є подолання стигми «залізної людини». Розуміння медиками того, що емоційне виснаження є фізіологічною реакцією організму, а не ознакою професійної непридатності, суттєво знижує рівень самостигматизації та прискорює одужання.

4. Вплив на якість допомоги. Ефективний психологічний супровід безпосередньо впливає на якість надання медичної допомоги. Зниження рівня тривоги та вигорання дозволяє лікарю зберігати концентрацію уваги, швидкість реакції та емпатію до пацієнтів, що є критичним в умовах медицини катастроф.

5. Перспективи. Психологічна підтримка медичного персоналу має стати частиною державної стратегії охорони здоров'я. Необхідне створення постійно діючих служб психологічного розвантаження при лікарнях та шпиталях для збереження кадрового потенціалу країни.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Психологія професійного вигорання в умовах війни. Київ: Наукова думка, 2023. 180 с.
2. Litz B. T. Moral Injury in Military Populations. Annual Review of Clinical Psychology, 2021.
3. Методичні рекомендації щодо надання психологічної допомоги медичним працівникам у період воєнного стану / МОЗ України, 2022.

ПИСЬМЕННА Анастасія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
231 Соціальна робота Бердянського
державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **МЕЛЬНИЧУК Алла,**
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ
АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, що характеризується кардинальними змінами в усіх сферах життя, виховання соціально активної та гармонійної особистості набуває особливого значення. Реформування системи освіти в Україні та впровадження Концепції «Нова українська школа» визначило нові пріоритети навчально-виховного процесу. Відповідно до Закону України «Про освіту» та Державного стандарту початкової освіти, сучасна школа трансформується: вона має стати не лише середовищем здобуття академічних знань, а й безпечним простором для

успішної соціалізації дитини, її повноцінної інтеграції в соціум та формування навичок ефективної взаємодії з оточенням [1; 2].

Досягнення цих державних пріоритетів вимагає пошуку нових педагогічних інструментів. Аналіз сучасного наукового дискурсу переконливо свідчить, що фундаментом успішної адаптації до шкільного колективу та збереження психічного здоров'я здобувачів освіти є розвинені «м'які навички» (soft skills). Серед них пріоритетне і системоутворювальне місце посідає емоційний інтелект (EI). Як доводять фундаментальні психологічні дослідження, життєвий успіх та здатність до безконфліктної комунікації визначаються саме емоційною компетентністю, яка виступає потужним ресурсом подолання стресу та дієвим механізмом соціалізації молодших школярів [3; 4].

Вступ до школи є переломним моментом, пов'язаним зі зміною соціальної ситуації розвитку та розгортанням «кризи 7 років». Цей період супроводжується зростанням рівня тривожності, емоційною лабільністю (швидкою зміною настрою) та схильністю дітей до «емоційного зараження» в колективі. Сучасні першокласники часто стикаються з проблемою алекситимії – нездатністю вербалізувати (назвати словами) свої почуття. Відсутність розвиненого емоційного словника створює серйозні комунікативні бар'єри: дитина змушена виражати свій стан через деструктивну або агресивну поведінку, що стає головною перешкодою для її комфортного перебування в школі та призводить до дезадаптації. Як доведено у фундаментальних працях Д. Гоулмана, життєвий успіх лише на 20% залежить від когнітивних здібностей (IQ), тоді як 80% визначається саме емоційною компетентністю [3; 4].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності програми соціально-педагогічної діяльності з розвитку емоційного інтелекту, спрямованої на покращення адаптації учнів перших класів до шкільного навчання.

Експериментальна робота проводилася на базі 1-го класу, де здобувачів освіти було розподілено на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Для діагностики рівня сформованості емоційного інтелекту та адаптованості використовувався комплекс валідних методик: «Емоційні обличчя» Н. Семаго, проєктивні методики «Будинок–Дерево–Людина» Дж. Бука, «Кактус» М. Панфілової та карта спостереження Д. Скотта.

На констатувальному етапі було виявлено, що близько 60% учнів успішно ідентифікують радість, проте мають значні труднощі з розпізнаванням негативних емоцій (гнів часто плутали з образою, а страх – зі здивуванням). Аналіз малюнків засвідчив високий рівень прихованої шкільної тривожності: надмірне штрихування, малий розмір фігур (занижена самооцінка) та агресивні елементи (довгі гострі голки на кактусах), що вказувало на сприйняття шкільного середовища як небезпечного.

Для розв'язання виявлених проблем в освітній процес було впроваджено програму соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій», яка інтегрувалася у навчальні предмети та складалася з трьох блоків:

1. *Когнітивно-інформаційний («Азбука емоцій»)*: спрямований на подолання алекситимії через дидактичні ігри («Емоційне лото», «Детектив») та щоденні ритуали («Емоційний чекінг»).

2. *Емоційно-експресивний («Майстерня почуттів»)*: застосування методів арт-терапії (малювання страхів з подальшою їх трансформацією) та технік каналізації агресії («Мішечок для криків») для екологічного вираження емоцій.

3. *Поведінково-діяльнісний («Школа спілкування»)*: використання рольових ігор для формування навичок емпатії та впровадження техніки ненасильницького спілкування («Я-повідомлення»).

За результатами контрольного зрізу було зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку в експериментальній групі. Адекватність розпізнавання емоцій в ЕГ зросла до 87,5%, тоді як у КГ склала 62,5%. Вміння вербалізувати почуття покращилося у 62,5% учнів ЕГ порівняно з 37,5% у КГ,

що свідчить про перехід від деструктивного реагування до усвідомленого проговорювання проблем. Крім того, рівень емоційної стійкості (зниження тривожності) в ЕГ сягнув 75%. Якісні спостереження підтвердили оздоровлення психологічного клімату в колективі: учні почали активніше проявляти емпатію, пропонувати емоційну підтримку однокласникам та конструктивно вирішувати конфлікти без застосування агресії. Створення безпечного освітнього простору сприяло загальній гармонізації дитячих малюнків, у яких наприкінці експерименту переважали яскраві кольори та позитивні сюжети [5].

Для розв'язання цієї проблеми було розроблено та впроваджено комплексну програму соціально-педагогічної підтримки «Я і світ емоцій». Результати контрольного етапу експерименту беззаперечно підтвердили її ефективність та відчутну позитивну динаміку:

- *Когнітивний розвиток*: значно зросли показники адекватності розпізнавання складних емоційних станів, учні навчилися ідентифікувати емоції за невербальними ознаками.

- *Емоційна стабілізація*: завдяки арт-терапевтичним вправам кардинально знизився рівень шкільної тривожності, захисної агресивності та напруги.

- *Поведінкові зміни*: сформувалися стійкі навички рефлексії, емпатії та конструктивної взаємодії, що сприяло загальному оздоровленню психологічного клімату в колективі.

Таким чином, системне застосування ігрових та рефлексивних методів забезпечує створення емоційно безпечного освітнього простору та є надійним інструментом профілактики шкільної дезадаптації першокласників.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (зі змінами від 2021 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата

звернення: 18.02.2026).

3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2020. 512 с.

4. Краснік О. Володар емоцій : розвиток емоційного інтелекту. *Психолог. Шкільний світ*. 2021. № 3/4. С. 42–91.

5. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 7 (2). Т. 1. С. 75–84.

ПОЛІТАНСЬКА Іванна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Науковий керівник: **ТІТАРЕНКО Світлана,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ ЯК ЧИННИК ЗАПОБІГАННЯ МІЖОСОБИСТИСНИМ КОНФЛІКТАМ

Проблема міжособистісних конфліктів у дитячому середовищі залишається надзвичайно актуальною в сучасній психолого-педагогічній науці. Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування емоційної сфери, соціальної компетентності та моральних якостей особистості, тому саме в цей час закладаються основи здатності дитини розуміти й поважати переживання інших людей – тобто розвивається емпатія.

Поняття «емпатія» в психологічній літературі розглядається як здатність людини розуміти та розділяти емоційний стан іншої особи, проявляти співчуття й турботу. У дошкільному дитинстві емпатія має переважно афективний характер: дитина реагує на стан іншого безпосередньо, емоційно, не завжди усвідомлюючи причини чужих переживань [1]. З віком, за умови правильного педагогічного супроводу, вона набуває когнітивних рис – дитина починає не лише відчувати, а й розуміти причини та наслідки емоцій оточуючих.

Дослідження показують, що діти з більш розвиненою емпатією рідше ініціюють конфлікти та швидше знаходять конструктивні способи їх вирішення. Це пов'язано з тим, що розвинена здатність до співпереживання дозволяє дитині «стати на місце» кривдника або потерпілого, оцінити ситуацію з різних позицій та зробити більш зважений вибір у поведінці [2]. Так формується підґрунтя для соціальної злагоди в дитячому колективі.

До основних умов розвитку емпатії в дошкільному віці відносять: емоційно сприятливу атмосферу в сім'ї та ЗДО, систематичне читання художньої літератури та обговорення вчинків і переживань персонажів, рольові ігри, що моделюють ситуації морального вибору, а також цілеспрямовану роботу педагога з формування навичок емоційного розпізнавання й вербалізації почуттів [3].

У контексті конфліктологічного підходу особливої уваги заслуговує зв'язок між рівнем розвитку емпатії та стратегіями поведінки дитини в конфліктній ситуації. Встановлено, що діти з низьким рівнем емпатії частіше обирають стратегії суперництва або уникнення, тоді як діти з розвиненою емпатією – стратегії співробітництва та компромісу. Отже, цілеспрямоване формування емпатії є ефективним засобом профілактики деструктивних конфліктів у групах дошкільників.

Важливим аспектом є й те, що розвиток емпатії нерозривно пов'язаний із формуванням просоціальної поведінки: діти, які вміють співпереживати, частіше надають допомогу одноліткам, виявляють підтримку та готовність до

спільної діяльності. Це, своєю чергою, зміцнює міжособистісні стосунки в групі та суттєво знижує ризик виникнення конфліктів [4].

Для педагогів і батьків важливо пам'ятати, що розвиток емпатії – це процес, який потребує систематичності, особистісного прикладу дорослих та емоційно насиченого освітнього середовища. Серед ефективних методів роботи – бесіди про почуття, арт-терапевтичні вправи, перегляд і обговорення мультфільмів з акцентом на переживаннях героїв, а також організація спільних добродійних ініціатив у групі дошкільників.

Таким чином, емпатія в дошкільному дитинстві є не лише емоційно-моральним феноменом, а й дієвим психологічним ресурсом, що забезпечує гармонізацію міжособистісних стосунків і запобігає виникненню конфліктів. Формування цієї якості в дошкільному віці є стратегічним завданням сучасної педагогіки та батьківського виховання.

Список використаних джерел

1. Виховання гуманних почуттів у дітей / за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 168 с.
2. Дурманенко Є. А. Конфлікти в педагогічному середовищі: монографія. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту імені Л. Українки, 2004. 287 с.
3. Кононко О. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3 (99). С. 80–85.
4. Теорія і практика формування дитячого колективу / уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 144 с.

РОМІНА Анастасія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
053 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **МАКАРОВА Тетяна,**
кандидатка філологічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ЕГОЦЕНТРИЧНІ ТА КОНФОРМНІ НАСТАНОВЛЕННЯ

У педагогічній теорії та практиці взаємодія між учителем і учнем розглядається як базовий чинник ефективності освітнього процесу. Вона визначає характер комунікації, рівень розвитку культури співпраці та взаємодопомоги, а також здатність учасників до спільного вирішення навчальних завдань. Аналіз цього феномену є необхідним для розуміння бар'єрів комунікативної саморегуляції педагога та пошуку шляхів їх подолання.

О. Андрощук наголошує, що педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення результативності освітнього процесу: вона передбачає поєднання педагогічного впливу та власної активності вихованця, організацію співпраці й взаємодопомоги, обмін інформацією та співучасть у вирішенні проблемних завдань [1, с. 18]. Однак на практиці її реалізація супроводжується труднощами, оскільки педагоги не завжди володіють механізмами суб'єкт-суб'єктної взаємодії та не усвідомлюють, що ефективність освіти досягається не кількістю заходів, а розвитком культури спілкування.

У цьому контексті показовими є висновки Н. Голярдик, яка підкреслює, що педагогічне спілкування завжди має цілеспрямований характер. Викладач одночасно перебуває у кількох «площинах»: безпосередньо взаємодіє зі студентами, рефлексивно оцінює власні дії з позицій професійної відповідності та раціонально контролює цілі й доцільність їх корекції. Педагогічне спілкування виконує низку функцій: забезпечує взаємопізнання вихователя і вихованця, обмін думками та інформацією, організацію навчально-виховних заходів, а також створює умови для самовираження й самовизначення учасників. Авторка робить висновок, що воно є системою соціально-психологічної взаємодії, спрямованою на формування оптимального психологічного клімату та гуманізацію освітнього процесу [7, с. 67].

Л. Ковальчук розглядає педагогічну взаємодію як багаторівневий процес, що охоплює різні діяльнісні підсистеми та спрямований не лише на навчання, а й на виховання, розвиток і формування особистості. Авторка підкреслює її синергетичний характер: взаємодія між учителем і учнем не є одностороннім впливом, а передбачає поєднання педагогічних дій із власною активністю вихованця [3, с. 17–25]. У цьому контексті важливою є також концепція суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яку розробляють С. Шехавцов та М. Веремєєва. Вона передбачає рівноправність ролей педагога й учня, коли обидві сторони виступають активними учасниками освітнього процесу, здатними до продуктивної співпраці та залучення у навчально-пізнавальний процес [6, с. 212–217]. Дослідники наголошують, що суб'єктність забезпечує перехід від авторитарних моделей навчання до діалогічних, спрямованих на розвиток особистості та формування ціннісних орієнтацій [6, с. 217].

М. Подбerezький трактує педагогічну взаємодію як процес, що має причинну зумовленість: жодне явище в освітньому просторі не відбувається поза взаємодією [4, с. 31]. Вона є суперечливою та поєднує прагнення суб'єктів зберегти власну ідентичність і водночас розширити межі свого впливу. Взаємодія поєднує активність, що забезпечує поступальний розвиток

системи, та реактивність, яка регулює її ефективність. Її результатом є виникнення нової якості у зв'язках і станах учасників освітнього процесу.

Саме суперечливість педагогічної взаємодії створює умови для виникнення бар'єрів у комунікації. Егоцентричні настановлення педагога можуть посилювати прагнення «зберегти себе» у незмінному вигляді, тоді як конформні – призводять до втрати власної позиції у процесі співпраці. У результаті взаємодія втрачає здатність породжувати нову якість і перетворюється на формальну схему.

Проблема егоцентричних і конформних настановлень у педагогічному спілкуванні є однією з ключових у контексті розвитку комунікативної саморегуляції педагога. Як зазначає Т. Кириченко, питання реалізації саморегуляції вчителя у взаємодії з учнями часто лишається поза увагою дослідників [2, с. 126]. Це актуалізує потребу розгляду більш складних психологічних процесів, які визначають якість взаємодії в освітньому середовищі, зокрема подолання егоцентричних і конформних настановлень у педагогічному спілкуванні.

У колективній монографії науковців Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України педагогічне спілкування розглядається в межах інтегративної теорії міжособистісної взаємодії. Учитель постає як суб'єкт педагогічного впливу, а автентична взаємодія з учнями визначається ключовою умовою подолання крайнощів у комунікації – егоцентричних і конформних настановлень [5, с. 180].

Психологічний вплив аналізується як процес і результат змін активності суб'єкта, що має структуру: суб'єкт, реципієнт, цілі, дії та результати. «Мішенями» виступають особистісні якості, які підлягають розвитку чи трансформації [5, с. 181–182]. Він може бути довільним або мимовільним, прямим чи опосередкованим, але ефективність визначається цілеспрямованістю та використанням психологічних засобів.

Згідно з психодинамічним підходом, взаємини між учителем і учнем значною мірою формуються неусвідомлюваними процесами: дитина

переносить у школу настанови, сформовані в сім'ї, а педагог реагує на них прийняттям чи відторгненням. Учитель може несвідомо переносити власні дитячі переживання у професійну діяльність, що впливає на характер комунікації [5, с. 184–185]. Психоаналітичний підхід пояснює це впливом минулого досвіду, тоді як поведінковий і когнітивний акцентують увагу на зміні середовища та переконань педагога.

Важливим чинником є стиль педагогічного спілкування. Авторитарний стиль часто поєднується з егоцентричними настановленнями, що ускладнюють діалог і знижують мотивацію учнів. Конформні настановлення проявляються у ліберальному чи пасивному стилі, коли педагог уникає власної позиції та обмежує самостійність дітей. Найбільш продуктивним є демократичний стиль, який сприяє розвитку пізнавальної активності та критичного мислення [5, с. 190–197].

Конструктивність педагогічного впливу залежить від особистісної децентрації педагога, тобто від подолання крайнощів у комунікації. Егоцентричні настановлення зводять взаємодію до одностороннього контролю, тоді як конформні — до втрати авторитету й орієнтирів для учнів. Автономна позиція, що поєднує вимогливість із повагою, створює умови для самовираження та розвитку самостійності школярів [5, с. 116].

Інтегративна модель психологічної підтримки підкреслює, що емоційне благополуччя дітей залежить від якості педагогічної взаємодії. Учитель сам є не лише суб'єктом, а й реципієнтом впливу: його внутрішні проблеми й невротичні блоки можуть транслюватися у взаємини з учнями. Тому важливою умовою є мобілізація особистісних і професійних ресурсів педагога, формування позитивної Я-концепції та опанування психотехніками конструктивного впливу [5, с. 230–231].

Таким чином, проблема егоцентричних і конформних настановлень у педагогічному спілкуванні безпосередньо пов'язана з темою комунікативної саморегуляції педагога. Саме ці настановлення виступають бар'єрами, що блокують здатність учителя регулювати власну комунікацію, зберігати баланс

між вимогливістю та повагою, між контролем і партнерством. Подолання крайнощів у комунікації через розвиток автономної позиції педагога забезпечує перехід від формальної взаємодії до автентичного діалогу, спрямованого на розвиток особистості учня.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 15–19.
2. Кириченко Т. Психологічні особливості саморегуляції вчителя в комунікації у процесі мовленнєво-педагогічного спілкування. *Наукові записки*. 2016. Вип. 20(1). С. 125–135.
3. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львів. ун-ту*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 17–25.
4. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 2. С. 31–36.
5. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід : монографія / В. Л. Зливков, О. В. Завгородня, С. О. Лукомська, С. О. Копилов, О. В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської. Київ, 2019. 259 с.
6. Шехавцова С. О., Веремєєва М. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі як умова організації навчально-дослідної діяльності учнів. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 6(3). С. 212–219.
7. Цимбал-Слатвінська С. В., Бабій І. В. Копінг-стратегії як здоров'язберігаючі технології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 67.2. С. 23–29.

САЛІЙ Катерина,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЛИСАК Ганна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДОРΟΣЛИХ З ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Повномасштабне вторгнення завдало стресу кожному українцю та стало серйозним психологічним випробовуванням. Постійне відчуття небезпеки, стресу, розлука з рідними, переселення та інші виклики створили підвищений рівень тривожності, порушення сну, психосоматичні реакції та симптоми посттравматичного стресового розладу (World Health Organization, 2022).

Підвищення рівня тривожності стає однією з найпоширеніших психологічних проблем, яка негативно позначається на емоційному благополуччі, ефективності діяльності, міжособистісних взаєминах та якості життя людини загалом. Одночасно зростають вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, зокрема здатності до ефективної саморегуляції. Саме в умовах хронічного стресу та постійної загрози здатність людини усвідомлено регулювати власні емоції, поведінку та психофізіологічні реакції стає критичною для збереження психологічної рівноваги [4, с. 112]. Війна не лише загострює існуючі проблеми психічного здоров'я, але й створює нові ризики, які вимагають негайного психологічного реагування як на індивідуальному, так і на соціальному рівнях.

На сьогоднішній день в Україні значний рівень тривожності серед дорослого населення, що підтверджується результатами досліджень, проведених Інститутом соціології НАН України, а також даними міжнародних організацій, зокрема Всесвітньої організації охорони здоров'я та ЮНІСЕФ (UNICEF, 2023; WHO, 2022), які фіксують зростання показників тривожності, стресу та психоемоційного виснаження в умовах війни, що включає як осіб, які безпосередньо зазнають бойових дій, так і тих, хто переживає вимушене переселення, втрату джерел доходу. Саме тому здатність до саморегуляції виступає не лише як механізм подолання тимчасового дискомфорту, а як фундаментальний чинник психологічної стійкості, що дозволяє людині зберігати функціональність і адаптивність у тривалих обставинах стресу.

Саме здатність управляти своїм психоемоційним станом, мобілізувати внутрішні ресурси, знижувати рівень напруги та відновлювати психологічну рівновагу має вирішальне значення для збереження як індивідуального психічного здоров'я, так і соціальної стабільності.

Слід зазначити, що сьогодні психолог має не лише констатувати проблему, а й пропонувати практичні інструменти допомоги. Тому у своїй роботі не лише теоретично обґрунтовано значення саморегуляції, але й розроблено та проведено тренінгову програму, спрямовану на формування конкретних навичок: управління диханням, зниження тілесної напруги, когнітивної переоцінки тривожних думок, розвитку усвідомленості та відчуття контролю над власним станом.

Проблема саморегуляції та тривожності активно досліджується у психологічній науці. Теоретичні основи саморегуляції висвітлені у працях українських дослідників, таких як Г. Костюк, В. Роменець, М. Савчин, С. Максименка, які внесли значний вклад у вивчення механізмів саморегуляції особистості та розвитку психологічної стійкості. Сучасні українські дослідження підтверджують актуальність цієї теми. Зокрема, роботи О. Галієвої (2019) та О. Петрик (2025) показують, що формування навичок саморегуляції є ефективним механізмом зниження тривожності та

підвищення психологічної стійкості у дорослих і студентів. Л. Джаббарова та Н. Ковалевська (2023) показали, що рівень перфекціонізму впливає на здатність до саморегуляції в умовах стресу. О. Милославська та С. Богдановський (2023) розглядають саморегуляцію військовослужбовців як ресурс адаптації за умов військової загрози, а Д. Шуляк (2023) підкреслює практичне значення розвитку технік саморегуляції тривоги у сучасних умовах соціальних і професійних викликів [1, с. 64].

Аналіз наукової літератури показав, що проблема тривожності достатньо широко досліджена, проте питання розвитку ефективних стратегій саморегуляції у дорослих із підвищеним рівнем тривожності залишається актуальним і потребує подальшого вивчення, особливо в умовах сучасних викликів.

Використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. До теоретичних методів належать аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми саморегуляції та тривожності. Емпірична частина дослідження передбачала використання психодіагностичних методик, зокрема шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (Spielberger et al., 1983; Ханін, 1980), а також опитувальника саморегуляції поведінки, спрямованого на виявлення особливостей планування, програмування та контролю діяльності, методики діагностики рівня самоконтролю (Schneider, 1990), а також шкали самоконтролю (Self-Control Scale, Tangney, Baumeister & Boone, 2004), що дозволяє оцінити здатність особистості до регуляції власної поведінки та емоцій. Застосування зазначених методик забезпечило комплексне дослідження рівня саморегуляції та її взаємозв'язку з показниками тривожності у дорослих.

Сутність дослідження полягає у вивченні особливостей саморегуляції у дорослих людей з підвищеним рівнем тривожності.

У ході емпіричного дослідження було виявлено, що значна частина досліджуваних має підвищений рівень тривожності, який супроводжується

недостатнім розвитком окремих компонентів саморегуляції. Зокрема, високий рівень особистісної тривожності було виявлено у 42% респондентів, середній – у 38%, низький – у 20% досліджуваних. Також встановлено наявність взаємозв'язку між рівнем тривожності та рівнем сформованості навичок саморегуляції: зі зростанням тривожності знижується ефективність саморегуляції. Аналіз показників саморегуляції засвідчив, що у 47% учасників спостерігається недостатній рівень розвитку таких компонентів, як планування та оцінювання результатів діяльності, а у 35% - труднощі у гнучкості поведінки та самоконтролі.

Також встановлено наявність статистично значущого взаємозв'язку між рівнем тривожності та рівнем сформованості навичок саморегуляції (коефіцієнт кореляції $r = -0,52$, при $p \leq 0,05$): зі зростанням тривожності знижується ефективність саморегуляції.

Отримані результати свідчать про те, що підвищений рівень тривожності негативно впливає на здатність особистості до свідомого контролю власної поведінки та емоційних станів, що підтверджує необхідність розробки та впровадження психокорекційних програм, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив узагальнити підходи до розуміння саморегуляції як складного психічного процесу, що забезпечує управління емоційними станами, поведінкою та діяльністю особистості. Було визначено, що саморегуляція виступає важливим чинником психологічної стійкості та адаптації людини до стресових умов.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що значна частина дорослих має підвищений рівень тривожності, який супроводжується недостатнім розвитком окремих компонентів саморегуляції. Виявлено наявність оберненого взаємозв'язку між рівнем тривожності та ефективністю саморегуляції: зі зростанням тривожності знижується здатність до усвідомленого контролю власних емоцій і поведінки.

На основі отриманих результатів було розроблено та апробовано тренінгову програму, спрямовану на розвиток навичок саморегуляції, зниження рівня тривожності та підвищення психологічної стійкості. Проведення тренінгу сприяло покращенню емоційного стану учасників, підвищенню рівня усвідомленості та формуванню практичних навичок управління власним психоемоційним станом.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у психологічному консультуванні, тренінговій роботі та програмах психологічної підтримки дорослого населення. Запропоновані рекомендації та тренінгова програма можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками та іншими фахівцями у сфері психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Джаббарова, Л. В., Ковалевська, Н. Р. Особливості взаємозв'язку саморегуляції студентів із різним рівнем перфекціонізму. *Психологічні студії*. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. № 2. С. 62–68. DOI: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.2.8>
2. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ, Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 209 с.
3. Москалець В. П. Психологія особистості: підручник. 3-тє вид., перероб., доповн. Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 364 с.
4. Максименко С. Д., Прокоф'єв О. О., Царькова О. В., Кочурова О. В. Практикум із групової психокорекції: підручник. Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2015. 414 с.

СИДОРЕНКО Оксана,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

МАТЕРИНСЬКЕ ВИГОРАННЯ ЯК СУЧАСНА ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Сучасні умови життєдіяльності українського суспільства характеризуються тривалим впливом стресогенних факторів, зокрема воєнного стану, соціальної нестабільності та руйнування звичних соціальних зв'язків. У таких умовах підвищується психоемоційне навантаження на особистість, що особливо гостро проявляється у жінок, які поєднують материнство, професійну діяльність та виконання сімейних обов'язків. Це зумовлює актуальність дослідження материнського вигорання як важливої психосоціальної проблеми.

Материнське вигорання є поширеним психосоціальним явищем, що значною мірою зумовлене впливом усталених соціокультурних норм і гендерних стереотипів. У сучасному суспільстві зберігається традиційне уявлення про материнство як про основне соціальне призначення жінки, що сприймається як природна, обов'язкова та безальтернативна функція. Водночас, незважаючи на беззаперечну значущість материнської ролі, вона супроводжується високими соціальними очікуваннями щодо самовідданості,

відповідальності та постійної емоційної залученості жінки у процес виховання дитини [5].

У реальних умовах життєдіяльності жінка значну частину часу присвячує виконанню сімейних обов'язків та вихованню дітей. У поєднанні з впливом зовнішніх і внутрішніх стресових чинників, особливо в умовах сучасних соціальних викликів, це створює додаткове психоемоційне навантаження. Постійний соціальний тиск, нав'язані рольові очікування та необхідність відповідати ідеалізованим уявленням про материнство поступово формують стан внутрішнього напруження, який може залишатися неусвідомленим і з часом призводити до емоційного виснаження та розвитку материнського вигорання.

На нашу думку, вимогливість суспільства, навішування ярликів має одну із ключових ролей у цьому питанні. Мати має працювати, виховувати, опікуватися, вчити, бути спокійною, врівноваженою, терплячою, не вразливою, бути вдячною, натомість або взагалі не мати власних очікувань або ж ті, які прийнято вважати за норму.

Тривале перебування жінки в умовах підвищеного психоемоційного навантаження неминуче призводить до виснаження її внутрішніх ресурсів і зниження життєвої енергії. Установки, що передбачають необхідність постійної відповідності високим соціальним вимогам, посилюють психологічний тиск і створюють передумови для розвитку емоційно-психологічного виснаження та материнського вигорання.

Сучасні соціокультурні трансформації зумовлюють розширення ролей жінки та ускладнення її життєвих функцій. Поєднання професійної діяльності, самореалізації, виконання сімейних обов'язків і материнства формує ситуацію багаторольового навантаження, що потребує значних адаптаційних ресурсів. За відсутності достатньої підтримки та ефективних стратегій саморегуляції така багатозадачність стає чинником хронічного стресу.

Прагнення до одночасної реалізації всіх соціальних ролей на високому рівні часто супроводжується формуванням нереалістичних очікувань щодо

власної ефективності. Схильність до надмірної самовимогливості та недостатня здатність до збереження балансу між різними сферами життя сприяють ігноруванню власних потреб, пригніченню емоційних проявів і накопиченню внутрішньої напруги.

У довготривалій перспективі це може призводити до втрати відчуття особистісної цілісності, зниження самоцінності та орієнтації на зовнішні, часто нереалістичні моделі материнства. Значний вплив у цьому процесі відіграють соціальні мережі, які транслюють ідеалізовані образи батьківства, що не відповідають реальним умовам життя і посилюють внутрішній дискомфорт.

Таким чином, поєднання хронічного стресу, соціального тиску, багаторольового навантаження та інформаційного впливу формує накопичувальний ефект, який призводить до поступового виснаження жінки та розвитку материнського вигорання. За відсутності своєчасної профілактики та підтримки цей процес може набувати стійкого характеру та негативно впливати на психологічне благополуччя особистості.

Поняття «вигорання» або ж, як ще його називають, «згорання» (burnout), вперше був уведений у 1974 році психологом Сполучених Штатів Америки Г. Фройденбергом. Він визначив феномен згорання як «поразку, зношення або виснаження, яке виникає в індивіда через різке завищення вимог щодо власних сил та ресурсів» [6].

Чинниками материнського вигорання можуть бути:

- особисті чинники індивідуально-психологічні (низька самооцінка; переоцінення своїх можливостей і висока відповідальність; тривожність; почуття провини перед дитиною);
- соціально-психологічні чинники (присутність підвищеної тривоги в зв'язку з зовнішніми подіями; відсутність залученості з боку партнера та родини; поєднання ролей – робота, материнство, домашні обов'язки);
- соціально-економічні;

- травматичні та кризові фактори (післяпологова депресія, втрати (особисті або соціальні) військові дії);
- фізіологічні чинники (хронічні захворювання);
- організаційно-побутові чинники (відсутність режиму, постійна багатозадачність, інформаційне перевантаження (поради, соцмережі);
- соціокультурні чинники (суспільний тиск, гендерні стереотипи);
- соціально-економічні чинники (фінансові труднощі) [1; 2; 4].

Аналіз наукових джерел свідчить, що, незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень з означеної проблематики, недостатньо уваги приділяється практичному впровадженню ефективних моделей підтримки матерів у суспільстві, спрямованих на профілактику психоемоційного виснаження та стабілізацію їх психологічного стану. Більшість досліджень акцентує, що виникнення материнського вигорання зумовлене комплексною взаємодією особистісних, соціально-психологічних і сімейних чинників, що обґрунтовує необхідність розробки та реалізації системних програм психологічної профілактики й підтримки матерів.

Важливим напрямом профілактики материнського вигорання є використання арттерапевтичних підходів, які спрямовані на відновлення психоемоційного ресурсу особистості та зниження рівня внутрішньої напруги. Арттерапія як метод психологічної допомоги забезпечує безпечний простір для вираження емоцій, усвідомлення власних переживань і відновлення контакту із внутрішніми ресурсами через творчу діяльність [3].

У контексті роботи з матерями арттерапевтичні практики сприяють зниженню рівня тривожності, напруги та почуття провини, розвитку самоспівчуття, прийняття власних обмежень і формуванню більш реалістичного ставлення до виконання материнської ролі. Крім того, вони дозволяють м'яко опрацьовувати внутрішні конфлікти, пов'язані з поєднанням соціальних ролей і високими очікуваннями, що зменшує ризик емоційного виснаження. На нашу думку, впровадження арттерапії в систему психологічної підтримки матерів є перспективним напрямом, оскільки

поєднує ресурсний, недирективний і особистісно орієнтований підходи до збереження психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Абаніна Г., Неборачко С. Фрустрація в материнстві як чинник розвитку емоційного вигорання. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 4 (60). С. 226–232. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-60-226-232>
2. Збродська І. Феномен батьківського вигорання як предмет психологічного дослідження. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Вип. 12 (57). С. 38–45. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).04)
3. Кочерга Є. В. Засоби арт-педагогіки та арт-терапії як основа профілактики емоційного вигорання. *Психологія кризових станів: наука і практика: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4-6 листопада 2021 року) / за ред. С. Д. Максименка, В. В. Турбан. Київ, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 82–84. URL: <http://surl.li/gmzcp> (дата зверення: 18.04.2026).*
4. Шевченко О. М., Стечишин Е. М. Психологічні особливості емоційного вигорання у молодих матерів. *Габітус*. 2021. Вип. 31. С. 169–177. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.31.29>
5. Шевчук В. В. Наукові засади дослідження емоційного вигорання батьків дітей із комплексними порушеннями розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 1 (17). С. 190–198. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-23>
6. Freudenberger H. J. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

СИЛКА Катерина,

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності С4 Психологія
Бердянського державного педагогічного
університету.

Науковий керівник: **СЕРДЮК Наталія,**
кандидатка психологічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасному світі проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливої значущості. Стрімка цифровізація суспільства, зменшення кількості живого спілкування, соціальна нестабільність, воєнні конфлікти та наслідки пандемій впливають на емоційний стан дітей. Молодші школярі дедалі частіше відчують труднощі у розпізнаванні власних емоцій, розумінні емоцій інших людей та регуляції власних переживань.

Саме тому розвиток емоційного інтелекту з раннього віку є важливою складовою формування гармонійної, психологічно стійкої особистості. Освітнє середовище має створювати умови для формування емоційної компетентності, що включає здатність усвідомлювати, виражати та регулювати емоції. Розвиток емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці залишається недостатньо дослідженим у контексті практичних психолого-педагогічних технологій, що зумовлює актуальність даної роботи.

Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми емоційного інтелекту молодших школярів та розробка тренінгового заняття, спрямованого на його розвиток.

Поняття емоційного інтелекту було введено у науковий обіг Пітером Саловей та Джоном Д. Майєром, які визначали його як: здатність сприймати емоції, інтегрувати їх у мислення, розуміти та керувати емоціями. Розвиток цієї концепції представлено у працях Денієла Гоулмана, який зазначав: емоційний інтелект включає самоконтроль, ентузіазм, наполегливість і здатність мотивувати себе [1]. Вагомий внесок у дослідження зробив Рувен Бар-Он, який розглядав емоційний інтелект як: сукупність емоційних і соціальних компетентностей, що визначають здатність людини ефективно розуміти себе та взаємодіяти з іншими.

Дослідження емоцій як основи емоційного інтелекту представлені у працях Пола Екмана, який довів, що: базові емоції є універсальними і розпізнаються людьми незалежно від культури. Він виділив базові універсальні емоції: радість, сум, страх, гнів, здивування та відразу. Ці емоції є основою емоційного розвитку дитини та підлягають формуванню вже у ранньому віці.

У сучасній українській психології емоційний інтелект активно досліджується як складова особистісного розвитку та професійної компетентності. Зокрема, І. Андрєєва розглядає емоційний інтелект як інтегративну властивість особистості, що забезпечує соціальну адаптацію. О. Кононко акцентує увагу на формуванні емоційної компетентності в дитячому віці як основи емоційного благополуччя [2].

Попри наявність значної кількості теоретичних досліджень, недостатньо розробленими залишаються практичні аспекти розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці, зокрема через тренінгові форми роботи.

Суть дослідження: у науковій психологічній літературі емоції розглядаються як психічні процеси, що відображають суб'єктивне ставлення людини до значущих ситуацій і виконують функцію їх оцінювання. Емоційний інтелект, у свою чергу, визначається як здатність особистості усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших у процесі міжособистісної взаємодії [4, с.71].

Існує кілька основних моделей емоційного інтелекту, зокрема:

- Модель здібностей (П. Селовей, Дж. Мейєр) – розглядає емоційний інтелект як когнітивну здатність, що включає сприймання, розуміння та управління емоціями [3, с.50].

- Змішана модель (Д. Гоулман) – поєднує когнітивні здібності з особистісними характеристиками, такими як мотивація, самоконтроль і соціальна компетентність.

- Модель емоційно-соціального інтелекту (Р. Бар-Он; у вітчизняній психології розвивається в працях І. Андрєєвої) – охоплює адаптивність, стресостійкість і міжособистісні навички як ключові компоненти ефективного функціонування особистості.

У психологічній науці існують різні класифікації емоцій. За Полом Екманом виділяють базові емоції: радість, сум, страх, гнів, здивування, відраза. Саме ці емоції є універсальними і розпізнаються незалежно від культури. За валентністю емоції поділяють на: позитивні (радість, задоволення), негативні (страх, злість, сум). За складністю: базові (первинні), вторинні (сором, провина, гордість).

У молодшому шкільному віці відбувається активний розвиток емоційної сфери: формується здатність до усвідомлення власних емоцій, розвивається емпатія, з'являються перші навички саморегуляції, емоції стають більш усвідомленими, але ще нестійкими. Однак ці процеси потребують цілеспрямованого педагогічного впливу. Саме в цей період ефективними є: ігрові методи, казко терапія, тілесні-рухові вправи, тренінгові форми роботи.

У межах дослідження розроблено тренінгове заняття «Мої емоції та як з ними дружити», спрямоване на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. Заняття орієнтоване на формування таких умінь: розпізнавання базових емоцій (радість, сум, злість, страх); усвідомлення власних емоційних станів; розвиток емпатії; формування навичок саморегуляції.

Тренінг включає такі етапи: створення емоційно безпечного середовища; руханка «Емоційний метелик» (проживання емоцій через тіло);

вправа «Вгадай емоцію» (розпізнавання емоцій); казкотерапія «Про гусінь, яка вчилась відчувати» (усвідомлення змінності емоцій); вправа «Мій спосіб заспокоїтись» (саморегуляція); рольова гра «Коти і миші» (розвиток емпатії); підсумкове рефлексивне коло.

У подальшому після апробації тренінгу очікується: покращення здатності розпізнавати емоції; розвиток уміння вербалізувати почуття; підвищення рівня емпатії; формування навичок саморегуляції; зниження емоційної напруги у дітей.

Емоційний інтелект є важливою складовою розвитку особистості молодшого школяра. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для його формування. Тренінгова форма роботи є ефективною, оскільки: поєднує гру, рух і творчість, сприяє емоційному залученню дітей, забезпечує практичне засвоєння емоційного досвіду. Систематичний розвиток емоційного інтелекту: покращує комунікацію, знижує тривожність, формує навички саморегуляції. Подальше використання розробленого тренінгового заняття може сприяти розвитку емоційного інтелекту та підвищенню психологічного благополуччя молодших школярів. Тренінг універсальний для використання: психологами, вчителями початкових класів, соціальними педагогами у процесі розвитку емоційної компетентності дітей. Свої подальші дослідження спрямуємо на апробацію та впровадження тренінгу серед молодших школярів, а також підбір діагностичних методик для визначення рівня емоційного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецька. Київ: Vivat, 2019. 512 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 255 с.

3. Колісник Р. Феномен емоційного інтелекту в науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2023. № 2. С. 49-57.

4. Огороднійчук З., Виборнова Є. Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Психологічні науки*. 2023. Вип. 22 (67). С. 70-78.

СКЛЯР Ірина,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **ПЕТРИК Крістіна**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного університету.

ОСОБЛИВОСТІ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Кліпове мислення студентської молоді є одним із найбільш дискусійних феноменів сучасної психолого-педагогічної науки, що безпосередньо пов'язаний із трансформацією інформаційного середовища та цифровізацією освіти. Стрімке зростання обсягів інформації, домінування візуального контенту та швидкі темпи комунікації формують новий тип сприйняття реальності, який характеризується фрагментарністю, поверхневістю та високою швидкістю обробки даних. У цих умовах змінюється не лише спосіб мислення здобувачів вищої освіти, а й логіка освітнього процесу, що вимагає переосмислення традиційних підходів до навчання.

Метою статті є аналіз особливостей кліпового мислення здобувачів вищої освіти у цифрову епоху та визначення його впливу на навчальну діяльність і освітній процес загалом. Особливу увагу приділено психолого-педагогічним характеристикам цього феномену, його перевагам і ризикам, а також можливостям адаптації освітнього середовища до нових когнітивних умов.

Кліпове мислення визначається як специфічний спосіб обробки інформації, за якого переважає сприйняття коротких, яскравих і не завжди логічно пов'язаних між собою інформаційних фрагментів [1]. Такий тип мислення формується під впливом соціальних мереж, відеоконтенту та цифрових платформ, які стимулюють швидке переключення уваги й знижують потребу в глибокому аналізі інформації. Водночас він забезпечує високу швидкість орієнтації в інформаційному просторі, здатність до багатозадачності та ефективну роботу з великими масивами даних [2].

Суттєвою особливістю кліпового мислення є зниження рівня концентрації уваги та труднощі з тривалим утриманням когнітивної діяльності на одному об'єкті. Здобувачі вищої освіти, які демонструють виражені ознаки такого мислення, часто віддають перевагу коротким формам подання матеріалу, інтерактивним форматам і візуалізації інформації [3]. Це зумовлює необхідність трансформації методів навчання, зокрема використання мультимедійних ресурсів, мікронавчання та інтерактивних технологій.

Водночас кліпове мислення має не лише негативні, а й позитивні аспекти. Воно сприяє розвитку когнітивної гнучкості, швидкому прийняттю рішень та адаптації до динамічного освітнього середовища. У цифрову епоху ці якості стають важливими складовими професійної компетентності майбутніх фахівців [4]. Проте ризики поверхневого засвоєння знань, зниження аналітичного мислення та залежність від зовнішніх інформаційних стимулів потребують цілеспрямованої педагогічної корекції.

У контексті сучасної освіти актуальним є пошук балансу між використанням переваг кліпового мислення та розвитком глибокого,

критичного й системного мислення. Ефективними в цьому напрямі є методи проблемного навчання, кейс-аналіз, дискусії та проєктна діяльність, які стимулюють осмислення інформації та формування причинно-наслідкових зв'язків [5]. Важливо також розвивати у здобувачів вищої освіти навички саморегуляції, інформаційної гігієни та усвідомленого споживання цифрового контенту.

Отже, кліпове мислення є невід'ємною характеристикою сучасного студентства, що відображає глибокі зміни у способах пізнання та взаємодії з інформацією. Його врахування в освітньому процесі дозволяє підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу та організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, однак потребує комплексного підходу, спрямованого на поєднання швидкості сприйняття з глибиною аналізу та критичністю мислення.

Список використаних джерел

1. Bushuyev S., Murzabekova S., Khusainova M., Chernysh O. Clip thinking in the digital age: complementary or contradictory. *Procedia Computer Science*. 2024. Vol. 231. P. 317-322. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.12.210>.
2. Bushuyev S., Korchova H., Krasyllyk Y., Rudenko M., Kozyr B. Development of clip thinking of higher education students in information environment. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Vol. 99, no. 1. P. 76-94. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740801>.
3. Khrenova V., Kuchak A., Tarangul L., Svitlana V. Z. Analyzing the Role of Clip Thinking in the Context of Digitalization of the Educational Environment of the Future. *Futurity Education*. 2023. Vol. 3, no. 2. P. 41-51. <https://futurity-education.com/index.php/fed/article/view/141/88>.
4. Barnhart T., Johnson H. J., Tekkumru-Kisa M. Pre-service teachers notice student thinking: Then what? *Journal of Teacher Education*. 2025. Vol. 76, no 1. P. 57-70. <https://doi.org/10.1177/00224871231220604>.

5. Burlacu N. The clip thinking phenomenon and educational tools. *Proceedings of the International Conference on Virtual Learning*. 2025. P. 210–215. https://icvl.eu/documents/139/a31_Burlacu_Natalia.pdf.

СКРЕКОТЕНЬ Яна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянського державного педагогічного університету. Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина**, асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ У РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна початкова освіта орієнтується на формування в учнів не лише предметних знань, а й ключових компетентностей, серед яких важливе місце посідають самостійність і здатність до навчання впродовж життя. Впровадження Нової української школи зумовило трансформацію ролі вчителя. Його основним завданням є не передавання знань, а виконання функцій наставника, тьютора та фасилітатора освітнього процесу. Саме така зміна педагогічної ролі актуалізує розвиток самостійності молодших школярів як одного з пріоритетних завдань сучасної педагогічної практики.

Проблема формування самостійності молодших школярів особливо загострюється в умовах цифровізації освіти, оскільки надмірна залежність учнів від гаджетів може знижувати їхню організованість, відповідальність та готовність до самостійного виконання навчальних завдань. Формування самостійності у здобувачів початкової освіти розглядається в науковій літературі з різних позицій: як якісні зміни у психологічному розвитку

молодших школярів (Р. Кацавець, О. Чикурова та ін.); як сформована особистісна якість, що розвивається в освітньому процесі (Т. Мухіна, І. Хом'юк, Н. Родюк, В. Хом'юк та ін.). Значення здатності учнів до самостійної діяльності зростає, оскільки саме вона є основою їхнього подальшого особистісного та інтелектуального розвитку.

Мета дослідження полягає у визначенні ролі вчителя в процесі формування самостійності здобувачів початкової освіти.

Самостійність у молодшому шкільному віці розглядається як здатність дитини виконувати навчальні завдання без постійної зовнішньої допомоги, приймати прості рішення, планувати послідовність дій та оцінювати результат власної діяльності. Вона формується поступово і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, який значною мірою залежить від професійної позиції вчителя [1].

Роль учителя у розвитку самостійності здобувачів початкової освіти є багатогранною. Насамперед педагог створює умови для поступового переходу від виконання дій за зразком до самостійного їх виконання. Це реалізується через систему навчальних завдань різного рівня складності, диференційований підхід та поступове зменшення частки прямого керівництва [3].

Важливим аспектом є формування у дітей навчальної мотивації. Учитель підтримує пізнавальний інтерес, створює ситуації успіху та заохочує ініціативність учнів. У молодшому шкільному віці саме позитивне підкріплення та емоційна підтримка сприяють розвитку впевненості у власних силах, що є основою самостійності [2].

Окреме значення має організація навчальної діяльності. Ефективними є методи, що передбачають активну участь учнів у процесі навчання (проблемне навчання, інтерактивні технології, робота в парах і групах, навчальні проекти тощо). У таких умовах учень не лише засвоює знання, а й набуває досвіду самостійного їх здобуття та застосування [3].

Не менш важливою є роль учителя як наставника у формуванні навичок самооцінювання та рефлексії. Учні початкової школи поступово вчаться

аналізувати власні досягнення, визначати труднощі та шляхи їх подолання. Педагог у цьому процесі виконує функцію модератора, який спрямовує дитину до усвідомлення власного навчального прогресу [4].

Важливим чинником розвитку самостійності є також створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Атмосфера довіри, поваги та прийняття помилок як природної частини навчання дозволяє учням не боятися пробувати нові способи дій і проявляти ініціативу.

Отже, роль учителя у розвитку самостійності здобувачів початкової освіти є визначальною. Саме педагог забезпечує поступове формування в учнів умінь самостійно діяти, приймати рішення та відповідати за результат власної діяльності. Ефективна організація освітнього процесу, використання сучасних педагогічних технологій та підтримувальна взаємодія створюють умови для становлення самостійної, активної та відповідальної особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Кацавець Р. С. Вікова психологія : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Алерта, 2024. 142 с.
2. Мухіна Т. Є. Педагогічна теорія розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів академіка Олександри Савченко в реаліях сьогодення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2023. №102. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-1>
3. Хом'юк І. В., Родюк Н. Ю., Хом'юк В. В. Шляхи формування пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 166–169.
4. Чикурова О. Я. Формування самопроцесів особистості учнів початкової школи як компонентів вміння самоорганізації навчальної діяльності. *Scientific Collection «Interconf»*. 2022. №113. С. 167–176.

ТАТАРІН Володимир,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **ХАТУНЦЕВА Світлана,** докторка педагогічних наук, професорка Бердянського державного педагогічного університету.

ПЕРЦЕПТИВНІ УМІННЯ ВЧИТЕЛЯ У ПОДОЛАННІ ЕМОЦІЙНОВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення підготовки майбутніх учителів англійської мови до своєчасного розпізнавання емоційно-вольових бар'єрів учнів і коректного тлумачення їх проявів у процесі партнерської взаємодії. Така потреба зростає в умовах сучасного освітнього процесу, де ефективність навчальної взаємодії значною мірою залежить від здатності вчителя помічати зміни в емоційному стані учня, розуміти їх вплив на участь у спільній діяльності та добирати педагогічно доцільні способи підтримки. Для уроків англійської мови це має особливе значення, оскільки іншомовне спілкування супроводжується публічністю мовлення, ризиком помилки, підвищеною емоційною напруженістю та потребою у швидкій саморегуляції, що може посилювати бар'єрні прояви й ускладнювати партнерську взаємодію між учителем та учнем.

Теоретичну основу дослідження становлять праці з психоемоційної регуляції, травма-інформованої освіти, педагогічної емпатії та підтримки здорового шкільного мікроклімату. Зокрема, Д. Сігел і Т. Брайсон доводять,

що під впливом стресу в дитини звужується доступ до вищих когнітивних функцій, тому мовчання, уникнення, імпульсивність чи дезорганізацію навчальної поведінки доцільно розглядати як сигнали порушеного регуляторного стану. Т. Бранзелл, Г. Стокс і Л. Вотерс підкреслюють, що безпечне й стабільне освітнє середовище є необхідною умовою залучення вразливих учнів до навчання. С. Меєрс, К. Ровелл, М. Веллс і Б. Сміт розуміють педагогічну емпатію як здатність учителя розуміти особистісні й соціальні обставини учнів, виявляти турботу та надавати підтримувальну відповідь без втрати навчального фокусу. Б. Мартінсоне і В. Жиджюнайте виявляють зв'язок між емпатією вчителя, позитивним шкільним кліматом і якістю взаємодії з учнями.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні суті перцептивних умінь майбутніх учителів англійської мови у подоланні емоційно-вольових бар'єрів учнів.

У контексті нашого дослідження перцептивні вміння розглядаються як здатність майбутнього вчителя розпізнавати актуальний регуляторний стан учня за зовнішніми ознаками, співвідносити його з контекстом уроку та своєчасно коригувати педагогічну взаємодію.

Ознакова діагностика стану учня. Доказову основу педагогічної перцепції становить ознакова діагностика, що спирається на психофізіологічну модель верхнього і нижнього рівнів функціонування головного мозку. Це дає змогу розглядати поведінкові прояви учня як сигнали певного рівня регуляції. Майбутні вчителі мають навчитися фіксувати ранні індикатори бар'єрів за когнітивними, емоційними, соматичними та комунікативно-поведінковими маркерами, зокрема труднощами концентрації, емоційною реактивністю, тілесною напруженістю, уникненням зорового контакту, зміною темпу мовлення або нестабільністю участі. Водночас вони мають засвоїти, що жоден окремий маркер не має достатньої діагностичної сили: значення має конфігурація ознак, їх інтенсивність, повторюваність і невідповідність звичному профілю поведінки учня.

Диференціація форм дистресу. Важливим складником підготовки є розвиток здатності розрізняти оптимальну регуляцію та різні форми дистресу: перевантаження, надмірну пильність і відстороненість. Майбутні вчителі мають навчитися диференціювати ці стани за зоровим контактом, виразом обличчя, тоном голосу, поставою, рухами, ритмом і темпом діяльності. Це дає змогу бачити за зовнішньою поведінкою стан, що потребує виваженої педагогічної реакції.

Верифікація стану й емпатійна комунікація. Перцепція емоційно-вольових бар'єрів передбачає перехід від спостереження до активного уточнення стану учня. Тому студенти мають усвідомити необхідність розмежування професійної перцепції та суб'єктивного приписування, засвоїти неприпустимість поспішних висновків і опанувати алгоритм верифікації бар'єра: помітити, запитати, вислухати, уточнити. Реалізація цього алгоритму потребує оволодіння навичками активного і рефлексивного слухання: умінням не перебивати, ставити відкриті запитання, говорити врівноваженим тоном, перефразовувати, підсумовувати й уточнювати смисл висловлювання. У педагогічному контексті емпатія постає як професійно вивірена здатність прийняти емоцію учня, не посилюючи її директивною реакцією.

Контекстуальне тлумачення і підтримка. Важливою складовою перцептивної підготовки є вміння співвідносити поведінку учня з контекстом уроку. Майбутні вчителі мають навчитися аналізувати, як мовчання, уникнення, випадіння з діяльності чи різке емоційне реагування пов'язані зі зміною рутини, публічним оцінюванням, необхідністю виступу перед класом, сенсорним перевантаженням або складністю завдання. Це дає змогу диференціювати страх іншомовного мовлення, фрустраційну реакцію, загальне виснаження чи реактивну поведінку як стани, що потребують різних способів підтримки. Водночас студенти мають засвоїти, що розпізнавання стану має переходити в підтримувальну реакцію: прийняття емоції, уважне вислуховування, нормалізацію труднощів, зниження вимог, зміну способу участі та надання учневі мінімального контролю і вибору.

Регулярний моніторинг емоційного фону. До змісту підготовки також входить оволодіння інструментами регулярного збору даних, що дають змогу бачити актуальний стан групи й коригувати динаміку уроку. Майбутні вчителі мають засвоїти значення коротких емоційних налаштувань на початку заняття або перед складними видами діяльності, оскільки вони допомагають одночасно сканувати емоційний фон групи та частково стабілізувати його перед інтенсивним навчальним навантаженням. Це дозволяє адаптувати темп, спосіб залучення до роботи та рівень вимог.

Інтеграція перцепції в урок англійської мови. Системність перцепції посилюється через здатність інтегрувати діагностичну функцію безпосередньо в предметний зміст уроку. Студенти мають навчитися використовувати емоційну лексику, ситуаційні запитання, короткі діалоги, письмові реакції, візуальні шкали, реакції в чаті, емодзі та метафоричні образи для зчитування стану учнів. Це перетворює мовленнєву розминку на інструмент педагогічної діагностики й допомагає виявляти повторювані тенденції.

Самовираження учня як ресурс перцептивної точності. Важливим завданням є також навчання майбутніх учителів засобам заохочення учнів до вербалізації власних станів. Студенти мають засвоїти, що педагогічна перцепція стає точнішою, коли вчитель спирається не лише на зовнішні ознаки, а й створює умови, за яких учні можуть назвати свій стан, рівень напруження, труднощі участі або потребу. Саме тому важливим складником підготовки є опанування системи функціональної мовної підтримки, що допомагає безпечно виражати емоційно-вольові стани. Такі мовленнєві формули мають розглядатися як засіб підтримки суб'єктності, розвитку емоційного інтелекту та зниження ймовірності реактивних форм поведінки.

Отже, формування перцептивних умінь майбутніх учителів англійської мови є необхідною складовою їхньої підготовки до подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів, оскільки забезпечує своєчасне розпізнавання регуляторних станів, їх контекстуальне тлумачення та добір підтримувальної педагогічної реакції. Ефективність такої підготовки визначається поєднанням

ознакової діагностики, емпатійної комунікації, регулярного моніторингу емоційного фону та інтеграції перцептивних дій у зміст уроку англійської мови.

Список використаних джерел

1. Brunzell T., Stokes H., Waters L. Trauma-Informed Positive Education: Using Positive Psychology to Strengthen Vulnerable Students. *Contemporary School Psychology*. 2016. Vol. 20. P. 63–83.
2. Martinsone B., Žydzīnaitė V. Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1160546.
3. Meyers S., Rowell K., Wells M., Smith B. C. Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*. 2019. Vol. 67, No. 3. P. 160–168.
4. Siegel D. J., Bryson T. P. *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. New York : Bantam Books, 2012. 192 p.

ТИМОЩЕНКО Вікторія,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина**,
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій проблема професійного самовизначення старшокласників набуває особливої актуальності. Швидкі зміни на ринку праці, поява нових професій та зникнення традиційних, зростання вимог до фахівців зумовлюють необхідність усвідомленого та відповідального вибору майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті важливу роль відіграють ціннісні орієнтації особистості, які виступають внутрішніми регуляторами поведінки та визначають спрямованість життєвих і професійних виборів.

Проблема професійного самовизначення старшокласників є предметом дослідження сучасних науковців у контексті психологічного розвитку особистості, що дає змогу розглядати індивідуальні наміри як важливий чинник особистісного становлення (О. Гуляєва, А. Крохіна, Н. Павлик, К. Полтавська та ін.). Водночас вибір майбутньої професії з позиції трудової мотивації висвітлюється у працях таких учених, як З. Охріменко, О. Морін, А. Шевенко, Д. Закатнов, М. Піддячий та ін. Проте в умовах стрімкого технологічного прогресу та трансформації життєвих пріоритетів зазначена проблема набуває дедалі більшої актуальності.

Мета дослідження полягає у визначенні ролі ціннісних орієнтацій у процесі професійного самовизначення старшокласників.

Ціннісні орієнтації розглядаються як відносно стійка система уявлень особистості про значуще і важливе, що формується в процесі соціалізації та індивідуального досвіду [2]. У старшому шкільному віці вони набувають особливої ваги, оскільки саме в цей період відбувається активне становлення світогляду, формування життєвих цілей і визначення власного місця у суспільстві [5]. Старшокласники починають співвідносити свої інтереси, здібності та потреби із соціальними очікуваннями, що безпосередньо впливає на процес професійного самовизначення.

Професійне самовизначення є складним і багатовимірним процесом, який включає усвідомлення власних можливостей, інтересів, схильностей, а також аналіз вимог професійного середовища [2]. Важливим компонентом цього процесу є ціннісна сфера особистості, яка визначає критерії вибору професії. Так, для одних старшокласників пріоритетними є матеріальні цінності (високий дохід, стабільність) [3], для інших – соціальні (корисність для суспільства, допомога людям), або ж особистісні (самореалізація, творчий розвиток, незалежність) [4].

Ціннісні орієнтації виконують функцію своєрідного «фільтра», через який старшокласник оцінює різні професійні варіанти [2]. Наприклад, учні з вираженою орієнтацією на досягнення та успіх частіше обирають престижні та конкурентні професії, тоді як ті, хто орієнтується на міжособистісні взаємини, можуть надавати перевагу професіям соціальної або гуманітарної спрямованості. Водночас невідповідність між особистісними цінностями та обраною професією може призводити до внутрішнього конфлікту, зниження мотивації та професійного вигорання в майбутньому [5].

Формування ціннісних орієнтацій старшокласників відбувається під впливом низки чинників, серед яких провідну роль відіграють сім'я, освітнє середовище, однолітки та засоби масової інформації. Сім'я закладає базові уявлення про працю, успіх і життєві пріоритети. Школа, у свою чергу, створює

умови для розвитку особистісних якостей, формування інтересів і здібностей, а також організовує профорієнтаційну роботу. Значний вплив має і сучасне інформаційне середовище, яке формує уявлення молоді про престижність і привабливість різних професій [4].

Важливим завданням педагогів і психологів є сприяння усвідомленню старшокласниками власних цінностей та їх співвіднесенню з майбутньою професійною діяльністю. Це передбачає використання різноманітних форм і методів роботи: тренінгів, профорієнтаційних занять, психологічного консультування, діагностичних методик. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку рефлексії, здатності до самопізнання та критичного мислення, що дозволяє учням робити більш обґрунтований вибір [2].

Таким чином, ціннісні орієнтації є ключовим фактором професійного самовизначення старшокласників, оскільки визначають їхні життєві пріоритети, мотиви та критерії вибору професії. Узгодженість між особистісними цінностями та професійною діяльністю виступає важливою умовою задоволеності майбутньою професією, ефективності діяльності та особистісного розвитку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває цілеспрямована робота з формування та розвитку ціннісної сфери учнів старшого шкільного віку як основи їхнього успішного професійного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Гуляєва О., Полтавська К. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з професійним самовизначенням у ранньому юнацькому віці. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6 (40). С. 702–711.
2. Крохіна А. В. Роль професійного самовизначення у процесі становлення особистості. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. № 3 (42). С. 19–24.

3. Охріменко З. В. Змістові аспекти формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 192–196.

4. Павлик Н. В. Професійне самовизначення старшокласників як чинник особистісного зростання : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук, 19.00.01 – педагогічна та вікова психологія. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна, 2021. 258 с.

5. Формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності в умовах сучасного освітнього середовища: монографія / З. В. Охріменко, О. Л. Морін, А. М. Шевенко, Д. О. Закатнов, М. І. Піддячий; за ред. З. В. Охріменко. Київ, 2022. 152 с.

ТОРМАХОВА Вероніка,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **САПРАНКОВА Катерина,**
асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному студентському середовищі проблема хронічного стресу дедалі актуальніша через високі навчальні навантаження, інформаційне перенасичення та поєднання навчання з роботою. Окреслене вище спричиняє тривожність, емоційне виснаження та зниження працездатності. В умовах

повномасштабного вторгнення стрес посилюється через загрозу безпеці, повітряні тривоги, переміщення та невизначеність. Студенти потребують ефективної психологічної підтримки. Музикотерапія є дієвим методом регуляції емоційного стану, зниження тривожності та стабілізації психіки. Наукові дослідження підтверджують її ефективність у подоланні стресу, що зумовлює актуальність її вивчення як інструменту психологічної допомоги студентам.

У працях зарубіжних дослідників музикотерапія розглядається як ефективний інструмент психологічної підтримки. Дж. Елвін розглядала музику як засіб проекції внутрішніх переживань та психологічного захисту. Т. Віграм описує методи імпровізаційної музикотерапії, наголошуючи на значенні музичної взаємодії між терапевтом і клієнтом. Н. Снейп аналізує методи дослідження музичної взаємодії в імпровізаційній терапії. У статті Дж. Кім музика постає засобом дослідження внутрішнього світу особистості. Теоретичні передумови використання творчості в психотерапії пов'язані з працями Д. Віннікотта, який у роботі *Playing and Reality* [5] розглядає гру і творчість як простір формування особистості та прояву справжнього «я». У сучасній психології музикотерапія розглядається як напрям психотерапевтичної практики, що використовує музику та музичну діяльність для впливу на емоційний, когнітивний і фізіологічний стан людини. Вона поєднує елементи музичного мистецтва, психології та медицини, спрямовані на підтримку психічного здоров'я, емоційну саморегуляцію та гармонізацію внутрішнього стану. У науковому дискурсі музикотерапія трактується як систематичне застосування музичних стимулів – слухання музики, співу, імпровізації або музично-ритмічної діяльності – для досягнення терапевтичного ефекту.

У психології та психотерапії музикотерапія застосовується як у клінічній, так і в неклінічній практиці. У клінічному контексті вона використовується для роботи з психічними розладами, травмами та психоемоційними порушеннями. У неклінічному середовищі, зокрема

студентському, методи музикотерапії спрямовані на зниження стресу, стабілізацію емоційного стану та розвиток психологічної стійкості. Особливістю підходу є те, що музика виступає не лише естетичним об'єктом, а активним інструментом психологічної взаємодії, здатним впливати на глибинні емоційні процеси та внутрішній досвід людини.

Однією з ранніх дослідниць музикотерапії була Дж. Елвін, яка підкреслювала значення музики як засобу самовираження та психологічного розкриття особистості. Дослідниця зазначала, що людина може відкрити саму себе у музиці, яку створює [1]. У процесі вільної музичної імпровізації у звучанні відображаються характер виконавця, його емоційні переживання, внутрішні конфлікти та особистісні проблеми. Таким чином, музика виступає своєрідним психологічним «дзеркалом» внутрішнього світу людини.

Ідея імпровізації та творчої гри як способу психологічного самовираження має ширший психотерапевтичний контекст. Д. Віннікотт підкреслював фундаментальне значення творчості у формуванні особистості, стверджуючи, що лише через гру людина може бути креативною і відкривати своє справжнє «я» [5]. У музикотерапії ця ідея набуває особливого значення, адже музична імпровізація створює простір для вільного самовираження, тому імпровізаційні практики займають центральне місце у терапевтичному процесі.

Ефективність музикотерапії зумовлена низкою психологічних механізмів. Ключовим є емоційна регуляція: музика безпосередньо впливає на емоційні переживання, викликаючи різні афективні стани – від заспокоєння до підвищення мотивації. Другим механізмом є зниження фізіологічного напруження: музика впливає на вегетативну нервову систему, змінюючи частоту серцевих скорочень, тиск і ритм дихання, активуючи парасимпатичну систему та знижуючи фізіологічні прояви стресу. Ще одним механізмом є музичний катарсис – емоційне розрядження через переживання музичних образів, що дозволяє вивільнити накопичене напруження та сприяє психологічному очищенню. Важливим аспектом є також стимуляція

позитивних емоцій – радості, натхнення, внутрішньої гармонії, що сприяє формуванню психологічної стійкості.

Суттєву роль відіграють практичні методи музичної взаємодії. У межах імпровізаційної музикотерапії терапевт використовує емпатичні техніки: *matching* (підлаштування), *mirroring* (дзеркалення), *accompanying* (акомпанування) або *frameworking* (створення музичної рамки). Вибір техніки залежить від стану клієнта та визначається професійним судженням терапевта [4]. Завдяки цим методам музична взаємодія перетворюється на діалог, де музика стає засобом комунікації та підтримки.

Як зазначає Н. Снейп, музикотерапія сформувалася на основі клінічної практики: саме фахівці помітили ефективність музики як терапевтичного інструменту та розробили підходи до її застосування [3, с.13]. Теоретичні концепції значною мірою ґрунтуються на узагальненні практичного досвіду.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із психодинамічним підходом. Як підкреслює Дж. Кім, захисні механізми діють на несвідомому рівні, захищаючи особистість від болісних емоцій. Музична взаємодія дозволяє виявляти приховані переживання та створює умови для їх усвідомлення й опрацювання [2].

Важливе значення мають нейропсихологічні аспекти. Музика активує зони мозку, пов'язані з емоціями, пам'яттю, увагою та моторикою, стимулює лімбічну систему, впливає на виділення дофаміну та серотоніну, сприяє синхронізації нейронної активності. Це позитивно впливає на когнітивні процеси, що особливо важливо в умовах хронічного стресу.

Отже, музикотерапія виступає комплексним психологічним інструментом, що поєднує емоційні, фізіологічні та нейропсихологічні механізми впливу. Її застосування у студентському середовищі може сприяти зниженню рівня хронічного стресу, стабілізації психоемоційного стану та підвищенню психологічного благополуччя молоді, що особливо актуально в умовах повномасштабної війни в Україні.

Список використаних джерел

1. Alvin J. Music therapy. Rev. ed. London : John Clare Books, 1975. 199 p.
2. Kim J. Psychodynamic Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. 2016. Vol. 16. No. 2. URL: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/2312/2067> (дата звернення: 11.03.2026).
3. Snape N. Building Bridges: Exploration of Music Analysis Methods in Improvisational Music Therapy Research and Clinical Work : dissertation Doctor of Philosophy (PhD) / University of Jyväskylä. Jyväskylä, 2020. 196 p. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67178/978-951-39-8018-4_vaitos180120.pdf (дата звернення: 11.03.2026).
4. Wigram T. Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students. London : Jessica Kingsley Publishers, 2004. URL: https://elearning.hfu-nuernberg.de/pluginfile.php/21191/mod_resource/content/1/Wigram_2004_Improvisation_techniques.pdf (дата звернення: 11.03.2026).
5. Winnicott D. W. Playing and Reality. London : Tavistock Publications, 1971. 162 p.

ТЮТЮННИК Сергій,

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
вищого навчального закладу «Університет
імені Альфреда Нобеля».

Науковий керівник: **ЛЕБІДЬ Ольга,**
докторка педагогічних наук, професорка
вищого навчального закладу «Університет
імені Альфреда Нобеля».

«ПСИХОЛОГ ЯК ПРОСВІТНИК»: ТРЕНІНГ ФОРМУВАННЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У сучасних умовах суспільного розвитку зростає значущість просвітницького напрямку професійної діяльності психолога. Фахівець постає не лише як надавач індивідуальної допомоги, а й як провідник психологічної культури, забезпечуючи поширення науково обґрунтованих знань серед широких верств населення. Водночас аналіз змісту професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти засвідчує, що формуванню їхньої просвітницької компетентності не завжди приділяється належна увага. Це може ускладнювати готовність здобувачів до її практичної реалізації, що виявляється у труднощах адаптації наукової інформації до доступного формату, невпевненості під час публічного представлення матеріалу та недостатній готовності до взаємодії з різними аудиторіями.

За таких умов актуалізується потреба у впровадженні ефективних форм професійної підготовки, які забезпечують розвиток просвітницької компетентності майбутніх психологів. Перспективною формою у цьому

контексті є тренінг, оскільки він створює умови для активної взаємодії учасників, практичного опрацювання відповідних умінь і подолання внутрішніх бар'єрів публічної комунікації.

У межах дослідження розроблено тренінг «Психолог як просвітник», спрямований на формування просвітницької компетентності майбутніх психологів. Вибір назви зумовлений необхідністю акцентувати увагу на розширенні професійної ролі психолога, яка передбачає не лише надання індивідуальної допомоги, а й активну участь у поширенні психологічних знань, формуванні культури їх сприйняття та взаємодії з різними цільовими аудиторіями. Назва тренінгу відображає ідею переходу від позиції «споживача знань» до позиції «транслятора», що є важливою складовою професійного становлення майбутнього фахівця та орієнтує учасників на усвідомлення відповідальності за якість і доступність психологічної інформації.

Метою тренінгу є формування просвітницької компетентності майбутніх психологів шляхом розвитку їхньої готовності трансформувати наукові психологічні знання у доступні для широкої аудиторії форми, здійснювати ефективну публічну комунікацію та долати психологічні бар'єри просвітницької діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Структурно-змістове наповнення тренінгу представлено системою тематичних занять, узагальненою в таблиці 1.

Таблиця 1

Тематика занять тренінгу «Психолог як просвітник»

№	Тема заняття	Змістовий акцент
1	Психолог як просвітник: зміст і значення діяльності	Усвідомлення ролі психолога у поширенні знань, місце просвітництва у професійній діяльності
2	Особливості сучасного інформаційного середовища	Аналіз інформаційних викликів, псевдопсихології, відповідальність за зміст інформації
3	Психологічні бар'єри просвітницької діяльності	Страх публічності, невпевненість, подолання внутрішніх обмежень

4	Трансформація психологічних знань у доступний формат	Адаптація наукової інформації, робота з різними аудиторіями
5	Створення просвітницького контенту	Розробка текстів, відео, виступів; практичні завдання
6	Рефлексія та оцінювання власної готовності	Аналіз досвіду, зворотний зв'язок, усвідомлення професійної позиції

Запропонований тренінг забезпечує поєднання теоретичного осмислення діяльності з практичним опрацюванням умінь, оскільки він «поєднує теоретичне навчання з практичним відпрацюванням навичок» [1]. Зміст занять спрямований на розвиток здатності адаптувати психологічні знання до доступних форм, здійснювати публічну комунікацію та долати внутрішні бар'єри, що ускладнюють реалізацію такої діяльності.

Таким чином, розроблений тренінг є цілеспрямованим засобом формування просвітницької компетентності майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою його ефективності.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П., Олійник І.В. Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у підготовці майбутніх психологів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 16. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>

ФЕДОРЕНКО Софія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Науковий керівник: **ТЕСЕЛЕНКО Марина,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ «ЛЮДИНА–ЛЮДИНА» В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

У сучасних умовах професійна діяльність типу «людина–людина» супроводжується підвищенням психоемоційним навантаженням, високою відповідальністю, необхідністю постійної комунікації та швидкого реагування на кризові ситуації. Особливої гостроти проблема емоційного вигорання набула в період після пандемії COVID-19, цифрової трансформації праці, воєнних загроз та соціальної нестабільності.

Працівники сфер освіти, медицини, психологічної допомоги, соціального захисту, державного управління та сервісу змушені працювати в умовах багатозадачності, емоційної напруги та дефіциту ресурсів. Це створює передумови для розвитку хронічного стресу, виснаження, зниження професійної мотивації та втрати психологічного благополуччя.

«Вигорілий» працівник втрачає здатність до творчого вирішення завдань, стає ригідним у своїх діях і часто провокує конфліктні ситуації в колективі. Таким чином, вигорання перетворюється з індивідуальної

психологічної проблеми на серйозний організаційний ризик, що потребує системного підходу до управління персоналом.

Мета дослідження – аналіз психологічної природи емоційного вигорання, що виникає в межах професійної діяльності типу «людина-людина».

Емоційне вигорання – це стан хронічного стресу, що може призвести до фізичних, емоційних і поведінкових проблем. Воно часто зустрічається у професіях, що пов'язані з постійним контактом із людьми, стресовими ситуаціями та високою відповідальністю. Серед працівників, у яких зустрічається емоційне вигорання найбільш часто (від 30 до 90 %), слід назвати лікарів, вчителів, психологів, соціальних працівників, рятувальників, працівників правоохоронних органів [2].

Емоційне вигорання, як зазначає австрійський дослідник А. Ленгле, – це результат того, що людина в професії впродовж довгого часу не проживає цінностей [1]. Для багатьох людей сьогодні саме робота є однією з частин обраного шляху для знаходження екзистенціонального змісту. Припущення, що люди «вигорають», коли вони не отримують відчуття значущості, важливості виконуваної ними роботи, не можуть знайти змісту життя в обраній професії, підтверджені великою кількістю досліджень.

Сучасні дослідження свідчать, що ключовими предикторами емоційного вигорання є надмірне робоче навантаження, дефіцит контролю над робочими процесами, рольова невизначеність, недостатня соціальна підтримка, емоційно складна взаємодія з клієнтами, а також невідповідність між особистісними цінностями працівника та вимогами професійного середовища [5].

В умовах цифровізації праці дедалі більшого значення набуває феномен цифрового вигорання, що пов'язаний із постійною онлайн-доступністю, інформаційним перевантаженням, дистанційною комунікацією та розмиттям меж між професійним і особистим життям [4]. Для українського контексту ця проблема додатково посилюється впливом воєнного стресу, хронічної

невизначеності та емоційного виснаження, що знижує адаптаційні можливості фахівця.

Водночас установлено, що працівники з вищим рівнем психологічної резильєнтності, емоційного інтелекту, розвиненими навичками саморегуляції та наявністю соціальної підтримки демонструють нижчі показники вигорання. У зв'язку з цим особливого значення набувають профілактичні програми, спрямовані на розвиток стресостійкості, навичок подолання професійних труднощів, супервізійну підтримку та формування здорового організаційного середовища [1].

Емоційне вигорання працівників сфери «людина—людина» є комплексним психологічним феноменом, що формується під впливом індивідуальних, організаційних і соціальних чинників. У сучасних умовах його розвиток посилюється кризовими подіями, цифровізацією праці та високою емоційною включеністю у професійну взаємодію.

Профілактика вигорання має здійснюватися на двох рівнях: особистісному, що передбачає розвиток ресурсності, саморегуляції та стресостійкості, та організаційному, який охоплює створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навантаження й підтримку працівників з боку керівництва. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення емоційного вигорання в умовах воєнного стану та цифрового середовища праці в Україні.

Список використаних джерел

1. Астремська І. В. Супервізія : профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 132 с.

2. Марута Н. О., Чабан О. С., Каленська Г. Ю. Особливості емоційного вигорання в працівників сфери охорони неврологічного й психічного здоров'я. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2019. № 7 (109). С. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.22141/2224-0713.7.109.2019.183009>.

3. Сахно О. В. Особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2025. № 3 (222). С. 75–79. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-75-79](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-75-79).

4. Molino, M., Cortese, C. G., Ghislieri, C., et al. Remote working, technostress, and work-life balance: effects on burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, No. 22. Article 7051. DOI: 10.3390/ijerph20227051.

5. Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. Burnout and work engagement in the context of changing work life. *Current Psychology*. 2023. Vol. 42. P. 1–12. DOI: 10.1007/s12144-023-04402-1.

ФЕДОТОВА Ірина,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного університету.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ З ЛЮДЬМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ ВТРАТУ

Сучасні соціальні реалії зумовлюють зростання кількості людей, які переживають втрату близьких, вимушене переміщення, втрату дому, здоров'я, звичного способу життя та інших значущих зв'язків. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема психологічної взаємодії з людьми, які

перебувають у стані горя, а також визначення ефективних способів їх підтримки.

У сучасній психології горе розглядається як особистий досвід втрати, тоді як горювання – як процес адаптації людини до нової реальності після значущої втрати. Втрата при цьому виступає не лише фактом смерті близької людини, а й ширшим психосоціальним феноменом, пов'язаним із руйнуванням важливих життєвих зв'язків, ролей і смислів. У працях дослідників [1-4] підкреслюється, що процес горювання є індивідуальним, нелінійним і багатовимірним.

Переживання втрати супроводжується широким спектром реакцій. До найбільш поширених належать емоційні прояви смутку, тривоги, гніву, провини, самотності, а також когнітивні труднощі, пов'язані з концентрацією уваги, прийняттям рішень, прийняттям факту втрати та порушенням образу майбутнього. Поширеними є також фізіологічні реакції: слабкість, відчуття стиснення в грудях або горлі, порушення сну, виснаження, зниження енергії. Це дає підстави розглядати горе не лише як емоційний, а і як психобіологічний процес, що охоплює когнітивний, тілесний, соціальний та нейропсихологічний рівні.

На нашу думку, одним із ключових аспектів взаємодії з людиною, яка переживає втрату, є визнання індивідуальності її досвіду. Горе не має універсального сценарію, чітко визначених часових меж чи однакових стадій для всіх. Саме тому надмірне спрощення процесу горювання або нав'язування «правильного» способу сумувати може посилювати вторинну травматизацію. У сучасних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється, що стадіальні моделі горя не слід абсолютизувати, а процес адаптації до втрати доцільніше розуміти як динамічний рух між переживанням болю втрати та поступовим відновленням життєвого функціонування.

Важливим теоретичним орієнтиром є модель дуального процесу М. Штробе та Х. Шут, відповідно до якої людина в горі коливається між орієнтацією на втрату та орієнтацією на відновлення [5]. Не менш значущим є

підхід В. Вордена, який описує горювання як процес розв'язання чотирьох психологічних завдань: прийняття реальності втрати, проживання болю горя, пристосування до світу без померлого та збереження зв'язку з ним при одночасному продовженні власного життя [6]. Такий підхід дозволяє розглядати горювання не як пасивне страждання, а як активний процес внутрішньої перебудови.

Особливого значення у проживанні втрати набуває підтримка. Згідно з сучасними уявленнями, більшість людей, які переживають горе, потребують передусім визнання втрати, доступної інформації про нормальні реакції горювання, підтримки з боку близького оточення та можливості бути почутими. Соціальна підтримка виступає важливим захисним чинником, що знижує ризик ускладненого горювання, депресивних і посттравматичних проявів. Підтримка може мати емоційний, інформаційний, практичний і професійний характер.

Психологічно значущою є присутність уважного іншого, який не знецінює переживання людини, не нав'язує швидкого «відновлення» та не уникає теми втрати. У взаємодії з горюючою людиною важливими є емпатійне слухання, визнання болю, готовність витримувати сильні емоції співрозмовника та повага до індивідуального темпу горювання. Не менш важливою є можливість для людини розповідати свою історію втрати, оскільки вербалізація переживань сприяє інтеграції травматичного досвіду та попереджає фрагментацію пам'яті.

Водночас слід враховувати, що не всі люди однаковою мірою потребують професійної допомоги. Для частини осіб достатньою є підтримка сім'ї, друзів або груп взаємодопомоги, тоді як у випадках інтенсивного, тривалого або ускладненого горювання необхідним стає залучення кваліфікованого фахівця. Особливої уваги потребують ситуації, коли спостерігаються ознаки тривалого розладу горя, виражене порушення повсякденного функціонування, суїцидальні думки, панічні атаки, стійке безсоння або тяжкі психосоматичні симптоми.

Суттєвим ресурсом підтримки в сучасних умовах виступають також онлайн-спільноти, меморіальні платформи, тематичні групи підтримки, спеціалізовані сайти, буклети та посібники. Вони розширюють доступ до інформації, нормалізують досвід горювання та створюють простір для безпечного вираження переживань, особливо для тих, хто не має достатньої підтримки у найближчому соціальному оточенні.

Отже, психологічна взаємодія з людьми, які переживають втрату, повинна ґрунтуватися на розумінні індивідуальності процесу горювання, визнанні складності його проявів та важливості підтримувальної присутності. Ефективна допомога передбачає поєднання емпатійного ставлення, інформування, практичної підтримки та, за потреби, професійного супроводу. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та впровадження доступних моделей психологічної підтримки людей у стані горя в умовах сучасних суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Аврамчук О. С. Клініко-психологічні аспекти переживання втрати та діагностики ускладненого горювання. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 45. С. 11–39. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-45.11-39>
2. Неймейер Р. А. Терапія горя / за ред. В. Л. Зливкова. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 259 с.
3. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. No. 1. P. 20–28. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14736317/> (дата звернення: 19.04.2026).
4. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, Sadness and Depression. New York : Basic Books, 1980. 355 с. URL: <https://sycofx.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/john-bowlby-loss-sadness-and-depression-attachment-and-loss-1982.pdf> (дата звернення: 19.04.2026).

5. Stroebe M. S., Schut H. The dual process model of coping with bereavement: rationale and description. *Death Studies*. 1999. Vol. 23. No. 3. P. 197–224. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/074811899201046>

6. Worden J. W. *Grief counseling and grief therapy: a handbook for the mental health practitioner*. 5th ed. New York : Springer Publishing Company, 2018. 293 p.

ХРИСТИЧ Анна,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
053 Психологія Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЧЕРЕЗОВА Ірина,**
кандидатка психологічних наук,
доцентка Бердянського державного
педагогічного університету.

ФУНКЦІЇ КОНФЛІКТІВ У СОЦІАЛЬНІЙ ВЗАЄМОДІЇ: КОНСТРУКТИВНИЙ І ДЕСТРУКТИВНИЙ ВИМІРИ

Конфлікт є невід'ємною складовою соціального життя людини та універсальною ознакою будь-якої форми соціальної взаємодії. Упродовж тривалого часу в наукових колах переважала думка, що конфлікт має суто негативний характер і здатний лише дестабілізувати соціальні системи. Сучасні дослідження, зокрема роботи А. Трофименко [1], Г. Кавиліної [2], Н. Голярдик, Г. Дьоміної, І. Лівандовської [4], І. Усанова та А. Веремійчик [3] демонструють багатогранність і складність цього явища. Конфлікт може виконувати як деструктивні, так і конструктивні функції, залежно від контексту та умов прояву.

З теоретичної точки зору функції конфлікту відіграють ключову роль у розвитку соціальних систем, групових структур та особистості. Конфлікт не лише відображає наявність суперечностей, але й сприяє їх осмисленню та подальшій трансформації. У цьому контексті конфлікт виконує діагностичну роль, оскільки дозволяє виявити приховані проблеми в організації діяльності, системах управління або міжособистісній взаємодії, є своєрідним сигналом про необхідність змін [3].

Важливе значення має розвивальна функція конфлікту, яка виявляється у стимулюванні змін у соціальних системах. Під час зіткнення різних позицій і ціннісних орієнтацій відбувається обмін інформацією, що сприяє глибшому розумінню між учасниками взаємодії та підвищує ефективність прийняття рішень. У такому контексті конфлікт виконує інформаційно-пізнавальну роль і стає чинником інноваційного розвитку соціального середовища [4].

Не менш важливою є активізуюча функція конфлікту, що полягає у заохоченні соціальної активності, розвитку критичного мислення й перегляду усталених норм та цінностей. Це сприяє створенню нових соціальних правил і забезпеченню динамічної рівноваги в суспільстві, що є каталізатором соціальних трансформацій [2].

Особливої уваги потребує регулятивна функція конфлікту, яка допомагає знизити внутрішню напругу між учасниками. У ході конфліктного процесу відбувається емоційна розрядка, що позитивно впливає на стабілізацію психологічного стану та відновлення емоційної рівноваги [1].

Конфлікти можуть виконувати функцію інтеграції – гуртування групи при зіткненні з зовнішніми викликами. Спільні зусилля, спрямовані на вирішення проблем або протистояння загрозам, зміцнюють внутрішню єдність колективу, формують почуття приналежності до «ми-групи» й уточнюють соціальні ролі її членів [3].

Конфлікти мають і деструктивні наслідки, особливо у випадку їх неконтрольованого розвитку. У таких ситуаціях вони можуть призводити до емоційного виснаження, стресу та погіршення психічного стану учасників

взаємодії, а також руйнують міжособистісні зв'язки, створюють атмосферу недовіри і збільшують соціальну дистанцію між сторонами [1].

Негативний вплив конфліктів виявляється у зменшенні ефективності соціальних груп. Такі наслідки включають порушення дисципліни, зниження продуктивності, ускладнення процесів прийняття рішень і нераціональне використання ресурсів. У підсумку акцент зміщується з досягнення спільних цілей до протистояння учасників конфлікту [3].

Одним із суттєвих негативних наслідків конфліктів є формування стійких негативних когнітивних установок, зокрема образу «ворога». Такі уявлення зумовлюють викривлене сприйняття іншої сторони й сприяють закріпленню агресивних моделей поведінки, що істотно ускладнює подальші процеси соціальної взаємодії [2]. У довготривалій перспективі подібні установки можуть підтримувати напруженість і після офіційного завершення конфлікту [4].

Важливим теоретичним аспектом дослідження є розмежування функцій конфлікту на явні та латентні. Явні функції безпосередньо виявляються в ході конфліктної взаємодії, тоді як латентні характеризуються відкладеним або несподіваним впливом. Ця особливість підкреслює складність і багатовимірну природу конфлікту як соціального феномена [1].

Таким чином, конфлікт є амбівалентним соціальним явищем, що поєднує конструктивні та деструктивні аспекти. Його вплив на соціальні системи значною мірою визначається такими факторами, як умови реалізації, рівень культури взаємодії та здатність учасників до конструктивного вирішення суперечностей. Сучасні підходи до дослідження конфліктів акцентують увагу на його системному розумінні, глибокому аналізі та розробці ефективних методів управління.

Список використаних джерел

1. Трофименко А. В., Константинова Ю. В. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. Маріуполь : МДУ, 2020 376 с.

2. Кавиліна Г. К. Конфліктологія : навч. посіб. Одеса : ТОВ «Лерадрук», 2021. 153 с.

3. Веремійчик А. А., Усанов І. В. Конструктивні функції конфлікту. *Збірник наукових статей магістрів. Навчально-науковий інститут денної освіти* : у 2 ч. Полтава : ПУЕТ, 2021. Ч. 1. С. 152-157.

4. Голярдик Н., Дьоміна Г., Лівандовська І. Конфлікт як рушій психологічного розвитку особистості. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 5(51). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1858-1869](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1858-1869) (дата звернення: 14.04.2026).

ЧОКНАДІЙ Анастасія,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Науковий керівник: **ТІТАРЕНКО Світлана**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Здатність розпізнавати власні почуття, розуміти емоційні стани інших і вибудовувати адекватну поведінку в соціальному середовищі є невід’ємними критеріями поняття емоційного інтелекту (EI). Попри зростаючий науковий інтерес до цієї проблематики, питання взаємозв’язку між рівнем розвитку EI та успішністю соціалізації дитини на різних вікових етапах залишається недостатньо висвітленим у вітчизняній педагогіці й психології.

Поняття «емоційний інтелект» не є одновимірним: у науковій літературі воно має певні відмінності. Так, у своїх ранніх дослідженнях Дж. Мейер та П. Саловей розглядали ЕІ як сукупність когнітивних здібностей, пов'язаних із розпізнанням і управлінням емоціями, а Д. Гоулман наголошував на практичному, поведінковому вимірі цього конструкту, вводячи поняття «емоційної компетентності» [3, с. 101].

В українській науці М. Шпак виділяє відоме визначення ЕІ як інтегральну особистісну властивість, що поєднує афективні та інтелектуальні складники і спрямована на розуміння власних і чужих емоцій [4, с. 81]. Ця властивість реалізується у взаємодії з іншими та лежить в основі соціальної адаптації особистості.

Дошкільний і молодший шкільний вік вважаються сензитивними для становлення ЕІ. К. Борисенко та С. Бадер зауважують, що в старшому дошкільному віці відбувається активний розвиток емоційної сфери, розширення кола зрозумілих дитині емоцій і формування здатності до їх вербалізації [1, с. 49]. Дитина шестирічного віку вже здатна «зчитувати» з обличчя та поведінки іншої людини такі стани, як радість, страх, гнів, сум, що покращує соціалізацію. Починає формуватися емоційна децентрація – вміння відволіктися від власних переживань і зосередитися на емоційному стані іншого, – що також є важливою передумовою успішної міжособистісної взаємодії. Проте ця здатність ще не є стабільною: дошкільник потребує систематичного педагогічного супроводу [1, с. 50].

У молодшому шкільному віці соціально-емоційне становлення дитини набуває нових форм. Дослідниця Н. Зобенько наголошує, що успіхи дитини у навчанні, самореалізація та адаптація в колективі прямо залежать від рівня її емоційного розвитку [3, с. 106]. Вчена обґрунтовує, що в освітньому процесі початкової школи необхідно цілеспрямовано створювати умови, які стимулюють ЕІ: умови емоційного комфорту, емоційну насиченість освітнього процесу, партнерську взаємодію між учасниками освітнього процесу та емоційне спілкування в освітньому середовищі [3, с. 104]. Важливу

роль відіграють і особистісні якості самого педагога: психологічна та емоційна компетентність учителя початкової школи є запорукою ефективного впровадження в практику ідей особистісно-діяльнісного підходу [3, с. 104].

Підлітковий вік привносить у розвиток ЕІ нову складність. М. Шпак встановила, що вікові особливості підлітків такі, як становлення самосвідомості, особистісна рефлексія, сприяють розвитку ЕІ, тобто здатності до емоційного самопізнання [4, с. 84]. Емпіричне дослідження, проведене на вибірці учнів 5–6 класів (n=148), засвідчило, що у 48% підлітків ЕІ сформований на низькому рівні [4, с. 83]. Водночас гормональні зміни та підвищена емоційна збудливість ускладнюють саморегуляцію. У дівчат виявлено кращий розвиток емпатії та розпізнавання емоцій, у хлопців – вищий рівень емоційної саморегуляції та контролю експресії [4, с. 84]. Провідна діяльність підліткового віку – інтимно-особистісне спілкування з однолітками – підвищує запит на міжособистісний ЕІ, проте через його недостатній розвиток у частини підлітків виникають конфлікти та агресивна поведінка. Тому питання розвитку ЕІ у підлітковому віці є особливо нагальним для успішної соціалізації.

Окремий аспект проблеми становить розвиток ЕІ та соціальних навичок у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Т. Дучимінська, М. Коць та А. Кульчицька дослідили, що в цієї категорії дітей переважає низький інтегративний рівень ЕІ, що виражається у слабкому самоконтролі, труднощах усвідомлення власних емоцій та низькому розумінні емоцій інших [2, с. 109]. Водночас дослідники констатують доволі розвинені початкові соціальні навички у досліджуваних, зокрема, здатність реагувати на думку іншої людини та планувати власні дії [2, с. 108–109]. Це свідчить про те, що соціальні навички й ЕІ, хоч і перебувають у тісному взаємозв'язку, розвиваються не завжди паралельно й потребують диференційованого підходу в корекційно-виховній роботі.

Аналіз розглянутих досліджень дозволяє стверджувати, що починаючи від перших рефлексивних умінь у дошкільному дитинстві й до складних

механізмів емоційної саморегуляції в підлітковому віці, ЕІ послідовно стає дедалі важливішим інструментом успішної соціальної взаємодії. Тому, оскільки рівень важливості соціальної взаємодії з часом для дитини загалом зростає і урізноманітнюються контакти, то для підвищення ефективності роботи з розвитку ЕІ в освітньому процесі необхідно: враховувати вікову специфіку його розвитку при плануванні навчально-виховної роботи; забезпечувати психологічно комфортне, безпечне освітнє середовище; запроваджувати спеціальні програми емоційної грамотності; підвищувати емоційну компетентність педагогічних працівників; залучати батьків як рівноправних учасників процесу емоційного виховання дитини. Подальші дослідження мають бути зосереджені на розробці та апробації ефективних методик розвитку ЕІ з урахуванням різних категорій дітей.

Список використаних джерел

1. Борисенко К. Ю., Бадер С. О. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 48–52.
2. Дучимінська Т., Коць М., Кульчицька А. Емоційний інтелект та соціальні навички у дітей з особливими освітніми потребами: діагностично-дослідницький аспект. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 99–111.
3. Зобенько Н. А. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі сучасної початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 2 (209). С. 99–107.
4. Шпак М. М. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 5. Т. 2. С. 80–84.

ЦАРУК Єлизавета,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
С4 Психологія Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **КОЧЕРГА Євгенія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасна освітня система в Україні функціонує в умовах постійних змін, зростаючих вимог до якості освіти та значного психологічного навантаження на педагогів. Професійна діяльність вчителя характеризується високим рівнем відповідальності, інтенсивною міжособистісною взаємодією та необхідністю оперативно реагувати на складні ситуації. У цьому контексті стресостійкість стає важливою складовою особистісного розвитку педагогів.

Стійкість до стресу визначається як інтегративна характеристика особистості, яка дозволяє ефективно долати стресові ситуації, зберігати емоційну рівновагу та підтримувати продуктивність діяльності. Вона охоплює такі компоненти, як емоційна стабільність, самоконтроль, адаптивність, гнучкість мислення та здатність до саморегуляції [4; 5; 6].

У педагогічній діяльності стрес може виникати внаслідок перевантаження, конфліктів з учнями чи батьками, адміністративного тиску або невизначеності умов праці. Якщо рівень стресостійкості недостатній, це може призвести до професійного вигорання, зниження мотивації та ефективності роботи [1].

На нашу думку, у сучасних умовах доцільно розглядати стресостійкість педагогів не лише як індивідуальну психологічну характеристику, а як динамічну систему взаємодії особистісних ресурсів і зовнішніх умов професійного середовища. Такий підхід дозволяє більш комплексно оцінювати чинники професійного благополуччя педагога та визначати ефективні напрями його підтримки.

Стресостійкість є ключовою умовою успішної професійної діяльності педагогів. Вона сприяє:

- збереженню психічного здоров'я, зниженню рівня тривожності та емоційного виснаження;
- підвищенню ефективності професійної діяльності та якості педагогічної взаємодії;
- розвитку професійної компетентності та відкритості до інновацій;
- запобіганню професійному вигоранню та втраті інтересу до діяльності [5].

Формування стресостійкості педагогів залежить від комплексу взаємопов'язаних чинників:

- індивідуально-психологічних особливостей (темперамент, самооцінка, мотивація, життєвий досвід);
- професійного середовища (психологічний клімат, підтримка колег, стиль керівництва);
- соціальних умов (суспільна підтримка, престиж професії, економічна стабільність);
- рівня освітньої підготовки та сформованості навичок саморегуляції [1].

Розвиток стресостійкості педагогів є важливим завданням як на індивідуальному, так і на інституційному рівнях. До ефективних методів належать:

- психологічна освіта та тренінги;
- розвиток емоційної саморегуляції;

- рефлексія та самопізнання;
- підтримка здорового способу життя;
- професійна підтримка (супервізія, наставництво) [3].

Вважаємо, що особливого значення набуває розвиток внутрішніх ресурсів педагога, зокрема здатності до усвідомлення власних емоційних станів, гнучкого реагування на стресові ситуації та відновлення психоемоційного балансу. Саме ці аспекти забезпечують довготривалу професійну ефективність і психологічне благополуччя.

В умовах воєнного стану, соціальної нестабільності та трансформацій в освітній системі українські педагоги стикаються з підвищеним рівнем стресу. Це посилює потребу у формуванні стресостійкості як ключової компетентності сучасного вчителя. Освітні заклади повинні створювати умови для психологічної підтримки педагогів, впроваджувати програми розвитку емоційної стійкості та сприяти формуванню безпечного освітнього середовища [2].

Отже, стресостійкість є невід'ємною складовою особистісного розвитку педагогів, що забезпечує їхню професійну ефективність, психічне здоров'я та здатність до самореалізації. На нашу думку, перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та впровадження комплексних програм розвитку стресостійкості, які поєднують індивідуальні та організаційні підходи до підтримки педагогів у сучасних умовах. Таким чином, розвиток стресостійкості педагогів є важливою умовою підвищення якості освіти та забезпечення сталого розвитку освітньої системи загалом.

Список використаних джерел

1. Антонова А. Формування стресостійкості у професійній діяльності педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2025. Вип. 84. С. 403–413. URL: <https://periodicals.karazin.ua/education/article/view/26163/23820> (дата звернення: 22.04.2026).

2. Гоян І. М., Цибуліна І. В., Кочерга Є. В., Базика Є. Л., Оленич В. П. Стресостійкість у допомагаючих професіях: техніки адаптації до емоційного навантаження. *Наукові перспективи*. 2025. № 4(58). С. 1570–1578. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-4\(58\)-1570-1578](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-4(58)-1570-1578)

3. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій : монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740194/1/monographia.pdf> (дата звернення: 22.04.2026).

4. Кресан О. Д. Психологічні особливості стійкості особистості до стресу в умовах сьогодення. *Психологія і війна* : збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2024 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2024. С. 166–168.

5. Павлишина Н. Б., Кузава І. Б. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. *Інклюзія і суспільство*. Вип. 2(7). 2024. С. 43–47. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24977/1/kuzava_pavlyshyn.pdf (дата звернення: 22.04.2026).

6. Стресостійкість : навчальний посібник / Н. М. Бардин, Ю. Ц. Жидецький, Ю. І. Кіржецький та ін. ; за ред. Я. М. Когута. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.

ШАКІНА Світлана,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **САПРАНКОВА Катерина,**
асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

ОБМЕЖУЮЧІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ПРЕДИКТОР ЗНИЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах глобальної цифровізації та зatoryжної соціальної нестабільності трансформаційні процеси у сфері вищої освіти зумовлюють необхідність звернення до внутрішніх психологічних резервів особистості як чинника підтримки навчальної активності здобувачів вищої освіти. Ефективність засвоєння професійних компетентностей безпосередньо залежить від когнітивної репрезентації суб'єктом власних здібностей та ресурсів, зокрема від його здатності інтерпретувати труднощі як подолання перешкоди, а не як фатальні обмеження. Ключовим предиктором зниження академічної мотивації виступають обмежуючі переконання, оскільки вони деформують систему очікувань особистості, спотворюючи уявлення про власну спроможність досягати успіху в інтелектуальній діяльності. Такі переконання продукують ілюзію нездоланності когнітивних викликів, що, своєю чергою, виснажує психологічний потенціал студента, знижує його резильєнтність до навчальних навантажень і призводить до прогресуючого падіння академічної активності.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання когнітивного оцінювання студентами результатів власної навчальної діяльності в стресових умовах висвітлюються у дослідженнях В. Панка та О. Кокуна, які акцентують

увагу на внутрішніх детермінантах адаптивної поведінки особистості. Вплив академічної мотивації та самоефективності на успішність навчання у цифровому освітньому просторі розкрито в роботах О. Авраменко та В. Троїцької, де підкреслюється значення суб'єктної позиції здобувача освіти. Окрім того, зарубіжними вченими, зокрема в межах наукометричної бази Springer, доведено ефективність застосування метакогнітивних стратегій як чинника подолання бар'єрів у навчальному процесі, що відкриває перспективи для інтеграції цих підходів у вітчизняний освітній дискурс [1; 2; 3; 4; 5].

Академічна мотивація являє собою динамічне особистісне утворення, яке демонструє високу чутливість до внутрішніх когнітивних схем суб'єкта навчання. Обмежуючі переконання, своєю чергою, виконують роль деструктивних предикторів, що імпліцитно програмують особистість на неспроможність досягти успіху ще на етапі постановки навчальних цілей. Як слушно зазначає О. Авраменко, у контексті дистанційної освіти, де соціальна підтримка є суттєво обмеженою порівняно з традиційним навчанням, відбувається потенціювання негативного впливу внутрішніх установок, зокрема таких дезадаптивних когніцій, як «я не здатен впоратися самотійно». Наслідком цього стає різке зниження рівня залученості студента в освітній процес, що проявляється у пасивності, уникненні інтелектуальних зусиль і поступовій втраті смислового зв'язку з навчальною діяльністю [1, с. 142].

Як засвідчують результати досліджень О. Кокуна, обмежуючі переконання виявляють статистично значущий негативний зв'язок із рівнем життєстійкості особистості. Життєстійкість, своєю чергою, розглядається автором як багатовимірний психологічний феномен, що інтегрує сукупність стійких особистісних рис (зокрема, залученість, контроль і прийняття ризику) та когнітивних особливостей (стилів пояснення подій, локусу контролю, рефлексивності). У контексті академічної діяльності особистість, схильна до ірраціональної фіксації на власних обмеженнях, інтерпретує будь-яку навчальну помилку або невдачу не як зворотний зв'язок чи індикатор зони найближчого розвитку, а як беззаперечний доказ власної інтелектуальної

неспроможності. Така деструктивна когнітивна схема запускає механізм так званої «мотиваційної інвалідизації» – стану, за якого домінуючим регулятором поведінки стає страх перед оцінюванням (як зовнішнім, так і внутрішнім), що системно пригнічує та витісняє власне пізнавальний інтерес, навчальну допитливість та прагнення до опанування нового

Важливим внутрішнім ресурсом життєстійкості, здатним ефективно протидіяти редукції академічної мотивації, виступає самоефективність, яка визначається як інтегральне уявлення суб'єкта про власну спроможність досягати поставлених цілей, віра у власні сили та впевненість у здатності впливати на результати своєї діяльності шляхом цілеспрямованих зусиль [2, с. 169]. Обмежуючі переконання, своєю чергою, нівелюють цей ресурс, оскільки вони деформують так зване «позитивне світосприйняття» – когнітивну установку, що уможливорює інтерпретацію труднощів не як непереборних перешкод, а як розвивальних викликів, що потребують мобілізації зусиль. Як слушно зазначає В. Панок, такі дезадаптивні когнітивні патерни часто набувають характеру «ментальних вірусів» – тобто стійких, самовідтворювальних і психологічно заразливих утворень, що транслиуються через соціальне оточення та інтерналізуються студентом без критичного осмислення [3, с. 112]. Наслідком цього є блокування процесів розвитку професійної ідентичності вже на початкових етапах фахової підготовки (перші курси), що суттєво ускладнює формування внутрішньої прихильності до обраної професії та знижує готовність долати нормативні труднощі навчання.

Сучасна наукова перспектива, репрезентована в публікаціях на платформі Springer, акцентує увагу на ключовій ролі «метакогнітивної обізнаності» у подоланні деструктивних когнітивних патернів. Емпірично доведено, що студенти, які не володіють техніками рефлексії власних мисленнєвих процесів – тобто не здатні систематично відстежувати, аналізувати та коригувати свої когнітивні стратегії – стають легкими жертвами власних обмежуючих ментальних схем. Розроблена на основі цих даних предиктивна модель засвідчує, що цілеспрямований розвиток стратегічного

мислення уможлиблює зміну фокусу сприйняття: від дезадаптивної фіксації на «нестачі природних здібностей» до адаптивної орієнтації на «ефективність застосовуваних методів і стратегій» [5, с. 3].

У свою чергу, О. Кокун наголошує на фундаментальному значенні когнітивної гнучкості – інтегральної характеристики мислення, що охоплює здатність до адаптації в умовах мінливого середовища, переключення між різними когнітивними схемами, відкритість до нового досвіду та готовність переглядати власні переконання під впливом нової інформації. Когнітивна гнучкість розглядається автором як провідна детермінанта, що дозволяє суб'єкту нейтралізувати вплив негативних предикторів та підтримувати академічну активність навіть у складних умовах [2, с. 169].

Результати досліджень В. Троїцької також підтверджують протективну функцію самоефективності, яка виступає ключовим буфером між стресовими чинниками навчального середовища та мотиваційною сферою студента. Авторка доводить, що високий рівень віри у власні сили та спроможність впливати на результати діяльності здатен нівелювати деструктивну дію негативних переконань навіть за умов значного когнітивного навантаження – тобто коли студент стикається з об'ємним, складним або суперечливим навчальним матеріалом, що потребує інтенсивної розумової роботи [4, с. 58].

Подолання деструктивного впливу обмежуючих переконань потребує когнітивної реструктуризації та актуалізації ресурсів самоорганізації. Усвідомлення ірраціональності власних переконань вивільняє психічну енергію, яка раніше витрачалася на уникнення та внутрішній конфлікт, і дозволяє сублімувати її в навчальні досягнення. Ключовим механізмом тут виступає робота з «внутрішнім критиком» через розвиток рефлексії та самопізнання, що створює підґрунтя для відновлення мотивації та підвищення резильєнтності.

Отже, обмежуючі переконання є фундаментальним предиктором зниження академічної мотивації. Вони детермінують стратегію уникнення, викривляють самооцінку та гальмують розвиток фахових компетентностей.

Психологічний супровід має бути спрямований на деконструкцію дезадаптивних установок і розвиток метакогнітивних навичок, що забезпечить відновлення навчальної активності та збереження ментального здоров'я студентів у кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Авраменко О. О. Психологічні особливості академічної мотивації студентів у цифровому освітньому середовищі. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 140–145.
2. Кокун О. М. Життестійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2025. 214 с.
3. Панок В. Г. Психологічне супроводження освітніх реформ: виклики та стратегії. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2025. № 1(54). С. 110–118.
4. Троїцька В. О. Самоефективність як чинник професійного становлення майбутніх психологів. *Психологічний журнал*. 2024. Т. 10. № 2. С. 55–62.
5. Miller J., Chen P. Cognitive barriers and academic success in higher education. *Springer Nature: Higher Education Reports*. 2025. Vol. 12. P. 1–6.

СЕКЦІЯ 3.

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ В
НАВЧАННІ**

ГОРОДЕЦЬКА Анастасія,

здобувачка фахового передвищого рівня
освіти спеціальності 013 Початкова освіта
Комунального закладу «Покровський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **ПІСТРЯК Світлана,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

**ПИСАНКАРСТВО ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА
ТА ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ В НУШ**

У сучасних умовах, коли українська держава відстоює свою територіальну цілісність та культурну незалежність, національно-патріотичне виховання набуває особливого значення. Державні нормативні документи – Державний стандарт початкової освіти [2], Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [4] – підкреслюють необхідність формування в учнів початкової школи активної громадянської позиції, патріотичних почуттів, стійкого інтересу до традицій та мистецтва українського народу. Освітній процес має ґрунтуватися на культурних, духовних та моральних цінностях, які є основою української ідентичності.

Одним із найважливіших шляхів формування національної самосвідомості є залучення дітей до української народної творчості. Народне

мистецтво є невичерпним джерелом духовності та естетики, воно передає світогляд, традиції, звичаї, символи та моральні ідеали українського народу. Саме через ознайомлення з традиційними видами мистецтва дитина пізнає красу рідної культури, її унікальність, філософію, національний характер. Серед різноманітних форм народної творчості особливе місце займають декоративно-ужиткові види мистецтва, які поєднують практичність, художність та глибокий смисл.

Одним із найяскравіших і найглибших проявів української культури є писанкарство – давнє народне мистецтво, яке втілює в собі світогляд, вірування, естетику та духовність нашого народу. Писанка є не лише символом життя, добра і відродження, а й своєрідним засобом передачі культурного коду між поколіннями. Її образна мова – це поєднання орнаменту, кольору та символіки, що виховує в дитини любов до народних традицій, шанобливе ставлення до історії свого народу та естетичний смак. Знайомство молодших школярів із символами писанки розширює їхній світогляд, сприяє емоційному й духовному розвитку, формує почуття причетності до національної спільноти.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю оновлення підходів до національного виховання в умовах модернізації змісту освіти, а також потребою використання традиційних видів народного мистецтва як засобу формування духовних цінностей молодших школярів. Писанкарство як складова українського народного мистецтва має потужний виховний потенціал, що сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, формуванню естетичних смаків і розумінню національної самобутності. Залучення учнів до створення писанок може забезпечити гармонійний розвиток, формувати національну свідомість, виховувати любов до українських традицій, звичаїв, народних ремесел.

Сучасні дослідження доводять, що інтеграція мистецьких практик у виховний процес підвищує його ефективність, робить навчання більш емоційним, змістовним і привабливим для дітей. Включення елементів

писанкарства в освітній процес Нової української школи є важливим і своєчасним завданням сучасного педагога, оскільки відповідає компетентнісному підходу та сприяє формуванню ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті початкової освіти.

Теоретичні основи національного виховання закладено у працях Г. Ващенко, К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського, які наголошували на необхідності виховання дитини в дусі любові до рідної мови, традицій, звичаїв і культури. Проблема використання народного мистецтва у вихованні молодших школярів досліджувалася О. Киричук, Н. Бібік, Л. Масол, Г. Тарасенко, О. Рудницькою. Водночас питання писанкарства як засобу національного виховання дітей у початковій школі ще недостатньо розроблене у педагогічній науці.

Ми проаналізували та узагальнили сучасні підходи до організації навчання писанкарства на уроках образотворчого мистецтва та художньої праці. Сучасна мистецька освіта в початковій школі ґрунтується на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та інтегрованого підходів, визначених Концепцією Нової української школи і Державним стандартом початкової освіти (2018). У процесі навчання писанкарства ці підходи поєднуються з традиційними народними технологіями, забезпечуючи формування у молодших школярів художніх, творчих та ціннісних компетентностей.

Особистісно орієнтоване навчання спрямоване на врахування індивідуальних здібностей, інтересів та темпу роботи кожної дитини. На уроках писанкарства цей підхід реалізується через:

- можливість вибору орнаменту, кольорової гами, техніки;
- диференційовані завдання – від простих елементів до складних композиційних рішень;
- створення умов для самовираження й розкриття творчого потенціалу молодших школярів.

Таке навчання формує позитивну мотивацію до творчості, сприяє емоційному залученню та розвитку креативності.

Писанкарство є одним із найбільш ефективних видів діяльнісного навчання, оскільки передбачає синтез знань, умінь і цінностей. Учні не лише отримують інформацію про техніку розпису, символіку та традиції, а й активно практикують набуті навички у творчій діяльності.

Компетентнісний підхід забезпечує формування:

1. художньо-творчої компетентності – через роботу з формою, кольором, композицією;
2. культурної та громадянської компетентностей – через знайомство з народними традиціями;
3. практично-трудової компетентності – через опанування технологічних операцій писання писанки.

Використання інтерактивних методів робить процес навчання цікавим, змістовним і доступним для молодших школярів. Найпоширеніші з них:

1. майстер-клас, де вчитель демонструє техніку роботи з воском, писачком та фарбами;
2. робота в парах і групах, що сприяє взаємонавчанню та розвитку комунікативних навичок;
3. метод проєктів (створення виставки писанок, виготовлення тематичних колекцій);
4. кейс-методи, які передбачають розв'язання творчих задач: добір орнаменту для певної теми, відтворення елементів із різних регіонів України;
5. обговорення та рефлексія, що допомагають формувати критичне й естетичне мислення.

Інтерактивність забезпечує включення учнів до творчої взаємодії, сприяючи розвитку соціальних і комунікаційних компетентностей.

Навчання писанкарства є природним середовищем для інтеграції знань із різних освітніх галузей. Воно поєднує образотворче мистецтво (композиція, колір, декоративний орнамент); трудове навчання (технологія виконання,

робота з матеріалами); українську мову та літературу (легенди, приказки, народознавчі тексти); математику (симетрія, пропорції, геометричні елементи); природничу освіту (натуральні барвники, властивості матеріалів); інформатику (створення ескізів у графічних редакторах). Завдяки інтегрованому підходу навчання стає цілісним і змістовно насиченим.

На сучасному етапі навчання писанкарству передбачає використання цифрових і мультимедійних технологій. Інноваційні технології роблять уроки писанкарства більш наочними та сучасними. До них належать:

1. мультимедійні презентації з прикладами регіональних писанкових орнаментів;
2. відеодемонстрації технік писання писанки;
3. інтерактивні дошки для моделювання композицій;
4. використання онлайн-екскурсій у музеї народного мистецтва;
5. цифрові шаблони для створення попередніх ескізів.

Цифрові інструменти посилюють пізнавальний інтерес і забезпечують доступність матеріалу для учнів різного рівня підготовки.

Писанкарство є видом художньо-практичної діяльності, тому навчання потребує чіткого структурування технологічних етапів:

1. створення ескізу орнаменту;
2. нанесення воску чи фарб, поетапне зафарбовування;
3. закріплення малюнка, полірування;
4. аналіз готового виробу.

Під час практико-орієнтованого навчання писанкарству діти засвоюють правила безпечної роботи, розвивають дрібну моторику, уважність, посидючість та естетичний смак.

Навчання писанкарства природно поєднує знання про мистецтво з духовно-моральними цінностями. Завдяки цьому в учнів формуються повага до національних традицій, інтерес до культурної спадщини, почуття гордості за свій народ, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та здатність до осмислення символіки й смислів народного орнаменту.

Писанкарство є важливим засобом національного виховання в умовах Нової української школи. Воно поєднує освітню, розвивальну та виховну функції, сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості та збереженню культурної спадщини українського народу.

Список використаних джерел

1. Бондаренко В. Формування особистості молодшого школяра в умовах мистецької діяльності. Миколаїв, 2023. 95 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018.
3. Дігтяр Н. Феномен писанки в сучасному культурно-освітньому просторі. Київ: Мистецтво, 2015. 112 с.
4. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016.
5. Кузьменко Г. Методика навчання образотворчому мистецтву. Київ: Освіта, 2017. 256 с.
6. Лукієнко Т. Національно-патріотичне виховання молодших школярів на уроках мистецтва. Харків, 2024. 86 с.
7. Міністерство освіти і науки України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання мистецьких дисциплін у 2023/2024 н. р. Київ, 2023. 56 с.
8. Роздимаха А. Формування художнього задуму учнів початкової школи в умовах інтегрованого курсу «Мистецтво». Дніпро, 2024. 112 с.

ДЕМЕЩИК Олена,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **КАЧЕРОВА Ольга,**
старша викладачка кафедри початкової
освіти Бердянського державного
педагогічного університету.

БЕЗКОШТОВНІ ГРАФІЧНІ ЗАСТОСУНКИ З ЕЛЕМЕНТАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ ТА ПІДТРИМКИ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Цифрова трансформація освітнього середовища зумовлює появу не лише нових інструментів, а і низку педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає диференціація навчання. Необхідність індивідуального підходу зумовлена значним розривом у рівні художніх навичок, швидкості сприйняття інформації та психологічних особливостях мислення сучасних учнів.

Традиційні методики образотворчого мистецтва не завжди здатні врахувати цю різноманітність. Водночас безкоштовні графічні застосунки, особливо ті, що інтегрують елементи штучного інтелекту, відкривають можливості для адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб кожного учня – без значних фінансових витрат зі сторони школи чи родини. Це робить дане дослідження практично значущим в умовах реформування початкової освіти відповідно до концепції НУШ.

Аналіз досліджень. Питання інтеграції цифрових технологій у мистецьку освіту активно досліджується у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Зокрема, Л. Фадєєва розглядає адаптивне навчання як

персоналізовану систему, що підлаштовується під потреби й темп конкретного учня, і підкреслює роль цифрових компетентностей педагога у цьому процесі [1]. Зарубіжні дослідники He Y., Zhang S. доводять, що генеративні ШІ-інструменти здатні якісно змінювати підходи до художнього навчання, забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок і підтримку різних стилів учіння [2; 3].

Попри це, більшість наявних ШІ-платформ створювалися без урахування педагогічних цілей, а питання їх методично обґрунтованого застосування для підтримки диференціації у початковій школі залишається недостатньо вивченим [4]. Це підтверджують і праці українських дослідників – зокрема, колективні напрацювання НАПН України у галузі цифрових технологій в освіті [5]. Отже, теоретичний базис досліджень окреслює загальні перспективи використання ШІ в освіті, проте питання практичного застосування конкретних сервісів на уроках образотворчого мистецтва залишається недостатньо вивченим.

Диференціація навчання передбачає варіювання змісту, темпу, методів і форм роботи залежно від рівня підготовки учнів. Безкоштовні графічні застосунки з ШІ-функціями дозволяють підтримати цей принцип у кількох ключових напрямках, а саме:

- 1) варіативність рівня підтримки, де вчитель обирає тип і складність ШІ-інструменту відповідно до готовності учня;
- 2) поглиблення рефлексії, коли учень самостійно аналізує власну художню діяльність у порівнянні з ШІ-генерованим зразком;
- 3) альтернативна візуалізація, де ШІ допомагає перетворювати абстрактні уявлення на конкретні образи, знижуючи «порог входу» для учнів із труднощами в образотворчій діяльності [3; 4].

При цьому важливо концептуально розмежовувати функції учасників освітнього процесу. Забезпечення природної диференціації та активізація рефлексивної діяльності учнів потребують добору відповідного програмного забезпечення. Ефективними у цьому розрізі є інструменти, що дозволяють

адаптувати складність завдання до індивідуальних можливостей дитини. Зокрема, пропоную розглянути можливості графічних редакторів та ШІ-сервісів у контексті художньої освіти.

Autodesk SketchBook – безкоштовний графічний редактор із адаптивним набором інструментів – дозволяє учням із різним рівнем навичок працювати над однією темою, самостійно або за допомогою вчителя обираючи рівень складності. Молодші або менш підготовлені діти працюють простим пензлем на одному шарі, тоді як більш досвідчені опановують роботу з шарами та текстурами. Це забезпечує природну диференціацію без потреби окремо розробляти різні варіанти завдань.

Adobe Firefly (безкоштовна версія) – ШІ-генератор зображень – може використовуватися як опорний візуальний стимул для учнів, яким важко розпочати роботу з нуля. Педагог задає текстовий опис (наприклад, «осінній ліс»), застосунок генерує зображення, яке учень далі розвиває у власному стилі. Для сильніших учнів завдання ускладнюється: їм пропонується порівняти ШІ-малюнок зі своїм, проаналізувати відмінності та сформулювати критичну оцінку. Така діяльність стимулює не стільки технічне виконання, скільки глибину мислення та учнівську рефлексію. Відповідно до Wang et al. [4], саме залучення дітей до критичного осмислення ШІ-генерованих зображень сприяє розвитку дивергентного мислення, що є ключовою компетентністю мистецької освіти в НУШ.

Autodraw від Google – ШІ-сервіс, що розпізнає незавершені ескізи та пропонує варіанти їх завершення. Він є особливо ефективним для учнів, які відчують невпевненість у малюванні. Дитина починає робити ескіз, застосунок пропонує варіанти, а учень обирає або відхиляє їх, тренуючи візуальне та критичне сприйняття. Для більш підготовлених учнів завдання модифікується: вчитель може запропонувати навмисно «не погодитися» з ШІ і створити власну, нетипову версію, що формує художню самостійність.

Спільним для всіх трьох прикладів є те, що AI-інструмент бере на себе роль «рівня підтримки» (scaffolding), що дозволяє вчителю зосередитися на

педагогічній взаємодії, а не на технічному супроводі кожного учня окремо. На відміну від точних наук, де диференціація результату легко піддається вимірюванню, у мистецькій освіті оцінювання завжди містить суб'єктивний компонент і потребує простору для творчої інтерпретації. Тому роль ШІ тут полягає не в стандартизації результату чи його оцінюванні, а в перетворенні абстрактних уявлень на конкретні образи, що знижує когнітивний бар'єр і розширює художні можливості дитини [3]. Це цілком відповідає сучасному розумінню ШІ в освіті як медіатора між внутрішнім образом дитини та зовнішньою формою його вираження [2].

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки, що стрімка цифровізація освітнього простору вимагає переосмислення підходів до диференціації навчання на уроках образотворчого мистецтва. Використання таких інструментів, як Autodesk SketchBook та сервісів на основі штучного інтелекту (Adobe Firefly), дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуального темпу та художніх здібностей кожного учня. Безкоштовні графічні застосунки з елементами штучного інтелекту не замінюють роль учителя, а стають потужним засобом підтримки рефлексивної діяльності учнів. Це забезпечує перехід від репродуктивного навчання до активного суб'єктного пошуку, де кожен учень, незалежно від початкового рівня підготовки, отримує можливість для самовираження та успішної творчої самореалізації. Дослідження виділяє три ключові напрями використання таких інструментів: за рівнем підтримки (scaffolding), за способом візуалізації абстрактного та як стимул для рефлексивної діяльності учня. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних рекомендацій для вчителів НУШ, які б враховували специфіку суб'єктивного оцінювання в мистецькій освіті та чітко розмежовували диференціюючу роль педагога і рефлексивну діяльність учня.

Список використаних джерел

1. Фадєєва Л. О. Адаптивне навчання: кластерний огляд літератури (2011–2022). *Educational Technology Quarterly*. 2023. Вип. 3. С. 319. URL: <https://doi.org/10.55056/etq.613> (дата звернення: 16.04.2026).
2. Jiang Y., Ying F., Liu Z. Generative AI in Art Education: A Systematic Review of Research Trends, Tool Applications, and Outcomes (2019–2025). *Education Sciences*. 2025. Vol. 16, № 1. P. 47. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci16010047> (дата звернення: 16.04.2026).
3. He Y., Zhang S. Enhancing art creation through AI-based generative adversarial networks in educational auxiliary system. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15, № 1. URL: <https://doi.org/10.1038/s41598-025-14164-z> (дата звернення: 16.04.2026).
4. Wang A., Zhang Y., Wang A., Zheng W. The impact of AI-based painting technology on children's creative thinking. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. P. 1598210. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1598210> (дата звернення: 16.04.2026).
5. Звіт про діяльність НАПН України у 2024 р. Частина II / В. Г. Кремень та ін. Київ : Педагогічна думка, 2025. URL: <https://doi.org/10.37472/zvit2024-2> (дата звернення: 16.04.2026).

ДЕРГІЛЬОВА Софія,

здобувачка фахового передвищого рівня
освіти спеціальності 013 Початкова освіта
Комунального закладу «Покровський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **ШЕВЧЕНКО Алла,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна школа функціонує в умовах складних суспільних викликів, серед яких одним із найгостріших є війна, що триває на території України. Вона зумовила кардинальні зміни у світогляді, ціннісних орієнтирах, психоемоційному стані дітей та дорослих. Відтак особливого значення набуває розвиток критичного мислення молодших школярів як здатності самостійно аналізувати інформацію, робити висновки, приймати зважені рішення, усвідомлювати власні почуття та емоції. Ці якості є фундаментом формування стійкої, зрілої особистості, здатної адаптуватися до мінливих і кризових умов сьогодення.

Актуальність дослідження зумовлена пріоритетними завданнями сучасної української освіти, визначеними Законом України «Про освіту» (2017 р.) [1], Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [2], Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», а також Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) [3], у яких підкреслюється необхідність формування компетентної, критично мислячої,

духовно зрілої особистості, здатної до самоосвіти, творчості та відповідального прийняття рішень.

Проблема розвитку критичного мислення учнів є предметом уваги багатьох учених, зокрема О. Пометун, Л. Пироженко, І. Сущенко, Н. Ващенко, які розглядали її як невід'ємну складову компетентнісного підходу до навчання. Вагомий внесок у дослідження ролі мистецтва у формуванні духовного й інтелектуального потенціалу особистості зробили Л. Масол, О. Рудницька, Г. Падалка, Л. Коваль, О. Лисенко. Проте питання інтеграції музичного мистецтва і технологій розвитку критичного мислення в умовах воєнного стану ще недостатньо досліджене, що й зумовлює науковий інтерес до обраної теми.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування критичного мислення, технології й методи інтеграції його розвитку в процес музичного навчання молодших школярів та експериментально перевірити ефективність використання музичного мистецтва як засобу розвитку критичного мислення молодших школярів в умовах воєнного стану.

Об'єкт дослідження – процес розвитку критичного мислення молодших школярів. *Предмет дослідження* – музичне мистецтво як педагогічний засіб розвитку критичного мислення молодших школярів.

Нами були використані такі *методи*:

- теоретичні: аналіз і синтез – для вивчення навчально-нормативної документації, педагогічної, методичної та спеціальної літератури, навчальних програм, матеріалів конференцій і періодичних фахових видань;
- емпіричні: бесіди з учителями для виявлення значущості проблеми, педагогічне спостереження;
- статистичні: методи кількісного і якісного порівняння даних, комплексної статистичної обробки показників дослідницької роботи.

На підставі теоретичного аналізу з'ясовано, що формування критичного мислення можливе лише за умови врахування вікових та психолого-

педагогічних особливостей дитини, створення безпечного, емоційно підтримувального й відкритого до запитань освітнього середовища [4].

Педагогічне дослідження та апробація результатів здійснювалася під час проходження переддипломної педагогічної практики у навчально-виховному комплексі №1 Покровської міської ради Донецької області. Вибірку дослідження становили учні двох третіх класів, що навчаються в дистанційному форматі. Загалом у дослідженні було задіяно 48 дітей віком 8-9 років.

Констатувальний етап дослідження мав на меті визначити вихідний рівень сформованості критичного мислення молодших школярів у процесі музичного навчання до впровадження педагогічних технологій і спеціально розробленої системи методів.

Формувальний етап дослідження був спрямований на те, щоб упровадити в освітній процес цілісну систему методів музичного навчання, орієнтовану на розвиток критичного мислення молодших школярів, та простежити динаміку змін за умови тривалої нестабільності, спричиненої воєнним станом. Робота зі школярами тривала шість тижнів і передбачала один системний урок музичного мистецтва на тиждень, у межах якого педагог послідовно застосовував комплекс технологій: аналітичне слухання музики, порівняння інтерпретацій, творчу імпровізацію, розвиток рефлексії та методики критичного мислення – «Сенкан», «Дерево передбачень», «Шість капелюхів мислення», «Кола Вена». Таке поєднання дозволило забезпечити збалансованість між емоційно-естетичною та когнітивною природою музичного мистецтва, що, як зазначає Ю Ін, є центральним принципом сучасної методики музичного виховання [5, с. 57].

На основі порівняння даних констатувального та формувального етапів виявлено суттєве зростання аналітичної, інтерпретаційної та рефлексивної активності учнів, зокрема у процесах слухання, порівняння, аргументування та творчого осмислення музичного матеріалу. Діти продемонстрували помітний прогрес в умінні формулювати власну позицію, пояснювати її за

допомогою логічних аргументів, порівнювати різні виконавські інтерпретації та оцінювати їхній вплив. Отримані дані підтвердили, що цілеспрямоване впровадження музичних методик здатне істотно активізувати компоненти критичного мислення, які раніше проявлялися лише фрагментарно або були недостатньо сформованими.

Аналіз показників дав змогу встановити, що найбільш відчутні зміни відбулися у сферах порівняльного аналізу музики, аргументації суджень та емоційно-ціннісної рефлексії. Якщо на початку переважали короткі, нечіткі відповіді типу «подобається / не подобається», то після проведених занять діти набагато частіше обґрунтовували свій вибір, оперували музичними характеристиками («тому що темп повільніший», «цей варіант звучить м'якше», «мені здається, що композитор хотів показати спокій»), а також формували особистий зв'язок із твором. Узагальнені кількісні зміни подано в таблиці.

Таблиця 1

Динаміка розвитку критичного мислення молодших школярів
(до / після експерименту)

Показники критичного мислення	До експерименту	Після експерименту
Уміння порівнювати музичні фрагменти	низький / середній	середній / високий
Аргументація власної думки	фрагментарна	розгорнута, логічно структурована
Участь у дискусії	вибіркова, несмілива	активна, ініціативна
Аналітичне слухання	поверхове	цілеспрямоване, з опорою на критерії
Рефлексія після прослуховування	емоційна, без пояснень	емоційно-аналітична, із прикладами

Порівняння отриманих даних з початковими припущеннями підтвердило основну гіпотезу дослідження: музичне мистецтво, будучи природно інтегративним видом діяльності, створює умови для активізації таких когнітивних процесів, як аналіз, синтез, оцінювання, інтерпретація та висування альтернатив. Передбачалося, що саме емоційно-образна природа музики сприятиме розвитку критичного мислення через стимуляцію запитів, рефлексії та творчого переосмислення, і ці очікування повністю виправдалися. Невідповідності виникли лише в частині припущень щодо впливу складніших методик. Наприклад, метод «Шість капелюхів мислення» виявився для частини учнів надто складним у повному обсязі, і його вдалося адаптувати лише через спрощення ролей. Це засвідчило, що молодший шкільний вік потребує особливої диференціації та поміркованості в інтелектуальному навантаженні навіть за умов цілеспрямованої методики.

На основі проведеного експерименту розроблено рекомендації для практиків - учителів початкової школи та педагогів-музикантів. По-перше, варто цілеспрямовано впроваджувати методи проблемного й діалогічного характеру («Сенкан», «Дерево передбачень», порівняльний аналіз інтерпретацій), адже саме вони забезпечують розвиток уміння аргументувати й висловлювати позицію. По-друге, доцільно посилювати творчу складову уроків, пропонуючи дітям створювати міні-композиції, ритмічні малюнки, власні варіанти виконання фрагментів. По-третє, необхідно передбачати етапи емоційної стабілізації - невеликі музичні вступи або ритуали на початку й наприкінці заняття, особливо в умовах підвищеного стресу. По-четверте, у кризових ситуаціях слід використовувати мобільні та прості інструменти, адаптуючи уроки до дистанційного формату. По-п'яте, важливо залучати цифрові ресурси, зокрема інтерактивні платформи, аудіобібліотеки, програми для створення ритмів і мелодій, що узгоджується з дослідженнями про потенціал цифрових технологій у розвитку критичного мислення [6].

Таким чином, музичне мистецтво може й має посідати чільне місце серед засобів формування критичного мислення молодших школярів, а

результати представленої дослідження відкривають можливості для його подальшої реалізації й удосконалення у практиці Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.04.2026).
3. Концепція «Нова українська школа». Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
4. Федій О. І. Розвиток критичного мислення і рефлексії як складових емоційної культури вчителя початкової школи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 6. С. 85–92. URL: <https://www.oip-journal.org/index.php/oip/article/view/444> (дата звернення: 16.04.2026).
5. Ю Їн. Теорія і методика музичного виховання в системі професійної підготовки вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2023. 220 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/43403/Yue-Yin_dis.pdf (дата звернення: 16.04.2026).
6. Лисевич О., Павлик О., Бондар К. Інтеграція цифрових технологій у освітній процес для формування критичного мислення учнів початкової школи. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2025. № 1. С. 45–53.
7. Дмитренко О. НУШ: кожен крок насамперед про розвиток критичного мислення. *Читомо*. 2020. 28 січ. URL: <https://chytomo.com/nush-kozhen-urok-urok-rozvytkukrytychnoho-myslennia/> (дата звернення: 16.04.2026).
8. Канівець І. А. Критичне мислення як основа творчого самовираження молодших школярів на уроках мистецтва. *Всеосвіта*. 2025. URL: <https://vseosvita.ua/library/krytychne-myslennia-iaak-osnova-tvorchoho->

звернення: 16.04.2026).

ОМЕЛЬЯНЕНКО Єлизавета,

здобувачка фахового передвищого рівня
освіти Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

Науковий керівник: **ДЖУРАЄВА Яніна,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий
коледж».

РОЗРОБКА ЕЛЕМЕНТІВ ДЕКОРУ СУЧАСНОГО ІНТЕР'ЄРНОГО ПРОСТОРУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища питання розвитку творчої уяви школярів набуває системного значення, оскільки саме здатність до продукування нових ідей, гнучкого мислення та самостійного прийняття рішень визначає конкурентоспроможність особистості. Аналіз педагогічних і психологічних підходів дозволяє розглядати творчу уяву не як ізольований психічний процес, а як інтегративну характеристику, що поєднує досвід, мотивацію, когнітивні механізми та здатність до трансформації дійсності у внутрішньому плані. Творча уява розглядається як психічний процес створення нових образів на основі попереднього досвіду, що забезпечує перехід від відтворення до продуктивної діяльності [11; 6]. Вона функціонує як механізм інтелектуальної активності, який дозволяє моделювати ситуації, що не мають безпосередніх аналогів у реальному досвіді.

У педагогічному контексті творча уява виступає інтегративною характеристикою, яка поєднує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти діяльності учня. Її розвиток обумовлюється організацією освітнього середовища, що стимулює самостійність, ініціативність і здатність до експериментування [2; 3]. Уява поділяється на пасивну та активну, де остання забезпечує цілеспрямоване створення образів і включає репродуктивний та продуктивний рівні. Саме продуктивна уява визначає здатність до творчості як процесу створення нових смислів і рішень [8].

Теоретичний аналіз показує, що творча уява функціонує у двох основних формах, які відрізняються за ступенем активності та цілеспрямованості. Пасивна уява виникає спонтанно та не передбачає свідомого контролю, тоді як активна уява є результатом цілеспрямованої діяльності й підпорядковується конкретному завданню. У межах активної уяви виокремлюється репродуктивний тип, який відтворює задані образи, та продуктивний, що передбачає створення принципово нових ідей. Саме продуктивна уява становить основу творчості, оскільки забезпечує генерацію оригінальних рішень і нових смислових конструкцій.

Формування творчої уяви безпосередньо пов'язане з характером освітнього середовища. Встановлено, що її розвиток залежить від різноманітності досвіду, умов для самостійної діяльності, можливості експериментування та відсутності жорстких шаблонів. У шкільному віці уява виконує пізнавальну функцію, забезпечуючи моделювання реальності та створення альтернативних варіантів дій. Обмеженість життєвого досвіду школярів компенсується через організацію спеціально спроектованих педагогічних ситуацій, що стимулюють уявні процеси. Ефективним засобом розвитку творчої уяви є декоративно-прикладна діяльність, яка інтегрує художній, технологічний і проєктний компоненти. У межах сучасного інтер'єрного дизайну декор виступає як система елементів, що формують естетичну та функціональну організацію простору [7]. Його використання в

освітньому процесі створює умови для реалізації творчого потенціалу учнів через практичну діяльність.

У межах дослідження доведено, що ефективним інструментом розвитку творчої уяви виступає декоративно-прикладна діяльність, зокрема розробка елементів декору для сучасного інтер'єру. Декор у даному контексті розглядається не лише як естетичний компонент середовища, а як система матеріальних об'єктів, що формують просторову організацію та емоційне сприйняття інтер'єру. Його сутність полягає у поєднанні функціональності та художньої виразності, що відкриває можливості для творчої інтерпретації.

Сучасний інтер'єрний дизайн характеризується орієнтацією на індивідуалізацію, функціональність та екологічність, що визначає нові підходи до використання декоративних елементів [1]. У процесі їх створення учні проходять повний цикл діяльності від ідеї до реалізації, що активізує уяву, формує здатність до проектування та розвиває естетичне мислення. Декоративні елементи виступають засобом вираження індивідуальності, що підсилює мотивацію до навчання та сприяє формуванню особистісного стилю [5]. Важливим є те, що процес створення декору передбачає проходження повного циклу від задуму до реалізації, що активізує мислення, уяву та практичні навички.

Педагогічний потенціал розробки декоративних елементів полягає у можливості поєднання різних видів діяльності, включаючи художню, технологічну та проектну. У процесі роботи учні здійснюють вибір матеріалів, визначають композиційні рішення, експериментують із формою та кольором, що сприяє розвитку асоціативного мислення та здатності до трансформації образів. Важливим аспектом є використання як традиційних технік, так і сучасних технологій, що розширює спектр творчих можливостей. Практична діяльність із розробки декору включає використання різноманітних матеріалів і технологій, що розширює когнітивний досвід учнів та стимулює асоціативне мислення. Залучення до створення об'єктів інтер'єру сприяє формуванню

здатності до комбінування елементів, трансформації форм і генерації нових ідей, що відповідає сутності творчої уяви [6].

Емпірична частина дослідження базується на педагогічному експерименті, проведеному серед учнів п'ятого класу. Первинна діагностика виявила домінування низького рівня розвитку творчої уяви, що проявлявся у шаблонності мислення та залежності від зразків. Запровадження формувального етапу, який передбачав систематичну роботу з розробки декоративних елементів у форматі проєктної діяльності, забезпечило суттєві зміни у структурі уявних процесів.

Результати повторної діагностики засвідчили значне зменшення частки учнів із низьким рівнем розвитку та зростання показників середнього і високого рівнів. Це свідчить про те, що практична діяльність у сфері декоративного мистецтва створює умови для переходу від репродуктивного до продуктивного типу уяви. Виявлена динаміка підтверджує, що систематичне включення творчих завдань, пов'язаних із реальним проєктуванням і виготовленням об'єктів, стимулює розвиток креативного мислення.

Порівняльний аналіз результатів до і після формувального етапу засвідчив суттєве зниження частки учнів із низьким рівнем розвитку творчої уяви та зростання показників середнього і високого рівнів. Це свідчить про те, що декоративно-практична діяльність є ефективним засобом переходу від репродуктивного до продуктивного мислення та формування креативних здібностей.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що розробка елементів декору є ефективним педагогічним засобом, який поєднує когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти навчання. Такий підхід забезпечує не лише розвиток творчої уяви, але й формування естетичного сприйняття, практичних умінь та здатності до самореалізації. У контексті сучасної освіти це набуває особливого значення, оскільки сприяє підготовці учнів до діяльності в умовах постійних змін та інновацій.

Список використаних джерел

1. Альбом-посібник до лекційних курсів «Сучасні оздоблювальні матеріали та аксесуари в інтер'єрі», «Проектування елементів інтер'єру». Львів, 2011. 76 с.
2. Гнатюк М. В. Розвиток творчих здібностей учнів засобами декоративно-прикладного мистецтва. Київ, 2015. 120 с.
3. Гниденко С. В. Декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування творчої особистості. Харків, 2014. 98 с.
4. Кельнер С. С. Розвиток креативного мислення школярів. Київ, Педагогічна думка, 2013. 156 с.
5. Московчук Л. О. Теоретичні аспекти естетичного виховання здобувачів середньої освіти на уроках мистецтва. Київ, 2025. № 4. 149-154.
6. Пермяков О. А. Психологія творчості. Київ, 2001. 200 с.
7. Равлюк Т. С. Методика розвитку творчої уяви учнів. Львів, 2012. 140 с.
8. Сучасні технології в дизайні інтер'єру: навч. посіб. Київ, 2018. 210 с.
9. Уфимцева С. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів. Харків, 2017. 176 с.

ОЧЕРЕТЕНКО Поліна,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
014.13 Середня освіта (Мистецтво.
Музичне мистецтво) Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Вимушений перехід закладів освіти на дистанційний та змішаний формати навчання в умовах воєнних дій поставив педагогів перед необхідністю кардинального переосмислення організації освітнього процесу. Особливо гостро ця проблема торкнулася уроків художньо-естетичного циклу, зокрема музичного мистецтва. В умовах війни урок музики набуває додаткового значення: він виступає не лише засобом музичної освіти, а й інструментом психологічної підтримки та емоційної стабілізації учнів. Водночас дистанційний формат створює суттєві технічні обмеження (відсутність музичних інструментів вдома у здобувачів освіти, затримка звуку під час відеозв'язку, нестабільне інтернет-з'єднання тощо), що унеможливорює застосування традиційних методів роботи і спонукає до пошуку нових цифрових рішень [2]. Питання використання цифрових інструментів у мистецькій освіті досліджується сучасними науковцями (А. Козир, О. Комаровська, В. Лабунець, Л. Масол, Г. Ніколаї та ін.), однак їхній

потенціал у контексті міждисциплінарного підходу на уроках музики залишається недостатньо розкритим.

Концепція Нової української школи передбачає розвиток не лише предметних, а й ключових компетентностей учнів, серед яких цифрова посідає одне з провідних місць [4]. Інтеграція цифрових технологій у мистецьку освіту створює простір для поєднання музики, образотворчого мистецтва та основ інформаційних технологій, що відповідає принципам міждисциплінарності та компетентнісного підходу [3]. Як зазначають дослідники І. Барановська, Д. Барановський, Ю. Якименко, музична освіта потребує постійної практичної діяльності, а перенесення творчої імпровізації у віртуальний простір дозволяє зберегти діяльнісний характер навчання навіть в умовах дистанційного формату [1].

Серед цифрових платформ, що довели свою ефективність на уроках музичного мистецтва в умовах дистанційного навчання, особливої уваги заслуговує *Chrome Music Lab* (<https://musiclab.chromeexperiments.com/>) – безкоштовний хмарний сервіс, що відкривається безпосередньо у браузері без необхідності реєстрації чи встановлення додаткового програмного забезпечення. Ця особливість є принципово важливою в умовах нестабільного інтернет-з'єднання та обмежених технічних можливостей учнів. Зокрема, інструмент *Song Maker* у межах цієї платформи уможливорює реалізацію міждисциплінарних завдань: здобувачі освіти можуть створювати власні мелодії, візуально представлені через кольорові блоки нот, що органічно поєднує музичну імпровізацію з елементами кольорознавства та художнього сприйняття. Готову мелодію учень зберігає як посилання і ділиться ним з учителем або розміщує на спільній інтерактивній дошці для колективного обговорення, що забезпечує зворотний зв'язок і елемент спільної творчості.

Для організації більш глибокої колективної роботи ефективним є використання хмарного нотного редактора *Flat.io* (<https://flat.io/>), що функціонує за принципом спільного редагування – подібно до Google Документів, але у форматі нотного запису. Учитель може задати базову

гармонію або ритмічну структуру, а учні в реальному часі доповнюють її власними мелодійними лініями. Такий формат роботи відтворює ефект спільного музикування та ансамблевої взаємодії, яких критично бракує в умовах дистанційного навчання та соціальної ізоляції.

Впровадження зазначених цифрових інструментів суттєво змінює характер навчальної діяльності на уроці музичного мистецтва. Учень перестає бути пасивним спостерігачем і стає активним творцем, що відповідає діяльнісній парадигмі сучасної освіти. Ігровий інтерфейс цих платформ знижує психологічний бар'єр перед творчою діяльністю: експериментувати зі звуком може кожен учень незалежно від рівня попередньої музичної підготовки [5]. Це, у свою чергу, сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації та емоційному розвантаженню здобувачів освіти в умовах воєнного стану.

Отже, на нашу думку, платформи Chrome Music Lab і Flat.io є дієвим механізмом адаптації музичної освіти до реалій дистанційного навчання. Вони не замінюють живого акустичного музикування, проте відкривають реальні можливості для міжпредметної інтеграції та збереження творчого характеру уроку. Перспективним напрямом подальшої роботи вбачаємо системне включення цих платформ до календарно-тематичного планування з музичного мистецтва, що дозволить перейти від епізодичного використання цифрових інструментів до їх комплексного застосування як повноцінного складника сучасного уроку.

Список використаних джерел

1. Барановська І. Г., Барановський Д. М., Якименко Ю. І. Дистанційне навчання майбутніх учителів музичного мистецтва: виклики сьогодення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2022. Вип. 28. С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.11>

2. Комаровська О. А. Мистецька освіта в умовах дистанційного навчання: виклики та цифрові рішення. *Мистецтво та освіта*. 2022. № 3. С. 14–19.

3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у базовій школі: інтегрований підхід : метод. посіб. Київ : Світич, 2022. 128 с.

5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

6. Цифрові інструменти та можливості їх використання в освітньому процесі: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. В. Співаковського. Київ, 2023. 156 с.

СЦІБАЛО Анастасія,

здобувачка фахової передвищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчика».

Науковий керівник: **РОНДЯК Леся,** кандидатка педагогічних наук, викладачка Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчика».

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: МОЖЛИВОСТІ МОВНО-МИСТЕЦЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Сучасні підходи до початкової освіти орієнтують учителя на міждисциплінарність і цілісне сприймання навчального матеріалу молодшими школярами. У цьому контексті мовно-мистецька інтеграція постає як ефективний спосіб підтримати пізнавальну активність, емоційний розвиток і

творче мислення дітей, поєднуючи слово, образ і емоцію в єдиному навчальному досвіді.

Таке бачення узгоджується з положеннями Державного стандарту початкової освіти, який акцентує на важливості сучасних міждисциплінарних підходів і цілісного розвитку дитини [2]. Для молодших школярів це особливо значуще, адже їхнє сприймання світу на цьому віковому етапі є образним, емоційно насиченим і нерозривним. У такому освітньому середовищі важливо створювати умови, які одночасно підтримують пізнавальну активність, емоційний розвиток і здатність дитини до творчого осмислення змісту. Мовно-мистецька інтеграція сприяє цьому природним чином, адже поєднання слова, образу й емоції активізує уяву, поглиблює розуміння художнього матеріалу та стимулює різні види діяльності. Саме тому взаємодія мовно-літературної та мистецької галузей відкриває широкі можливості для розвитку мовлення, художньо-естетичного досвіду та інтерпретації образів різними засобами. Такий підхід потребує пошуку ефективних способів інтеграції.

Мета статті – розкрити можливості мовно-мистецької інтеграції в міждисциплінарному навчанні молодших школярів, проаналізувавши прийоми поєднання слова, образу, звуку й руху та їхню роль у розвитку пізнавальної активності, емоційної чутливості й творчого мислення дітей.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «інтеграція» визначається як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [1]. Інтегративний підхід відкриває можливість встановлювати нові зв'язки між фактами, які підтверджують або розширюють висновки та спостереження учнів, отримані під час вивчення різних навчальних дисциплін [3].

У процесі взаємодії мовно-літературної та мистецької галузей чітко проявляється те, що кожна з них формує образність своїми специфічними засобами. У мовно-літературній та мистецькій галузях образність має різну природу: література творить образ словом, ритмом і інтонацією; образотворче мистецтво – кольором, лінією та композицією; музика – тембром, динамікою

й настроєм. У межах мовно-літературної галузі образність формується не лише через художній текст, а й через мовлення, роботу з висловлюванням, інтонацією та словниковим наповненням. Це стосується як української мови, так і англійської, де діти вчаться передавати зміст і емоцію іншими мовними засобами.

Коли дитина переносить літературний образ у малюнок, вона не просто «ілюструє» текст. Їй потрібно знайти художні засоби, які передадуть емоційний стан героя: через характер лінії, вибір кольору чи композиційне рішення. Таке завдання спонукає глибше вдуматися в текст, відчутти його емоційний тон і передати його вже у візуальній формі.

У зворотному напрямі – коли учень описує власний малюнок або музичний настрій – мистецтво стає основою для розвитку мовлення. Діти підбирають точніші слова, вчаться передавати відтінки почуттів, знаходять відповідну інтонацію. Мовлення в такому випадку не є «додатком» до мистецтва, а природним продовженням творчого переживання. Усе це створює емоційно-естетичне збагачення досвіду дитини: мистецтво допомагає глибше зрозуміти слово, а слово – точніше й виразніше пережити мистецький образ. Саме тому окремі прийоми роботи зі словом і зображенням стають дієвими інструментами розвитку емоційної чуттєвості, мовлення та творчого мислення.

Отже, важливо розглянути конкретні прийоми, через які інтеграція мови, літератури й мистецтва реалізується у практиці. Вони не лише поєднують слово, звук і зображення, а й створюють умови для активного переживання художнього образу, що є ключовим у розвитку мовлення та творчого мислення молодших школярів.

Одним із найвиразніших є *«входження в картину»* – спосіб навчити дітей бачити не лише очима, а внутрішнім відчуттям. Ми починаємо з пошукової рамки: що в картині здивувало, потішило чи засмутило? Потім «одягаємо» чарівні навушники й уявляємо, які звуки живуть у цьому просторі, що шепоче вітер або про що думає дерево. Підзорна труба допомагає

роздивитися деталь, яка зазвичай губиться у загальному враженні. Важливою частиною є емпатія: діти говорять від імені героя, хмаринки чи навіть кольору, пробують «доторкнутися» до зображеного уявою, відчутти його температуру, рух, настрій. Часто ми створюємо історію «до» і «після» зображеної миті – це розвиває сюжетне мислення й відкриває шлях до власного мовлення. У такому форматі діти не просто дивляться на картину – вони починають вигадувати власні смисли й емоції, тобто справді творити.

Не менш важливим є *словесне малювання* – створення «картини словами». Обираючи епізод, діти уявляють його простір і настрій та добирають кольори й фактури, що відповідають цьому фрагменту. У такій роботі слово стає пензлем, а інтонація – світлом, і дитина природно переходить від спостереження до творення власного художнього світу.

Своє місце в інтеграції має й *музичне есе*. Під час слухання музики діти вербалізують свої враження, добирають слова, кольори, рухи, іноді «співають» настроїв твору або створюють короткий текст, що народжується з переживання. Музика стає містком між емоцією й мовленням, допомагає дитині не боятися власних почуттів і знаходити для них слова. Коли діти висловлюють свої музичні враження словами, вони вчаться помічати нові смислові зв'язки й формувати власні образи, що підтримує розвиток їхнього творчого мислення.

Театралізація поєднує літературу, образотворче мистецтво та акторську гру. Діти створюють маски, аналізують характери, добирають інтонації й жести. Вони входять у роль через відчуття героя: намагаються вловити його настрій, голос, рух і передати це у грі. Такий досвід допомагає глибше зрозуміти текст і розвиває емоційну чутливість, адже дитина не просто відтворює образ – вона проживає його.

Комікси також стають інструментом осмислення. Діти вибудовують сюжет у послідовності кадрів, заповнюють «хмарки думок», створюють альтернативні фінали. Такі завдання допомагають їм структурувати текст, передати емоції персонажів і побачити логіку розвитку подій. Створення коміксів формує навички сюжетотворення, варіативності та оригінального

бачення ситуацій, що безпосередньо пов'язано з розвитком творчого мислення.

Зазначені прийоми демонструють, що інтеграція мови й мистецтва може реалізовуватися як через роботу з художнім образом, так і через емоційне проживання тексту.

Ці прийоми доповнюють іншими інструментами інтеграції: сенкан як спосіб згущення змісту, кластер для візуалізації асоціацій, міні-ілюстрації для фіксації емоцій, пластилінові галереї персонажів (створення об'ємних образів). Наприклад, під час вивчення теми «Тварини» учні створювали вигаданих істот із пластиліну. Після цього вони презентували свої роботи англійською мовою: описували зовнішність, назву, особливості поведінки. Такі завдання показують, що інтеграція охоплює не лише художній текст, а й мовленнєву діяльність у ширшому сенсі: опис, діалог, презентацію, роботу з іноземною мовою. Це дозволяє дітям переносити образотворчий досвід у різні мовні ситуації.

Музика на уроках читання та мови ставала для дітей способом глибше сприйняти текст: музично-ритмічні вправи допомагали вловлювати ритм поезії, а перкусія тіла поєднувала мовленнєву інтонацію з рухом, роблячи читання виразним і тілесно відчутним. Драматизація продовжувала цей процес, перетворюючи пасивне читання на дію: у мінівиставах діти добирали інтонацію, жест, міміку, аналізували мотиви персонажів. Вправи «Гарячий стілець» і «Мікрофон» давали змогу говорити від імені героя та висловлювати власну позицію, поєднуючи мовлення з акторською грою й емпатійним проживанням образу.

У форматі навчальної експедиції учні поетапно досліджували взаємозв'язок між літературним образом і його мистецьким втіленням. Малювання розглядалося не як ілюстрування, а як спосіб передати емоційний зміст тексту через колір, лінію й композицію. Таке поєднання слова й образу допомагало учням глибше зрозуміти художній твір і знайти власний спосіб його інтерпретації.

Уроки у форматі «Майстерні мислення» передбачали створення ментальних карт, символічних зображень і візуальних схем. Це давало можливість поєднати мовленнєве узагальнення з художньою формою подання думки, що сприяло розвитку образного мислення та навичок самовираження.

Під час створення цифрових постерів, візуальних історій та інтерактивних матеріалів учні поєднували англійську мову, мистецтво й інформатику, перетворюючи текст на художній і цифровий продукт. Цифрові інструменти – інтерактивні комікси, аудіощоденники персонажів, мініподкасти, галереї робіт – розширювали можливості інтеграції, адже слово, звук, образ і технологія працювали разом. Елементи Drama Class і Storytelling сприяли розвитку «м'яких навичок», а STEAM-підхід показував взаємозв'язок логіки, мистецтва й мовлення у реальних ситуаціях. Після створення власних малюнків діти описували персонажів у програмі Grok, добираючи прикметники й уточнюючи деталі, що вимагало точності мовлення та збагачувало словниковий запас.

Метод проєктів також ставав засобом інтеграції. Під час підготовки до свята Лесі Українки учні інсценізували уривок з «Лісової пісні» – сцену знайомства Лукаша та Мавки. Діти розподіляли ролі, готували репліки, працювали над інтонацією, жестами й виразністю мовлення. Така діяльність поєднувала літературний текст, акторську гру, художнє бачення образів і мовленнєву практику, створюючи цілісний мистецький досвід.

Окремо варто сказати про роль учителя, адже саме його подача часто визначає, наскільки живою буде інтеграція мови й мистецтва. У роботі з образністю важливими стають не лише методи, а й акторська майстерність педагога, його інтонація, емоційність та чутливість до художнього матеріалу. Його виразне мовлення, природні інтонації та вміння передати настрій твору допомагають учням зануритися в художній світ і відчувати його зсередини. У такому навчальному середовищі інтеграція реалізується природно й допомагає дітям глибше відчувати зміст через поєднання слова, кольору й звуку.

Мовно-мистецька інтеграція створює природні умови для розвитку мовлення, емоційної чутливості й творчого мислення молодших школярів. Поєднання слова, образу, звуку й руху допомагає дітям глибше переживати художній образ і знаходити власні способи його інтерпретації. Застосовані прийоми – від «входження в картину» до музичного есе, коміксів і драматизації – показують, що інтеграція працює тоді, коли дитина активно творить, добираючи інтонацію, колір, сюжет і настрій. Сучасні формати та цифрові інструменти розширюють можливості такої взаємодії. Важливою умовою цього процесу є вміння вчителя відчувати художній матеріал і створювати атмосферу творчого пошуку. Отримані результати підтверджують, що мовно-мистецька інтеграція сприяє розвитку пізнавальної активності, емоційності й творчого мислення молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.04.2026).
3. Лукяник Л. В., Зеркаль І. В. Інтеграція освітніх галузей у початковій школі. *Педагогічна академія. Наукові записки*, 2025, № 4.
URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1499/1366> (дата звернення: 18.04.2026).

ТАРАСИЧ Лілія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Карпатського
національного університету імені
Василя Стефаника.

Науковий керівник: **БАЙ Ігор,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника.

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ КЕРІВНИЦТВА ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах розвитку освіти, а особливо в концепції нової української школи, важливого значення набуває формування творчої особистості молодшого школяра, здатної до самовираження, естетичного сприйняття навколишнього світу та творчої діяльності. Особливу роль у цьому процесі відіграє образотворча діяльність, яка сприяє розвитку уяви, емоційної сфери, художнього мислення, дрібної моторики та загальної культури дитини.

Нерідко навчальний процес зводиться лише до відтворення зразків або виконання формальних завдань, що обмежує творчий потенціал дітей. Недостатня увага приділяється добору ефективних форм і методів педагогічного керівництва, які б стимулювали самостійність, ініціативність і творче мислення молодших школярів.

Проблема організації та керівництва образотворчою діяльністю молодших школярів посідає важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях. Науковці розглядають образотворче мистецтво як ефективний

засіб розвитку творчих здібностей, естетичного сприйняття, уяви та креативного мислення дітей молодшого шкільного віку.

У наукових працях підкреслюється, що образотворча діяльність відіграє велику роль у всебічному розвитку особистості дитини. Зокрема, дослідники зазначають, що вона сприяє формуванню емоційного й естетичного ставлення до навколишнього світу, розвитку уяви, мислення та творчої активності школярів. Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей, оскільки саме в цей час активно формуються психічні процеси та художні інтереси дітей.

Питання розвитку творчого мислення засобами образотворчого мистецтва розглядає Т. Мочан. У своїх дослідженнях вона обґрунтовує, що використання різноманітних методів і творчих завдань на уроках образотворчого мистецтва сприяє розвитку креативності учнів, їх здатності до самовираження та формуванню творчої особистості.

Значну увагу вчені приділяють формам і методам організації навчальної діяльності на уроках образотворчого мистецтва. Дослідники зазначають, що ефективність навчання значною мірою залежить від правильно організованої роботи вчителя, використання різних видів занять, а також поєднання різних форм роботи. Такі підходи сприяють розвитку комунікативних навичок учнів, формуванню їх творчої активності та позитивної мотивації до навчання.

Науковці також наголошують на важливості застосування інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, ігрових прийомів, творчих завдань і проєктної діяльності. Використання таких методів дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, сприяє ефективному засвоєнню знань і вмінь у сфері образотворчого мистецтва.

Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту, форм і методів керівництва образотворчою діяльністю молодших школярів, а також визначення ефективних педагогічних підходів до організації образотворчої діяльності учнів початкової школи з метою розвитку їхніх творчих здібностей, естетичного сприйняття та художнього мислення.

Основним інструментом методики навчання образотворчого мистецтва є методи навчання, за допомогою яких організовується взаємодія вчителя й учнів у процесі художньо-творчої діяльності. Методи навчання розглядаються як способи цілеспрямованої та взаємопов'язаної діяльності педагога і школярів, спрямованої на розв'язання навчально-виховних завдань. Кожний метод реалізується через систему прийомів, що являють собою окремі педагогічні дії.

Українська дослідниця мистецької освіти Людмила Масол зазначає, що ефективне навчання мистецтва передбачає використання різноманітних методів організації художньої діяльності учнів, які забезпечують їхню активність, розвиток творчого мислення та естетичного сприйняття. Вона підкреслює, що методи навчання мають бути спрямовані не лише на передачу знань, а й на формування творчого досвіду дитини у процесі художньої діяльності.

Сучасне життя двадцять першого століття вимагає більш креативних людей, гнучких та інноваційних. Відповідно освітні системи мають враховувати потреби суспільства, а мистецька освіта розвивати в учнях ці компетентності шляхом критичного оцінювання, експресивного самовираження. Ця якість дуже важлива не тільки в мінімальному сьогоdnішньому дні, а й у майбутньому, адже креативність, ясність, емоційність та інтелект – «компас» для критичної рефлексії, самостійності, свободи думки та благодійних вчинків. Викладач мистецтва Нової української школи, окрім сутності власне професійної мистецької діяльності, її якостей та фахових компетентностей, повинен володіти гуманістично-спрямованим мисленням міждисциплінарного характеру; сприймати учнів цілісно, інтегрально, в єдності всіх граней особистості, на що націлює філософсько-педагогічна концепція «людиноцентризму» та «дитиноцентризму» (В. Кремень) [4, с. 52].

Використання методів навчання на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі має бути спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності

учнів та розвиток їхніх художньо-творчих здібностей. У педагогічній практиці поєднуються різні методи, які забезпечують передачу знань, формування практичних умінь і розвиток творчого мислення молодших школярів. Особливе значення мають словесні, наочні та практичні методи, що застосовуються у тісному взаємозв'язку.

Словесні методи спрямовані на пояснення нового матеріалу, формування уявлень про художні явища та організацію спілкування між учителем і учнями. До них належать розповідь, пояснення, бесіда, обговорення творів мистецтва. За допомогою розповіді вчитель може ознайомити учнів із життям і творчістю художників, історією створення мистецьких творів, особливостями різних видів мистецтва. Пояснення використовується під час демонстрування послідовності виконання малюнка, технік роботи з художніми матеріалами, а також під час інструктажу перед практичною діяльністю. Важливим методом є бесіда, яка допомагає активізувати мислення учнів, спираючись на їхній попередній досвід. Під час бесіди вчитель ставить запитання, що спрямовують дітей до аналізу художніх образів, визначення характерних особливостей предметів, кольорових поєднань та композиції.

Наочні методи посідають одне з чільних місць у викладанні образотворчого мистецтва, оскільки сприйняття мистецтва значною мірою пов'язане з візуальним контактом й безпосереднім зоровим досвідом. Вони передбачають використання різноманітних засобів наочності: репродукцій картин, ілюстрацій, фотографій, предметів навколишнього середовища, а також демонстрування педагогічного (навчального) малюнка на класній дошці. Педагогічний малюнок є одним із найбільш ефективних прийомів навчання, адже дозволяє вчителю наочно продемонструвати послідовність створення зображення, пояснити принципи побудови форми, передачі пропорцій та розміщення елементів на площині. Важливим прийомом також є організація спостереження за предметами та явищами навколишньої дійсності,

що допомагає учням краще зрозуміти форму, колір, будову об'єктів і відобразити їх у власних творчих роботах.

Практичні методи становлять основу навчання образотворчого мистецтва, оскільки саме у процесі практичної діяльності учні набувають художніх знань, умінь і навичок. До таких методів належать виконання навчальних і творчих вправ, практичні роботи, експерименти з різними художніми матеріалами та техніками. У процесі виконання вправ учні багаторазово повторюють певні дії, що сприяє формуванню графічних навичок, розвитку координації рухів та відчуття композиції. Поступово завдання ускладнюються від виконання роботи за зразком до самостійного створення відповідних творчих композицій.

У процесі навчання образотворчого мистецтва застосовуються також специфічні художньо-педагогічні методи. Одним із них є метод зображення з натури, який передбачає уважне спостереження за об'єктом і максимально точне відтворення його характерних особливостей у малюнку. Не менш важливим є метод послідовного зображення від загального до часткового, що допомагає учням правильно будувати форму предмета, визначати основні пропорції та поступово деталізувати зображення. Метод конструктивної побудови сприяє формуванню просторового мислення, адже дозволяє усвідомити будову предмета і передати його об'єм на площині. У декоративному малюванні часто застосовується метод копіювання зразків, який допомагає учням опанувати елементи орнаменту, особливості стилізації форм і закономірності декоративної композиції.

Важливе значення у навчанні образотворчого мистецтва мають також педагогічні прийоми, що забезпечують ефективність використання методів. До них належать демонстрація технік виконання роботи, поетапний показ створення зображення, порівняння різних художніх рішень, аналіз і колективне обговорення творчих робіт. Такі прийоми сприяють розвитку естетичного смаку, формуванню в учнів уміння оцінювати художні явища та висловлювати власні судження щодо мистецьких творів [5, с. 36].

Зважаючи на значення методів навчання у процесі організації образотворчої діяльності молодших школярів, доцільно пропонувати такі підходи, які поєднують керівну роль учителя з активною творчою діяльністю учнів. Під керівництвом педагога навчальний процес має бути організований так, щоб діти не лише відтворювали запропоновані зразки, а й поступово набували досвіду самостійного художнього мислення.

Одним із ефективних методів є поетапне навчання створення зображення, коли вчитель демонструє послідовність виконання роботи та супроводжує її належним коментуванням – поясненням. На першому етапі педагог організовує спостереження за об'єктом або мистецьким твором, звертаючи увагу учнів на загальну форму, пропорції, колір і характерні особливості. Далі учитель демонструє виконання основних етапів зображення – визначення загальної форми, розміщення композиції на аркуші, уточнення деталей та завершальне узагальнення роботи. Такий підхід допомагає дітям краще усвідомити процес створення малюнка та формує у них практичні навички художньої діяльності.

Доцільним є використання методу спільної творчої діяльності, коли вчитель виступає організатором та наставником у процесі виконання колективних або групових художніх робіт. У такому випадку педагог спрямовує роботу учнів, допомагає їм розподіляти завдання, узгоджувати елементи композиції та знаходити спільне художнє рішення. Цей метод сприяє розвитку комунікативних умінь, формує навички співпраці та вчить дітей узгоджувати власні творчі ідеї з ідеями інших.

Ефективним під керівництвом учителя є також метод проблемно-творчих завдань. Його сутність полягає у тому, що педагог ставить перед учнями певну художню проблему, яка потребує пошуку оригінального вирішення. Наприклад, учням пропонується передати у малюнку певний настрій за допомогою кольору, створити композицію на задану тему або зобразити знайомий об'єкт незвичним способом. Учитель у цьому випадку

спрямовує діяльність дітей запитаннями, підказками, демонстрацією можливих варіантів виконання, але не обмежує їхню творчу ініціативу.

Ще одним ефективним способом організації роботи є метод індивідуального педагогічного супроводу, коли учитель у процесі виконання практичного завдання надає учням індивідуальні поради, допомагає виправити помилки, пропонує різні способи вирішення художнього завдання. Така форма роботи дозволяє враховувати індивідуальні особливості дітей, рівень їхніх умінь і темп роботи, що сприяє більш успішному розвитку творчих здібностей кожного учня [1, с. 22].

Отже, образотворча діяльність у початковій школі є важливим засобом розвитку творчих здібностей, естетичного сприйняття та художнього мислення молодших школярів. Ефективність організації такої діяльності значною мірою залежить від правильного добору змісту, форм і методів навчання, а також від педагогічної майстерності вчителя, який спрямовує навчально-творчий процес.

У ході дослідження встановлено, що методи навчання виступають основним інструментом організації взаємодії вчителя та учнів у процесі художньо-творчої діяльності. Їх застосування забезпечує не лише передачу знань про образотворче мистецтво, але й формування практичних умінь, розвиток уяви, креативності та естетичного ставлення до навколишнього світу. Найбільш ефективними у навчанні образотворчого мистецтва є поєднання словесних, наочних і практичних методів, які доповнюють один одного та сприяють цілісному сприйняттю навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Євтюшкіна О. О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : кваліфікаційна робота. Харків, 2024. 81 с.
2. Качерова О. Методика навчання образотворчого мистецтва в початковій школі. Київ, 2018. С. 23-47.

3. Квітка Н. О. Організація навчальної роботи молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва. Київ, 2019. С. 18-40.
4. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 3–4 класах на засадах компетентнісного підходу. Київ, 2020. 160 с.
5. Московчук Б. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Наукові записки*. Вінниця, 2020. С. 22-41.

СЕКЦІЯ 4.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

ГАМБАРНЮК Ольга,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **ЗАХАРОВА Наталя,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасні соціально-політичні події, пов'язані з повномасштабною війною в Україні, призвели до глибоких змін у життєдіяльності дітей, зокрема дошкільного та молодшого шкільного віку. Воєнні дії, вимушене переміщення, втрата домівки, звичного кола спілкування та тривале перебування в умовах невизначеності стали потужними психотравмуючими чинниками. У цьому контексті особливої гостроти набуває проблема соціально-психологічної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб (ВПО) до нового освітнього середовища. Заклад освіти стає першим інститутом соціалізації на новому місці, від успішності інтеграції в який залежить подальший соціальний розвиток дитини та її психологічне благополуччя.

Особливо вразливою є категорія дітей, чия психіка перебуває на етапі активного формування. Вимушене переселення руйнує базове почуття безпеки, що проявляється в порушенні емоційної рівноваги, появі страхів,

депресивних станах або агресивності. За відсутності фахового супроводу процес адаптації може трансформуватися в стійку дезадаптацію, що негативно позначається на когнітивних процесах та здатності до соціальної взаємодії. Тому, пошук та обґрунтування методів соціально – психологічної допомоги, спрямованих на полегшення адаптаційного періоду дітей ВПО, є стратегічним завданням сучасної педагогічної психології.

Проблема психологічних наслідків війни для дітей і шляхів їх подолання висвітлюється в працях багатьох науковців. Зокрема, питання резильєнтності та психологічної стійкості досліджували О. Кокун та С. Богданов [4; 5]. Особливості арт-терапевтичної роботи з дитячою травмою описані у працях О. Вознесенської та О. Луценко [1]. Соціальні аспекти інтеграції ВПО в громади розкриті в роботах В. Андрєєнкової та Л. Дзюбо [2; 3]. Серед зарубіжних фахівців варто відзначити Т. Betancourt та А. Masten, які акцентують увагу на важливості підтримуючого середовища.

Водночас питання специфіки адаптації дітей ВПО безпосередньо в умовах нового освітнього простору під час активної фази бойових дій потребує додаткового теоретичного та емпіричного аналізу.

Мета і методи дослідження полягають у теоретико-прикладному обґрунтуванні змісту та методів соціально-психологічної адаптації дітей ВПО до нового освітнього середовища, спрямованих на зниження рівня травматизації та успішну інтеграцію в колектив. Теоретичні методи: аналіз та порівняння літературних даних; синтез, систематизація та узагальнення наукових публікацій; емпіричні: анкетування, спостереження за процесом подолання психологічної травми, бесіда з батьками дітей, які пережили травматичний досвід.

Соціально-психологічна адаптація дитини ВПО – це складний багаторівневий процес пристосування до нових умов життєдіяльності, що включає прийняття нових соціальних норм, встановлення контактів з педагогами та однолітками, а також подолання внутрішнього психологічного бар'єру «чужинця». У ході дослідження встановлено, що успішність цього

процесу залежить від трьох ключових векторів: внутрішніх ресурсів дитини, емоційного стану сім'ї та ступеня інклюзивності освітнього простору [2].

Теоретичний аналіз дозволив виділити специфічні чинники, що ускладнюють адаптацію: втрата соціального статусу – дитина опиняється в ситуації, де її попередні здобутки та авторитет не мають значення; стигматизація – ризик виникнення конфліктів на фоні відмінностей у досвіді переживання війни між місцевими дітьми та дітьми-переселенцями; вторинна травматизація – постійні повітряні тривоги та навчання в укриттях на новому місці актуалізують попередній травматичний досвід.

На основі вивчення наукових джерел було структуровано систему методів, що забезпечують ефективну адаптацію [1; 3]. Дана система складається з сучасних методів та технік соціально-психологічної підтримки дітей з проблемами адаптації.

1. Когнітивно-ігрові методи та заземлення. Для дітей молодшого віку критично важливим є відновлення відчуття контролю над простором.

2. Арттерапія та метод метафоричних карт. Арт-терапевтичні техніки (малювання піском, колажування, ліпка) є незамінними, оскільки дозволяють виразити переживання, які дитина не може вербалізувати.

3. Соціально-комунікативна тренінгова робота, оскільки адаптація неможлива без взаємодії. Важливою є роль вчителя, як модератора, який підкреслює унікальність кожної дитини, створюючи атмосферу безпеки.

4. Казкотерапія та бібліотерапія – читання та обговорення казок про героїв, які долали труднощі переїзду та знаходили друзів, що дозволяє дитині ідентифікувати себе з успішною моделлю поведінки. Це знімає напругу та дає готові алгоритми вирішення конфліктних ситуацій.

5. Робота з батьками, оскільки соціально-психологічна адаптація дитини неможлива без стабільного дорослого поруч. Психологічна просвіта батьків щодо вікових особливостей прояву травми та методів підтримки дитини вдома є невід'ємною частиною супроводу.

Проведене дослідження підтверджує, що соціально-психологічна адаптація дітей ВПО є багатограним процесом та потребує інтегративного підходу. Основними результатами роботи є теоретичне обґрунтування системи психологічного супроводу, яка базується на поєднанні ігрових, арт-терапевтичних та комунікативних методів. Встановлено, що своєчасне застосування зазначених технік дозволяє значно знизити рівень адаптаційного стресу, запобігти розвитку психосоматичних розладів та сприяти повноцінній інтеграції дитини в нове соціокультурне середовище.

Список використаних джерел

1. Арттерапія дітей у часи війни: методичний посібник / за заг. ред. О. В. Вознесенської, О. Л. Луценко. Київ : ФОП Назаренко Т. В., 2023. 118 с.
2. Безпечне освітнє середовище: психосоціальна підтримка дітей ВПО: навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ : Основа, 2024. 156 с.
3. Дзюбко Л. В., Мельник І. В. Психологічний супровід дітей у стані хронічного стресу в умовах війни. *Наукові перспективи*. 2024. № 8(50). С. 825–838.
4. Кокун О. М. Ресурси психологічної стійкості дітей та їхніх родин у кризових умовах. *Практична психологія та соціальна робота*. 2024. № 2. С. 5–13.
5. Психологічна допомога дітям у ситуаціях збройних конфліктів: практ. посіб. / за ред. С. О. Богданова. Київ : НаУКМА, 2023. 160 с.

ЗАЯЦЬ Владислава,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
231 Соціальна робота, Бердянського
державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **МАЦЕЙКО Наталія,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ПОЗАШКІЛЬНОГО ЦЕНТРУ ЯК ВІДКРИТОЇ СОЦІАЛЬНО- ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Сучасні трансформації системи освіти, пов'язані з утвердженням інклюзивного підходу, зумовлюють необхідність переосмислення традиційних способів організації освітнього середовища, зокрема в позашкільній освітній ланці. У центрі наукових досліджень перебуває не лише забезпечення доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами, а й створення таких умов, за яких освітнє середовище набуває ознак відкритої, адаптивної та розвивальної системи, здатної враховувати індивідуальні потреби та забезпечувати активну участь кожної дитини в соціально-освітній взаємодії [3; 4].

Попри активне впровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, позашкільна освіта як складова безперервного освітнього процесу залишається недостатньо концептуалізованою в аспекті інклюзії. Це зумовлює суперечність між потенціалом позашкільного середовища як простору для усебічного розвитку особистості та відсутністю цілісних моделей його інклюзивної організації [1, с. 40]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває розроблення теоретично обґрунтованих

моделей інклюзивних позашкільних закладів як цілісних соціально-освітніх систем.

У межах дослідження запропоновано модель інклюзивного позашкільного центру «МИ+», який розглядається як відкрита багаторівнева система, що поєднує освітній, соціальний і розвивальний потенціал та ґрунтується на засадах інклюзивності, варіативності й середовищної адаптивності.

Структурно-функціональна модель центру включає наступні компоненти.

1. Цільовий компонент визначає стратегічну орієнтацію діяльності центру, що полягає у створенні інклюзивного освітнього середовища, спрямованого на розвиток особистісного потенціалу дитини, формування соціальних компетентностей та забезпечення умов для самореалізації.

2. Концептуально-методологічний компонент базується на інтеграції інклюзивного (залучення усіх дітей до спільної діяльності), особистісно зорієнтованого (врахування індивідуальних особливостей), середовищного (створення розвивального простору), діяльнісного (навчання через активну участь) та міждисциплінарного (взаємодія фахівців різного профілю) підходів.

3. Просторово-середовищний компонент передбачає створення безбар'єрного, адаптивного та функціонально організованого освітнього простору, який включає доступну архітектуру (пандуси, широкі простори, навігація тощо), адаптовані меблі та обладнання, модульні приміщення, зони відновлення та сенсорного розвантаження, відкриті простори для соціальної взаємодії.

4. Змістовно-діяльнісний компонент реалізується через систему взаємопов'язаних напрямів діяльності:

- *творчо-арттерапевтичний напрям* (арт-майстерня, театральна студія, музична імпровізація) — орієнтований на розвиток емоційно-ціннісної сфери та самовираження;

- *технологічний (STEM) напрям* (робототехніка, 3D-моделювання, дослідницька діяльність) — спрямований на розвиток логічного мислення, дослідницьких умінь та навичок конструювання;

- *сенсорно-регуляційний та корекційно-розвивальний напрям* (впровадження програм сенсорної інтеграції, розвитку емоційної саморегуляції, тілесно-орієнтованих та релаксаційних практик, майндфулнес-технік, дихальних вправ) — спрямований на оптимізацію сенсорної обробки інформації, зниження рівня сенсорного перевантаження, розвиток навичок саморегуляції, підвищення адаптаційного потенціалу та стабілізацію психоемоційного стану дітей;

- *адаптивно-руховий та оздоровчий напрям* (адаптивний спорт, рухливі ігри, танцювальні імпровізації) — спрямований на забезпечення доступної фізичної активності для дітей із різними можливостями;

- *соціально-комунікативний і проєктний напрям* (клуб спілкування, проєктна діяльність, соціальні ініціативи) — спрямований на розвиток навичок взаємодії, співпраці та соціальної участі.

У межах зазначеного компонента функціонують конкретні освітні та соціальні програми (зокрема «Майстерня дружби», «Інклюзивний театр взаємодії», «Соціальні експедиції» тощо), які забезпечують формування досвіду соціальної взаємодії та прийняття різноманітності.

5. Компонент соціальної взаємодії та партнерства охоплює взаємодію центру з родинами та громадою через залучення батьків до планування та реалізації програм, проведення спільних заходів («родинні дні», майстер-класи тощо), консультативну підтримку, партнерство з освітньо-культурними та соціальними інституціями громади, реалізацію соціальних і культурних проєктів (виставки, фестивалі, благодійні акції тощо).

6. Результативний компонент відображає очікувані результати реалізації моделі, що виявляються у підвищенні рівня соціальної інтегрованості дітей, розвитку їхніх ключових компетентностей, набутті досвіду інклюзивної взаємодії та розширенні можливостей самореалізації.

Узагальнюючи, слід зазначити, що запропонована модель інклюзивного позашкільного центру виступає цілісною системою організації освітнього середовища, спрямованою на забезпечення комплексного розвитку дитини, її соціалізації та інтеграції в суспільство. Її впровадження сприятиме подоланню фрагментарності інклюзивних практик у позашкільній освіті та забезпеченню умов для гармонійного розвитку дитини в контексті сучасних освітніх трансформацій.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. В. Виховний потенціал закладів позашкільної освіти: методичний посібник. Київ: НЕНЦ, 2025. 376 с.
2. Квітка Н. О., Лапін А. В. Організація інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти: методичні рекомендації. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 60 с.
3. Про організація інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти: Постанова КМУ від 21 серп. 2019 р. № 779. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 07.04.2026).
4. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.04.2026).

ІВКОВА Соф'я,

здобувачка фахової передвищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Комунального закладу «Одеський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **ЗИНОВЄЄВА Ірина,**
спеціалістка вищої категорії, викладачка
Комунального закладу «Одеський
педагогічний фаховий коледж».

ОСВІТА БЕЗ КОРДОНІВ ТА ПЕРЕШКОД: СИСТЕМА ЦИФРОВОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Ми – покоління, яке не обирало війну. Нас змусили замінити затишні студентські аудиторії на бомбосховища, а стабільний розклад занять – на пошук інтернету між повітряними тривогами та вимкненнями світла. Ми не обирали навчання під звуки сирен, але ми обрали не зупинятися. Сьогодні освіта в Україні – це не просто здобуття дипломів. Це наш тихий, але надпотужний спротив. Це доказ того, що наш інтелект неможливо окупувати або вимкнути. І саме цифрові технології стали тією «невидимою фортецею», яка дозволяє нам тримати цей фронт.

Для нас війна стерла кордон між теоретичним навчанням і реальним виживанням. Ми навчилися вчитися в блекауті, коли єдиним джерелом світла є ліхтарик, а джерелом знань – завантажений онлайн-курс. Саме ми маємо перетворити досвід вимушеного дистанційного навчання на сучасну модель освіти. Цей досвід має стати фундаментом для цифрової, мобільної освіти, де український студент – це людина світу, яка, може слухати лекцію професора зі Стенфорда, перебуваючи в деокупованому місті.

Подивіться на успіх платформи «Дія. Цифрова освіта», «Дія. Освіта» – це рука допомоги для тисяч українців, яким довелося покинути все через війну [2]. Це не просто чергове онлайн-навчання. Держава фактично готує громадян до ринку праці наступного десятиліття, де конкурентна перевага належатиме не тим, хто змагається з алгоритмами, а тим, хто вміє ними керувати. Надаючи вільний доступ до знань про штучний інтелект сьогодні, Україна створює покоління фахівців, які зустрінуть нове десятиріччя не з страхом перед автоматизацією, а з готовими інструментами для її приборкання. Це фундамент країни, де технології працюють на людину, а не навпаки.

Взірцевим прикладом є ГО «Прогресивні» («Прогресивні та сильні») – це одна з найпотужніших в Україні спільнот, яка об'єднує викладачів, вчителів, студентів та науковців, які прагнуть реформувати систему освіти «знизу вгору». Це один найважливіших проєктів останніх років, спрямований на вчителів Миколаївської, Херсонської та Одеської областей. Їх головний меседж: освітяни – це не «бюджетники», а інтелектуальна еліта, яка має бути сильною, прогресивною і впливати на державні рішення. Це громадська організація, яка виступає «голосом» освітян та майданчиком для їхнього розвитку [4].

EdEra – це джерело методичного натхнення. Їхні курси – це зразок ідеального поєднання глибокої теорії та інтерактиву [7]]. Вони майстерно структурують лонгріди (розлогі тексти з графікою) та розробляють тестування, які не просто перевіряють пам'ять, а стимулюють критичне мислення. Для нас це готовий методичний конструктор: ви можете брати їхні підходи для створення власних інтерактивних уроків, що особливо важливо для утримання уваги студентів перед екранами моніторів. EdEra допомагає заповнити прогалини у фундаментальних знаннях. Їхні курси з історії чи права настільки якісні, що вони легко замінюють десятки підручників.

Освіта майбутнього – це наша броня. Реконструкція освіти неможлива без гармонізації з стандартами ЄС. Це означає реальну академічну

мобільність, спільні дослідницькі проєкти та визнання дипломів. Прикладом є ініціатива «Альянс українських університетів», яка вже зараз створює спільні магістерські програми з європейськими вишами [1]. Нам потрібні компетенції, які дозволять нам конкурувати з Берліном, Парижем чи Варшавою. Війна не стала приводом для ізоляції; навпаки, вона відкрила нам двері до найкращих університетів світу.

Prometheus – справжній хаб знань, що став українським вікном у світ. Завдяки їхній співпраці з топовими навчальними закладами, ми маємо доступ до легендарних курсів від Гарварду, Стенфорду та МІТ, перекладених українською мовою [6]. Це шанс отримати знання світового рівня без знання англійської на рівні носія. Платформа пропонує спеціалізовані програми з цифрових навичок та новітніх методик викладання, що дозволяє нам бути в тренді світових освітніх стандартів.

Не менш важливою є програма Coursera for Ukraine [8]. Це безпрецедентний випадок солідарності: глобальний гігант відкрив безкоштовний доступ до понад 4000 платних курсів та спеціалізацій для українських студентів через їхні заклади освіти. Це не просто «відео з лекціями», це повноцінні професійні сертифікації від таких компаній, як Google, Meta, IBM та AWS.

Одним із найскладніших запитань дистанційної освіти завжди було: «А як бути з практикою?», коли доступу до фізичних лабораторій немає, або вони перебувають у небезпечних зонах. Тут на допомогу приходить Labster [9]. Завдяки підтримці Міністерства освіти і науки України, наші заклади отримали безкоштовний доступ до цієї світової платформи. Це не просто відеоролики, це повноцінні 3D-ігрові симуляції. Студенти можуть потрапити у віртуальну лабораторію, проводити експерименти з генетики, хімії чи фізики, помилятися, починати заново і при цьому бути в абсолютній безпеці. Для викладача це ідеальний інструмент, щоб візуалізувати складні процеси, які неможливо пояснити «на пальцях» через екран монітора.

Проте сьогодні ми маємо дбати не лише про професійні навички, а й про навички виживання. Платформа Zrozumilo! [10], створена Фондом Східна Європа, пропонує критично важливий контент для кожного українця. По-перше, це курси з мінної безпеки та цивільного захисту. В умовах війни ці знання буквально рятують життя. По-друге, це потужний блок психологічної підтримки. Для нас, як для освітян, надзвичайно важливими є курси про те, як працювати з дітьми, що пережили травму, та як самому викладачеві вберегтися від емоційного вигорання. Це знання, які допомагають нам залишатися стійкими та професійними, незважаючи на зовнішній тиск.

Отже, цифрові платформи – це не просто сайти чи застосунки. У наших руках це інструменти спротиву. Кожен ваш прослуханий курс під час відключення світла, кожна написана робота під звуки сирен, кожен завантажений підручник, коли зникає зв'язок – це ваша особиста цеглина в стіні нашої спільної інтелектуальної фортеці. Ми вимушені навчатися в умовах війни, але саме це загартовує в нас неймовірну адаптивність. Ми стаємо фахівцями, які вміють працювати в умовах повної невизначеності. І саме ми з вами будемо тими, хто за допомогою цих знань відбудовуватиме країну: перетворюватиме зруйновані школи на сучасні освітні хаби, впроваджуватиме цифрові інновації в кожную громаду та доводитиме світові, що український інтелект – незламний. Навчання сьогодні – це інвестиція в те, щоб наше завтра було професійним, успішним та вільним. Наш освітній фронт тримається на вашій допитливості та наполегливості.

Список використаних джерел

1. Альянс українських університетів [Електронний ресурс]. URL: <https://kse.ua/alyans> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Дія.Освіта – національна екосистема цифрової грамотності та профорієнтації [Електронний ресурс]. URL: <https://osvita.diia.gov.ua> (дата звернення: 15.04.2026).

3. Міністерство освіти і науки України. Стратегічний план діяльності до 2027 року «Освіта переможців» [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 15.04.2026).

4. Прогресильні. Прогресильна Україна: блог та аналітика [Електронний ресурс]. URL: <https://progresylni.org/blogs/prgrslneukraine> (дата звернення: 15.04.2026).

5. Прогресильні – рух викладачів-новаторів для нетворкінгу та розвитку soft skills [Електронний ресурс]. URL: <https://progresylni.org> (дата звернення: 15.04.2026).

6. Prometheus – платформа масових онлайн-курсів [Електронний ресурс]. URL: <https://prometheus.org.ua> (дата звернення: 15.04.2026).

7. EdEra (Educational Era) – студія онлайн-освіти з інтерактивними курсами та підручниками [Електронний ресурс]. URL: <https://ed-era.com> (дата звернення: 15.04.2026).

8. Coursera for Ukraine [Електронний ресурс]. URL: <https://coursera.org> (дата звернення: 15.04.2026).

9. Labster – віртуальні наукові 3D-лабораторії [Електронний ресурс]. URL: <https://labster.com> (дата звернення: 15.04.2026).

10. Zrozumilo! – освітня платформа з мінної безпеки та цивільного захисту [Електронний ресурс]. URL: <https://zrozumilo.in.ua> (дата звернення: 15.04.2026).

КОВАЛЬ Валентина,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина,**
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАВМОЧУТЛИВОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні соціально-політичні умови, зокрема воєнні події, вимушене переміщення населення, втрата звичного середовища та інші кризові фактори, суттєво впливають на психоемоційний стан дітей молодшого шкільного віку. У цих умовах освітній процес набуває не лише навчального, а й підтримувального, стабілізаційного значення [3]. Саме тому особливої актуальності набуває впровадження травмочутливого підходу як ефективного інструменту створення безпечного освітнього середовища та підтримки психічного благополуччя здобувачів початкової освіти.

Проблематика травмочутливого підходу активно розробляється у вітчизняній та зарубіжній науці. Теоретичні засади розуміння психологічної травми та її впливу на розвиток дитини досліджували О. Бабелюк, Н. Гоцуляк, В. Климчук та ін. Питання психосоціальної підтримки дітей в умовах стресу та підвищеної вразливості розглядають М. Дворник, А. Лесик, О. Попова, Т. Титаренко та ін.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей використання травмочутливого підходу в освітньому процесі початкової школи. Для досягнення поставленої мети використано такі методи

дослідження: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури, систематизація наукових підходів до розуміння травмочутливості, а також інтерпретація сучасних педагогічних практик.

Травмочутливий підхід (*trauma-informed approach*) передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням можливого травматичного досвіду дитини, її емоційного стану та потреби у психологічній безпеці [2]. Його ключовими принципами є безпека, передбачуваність, довіра, підтримка, недопущення повторної травматизації та орієнтація на ресурси дитини. Важливим є розуміння того, що поведінкові прояви учнів (агресія, замкнутість, тривожність, труднощі з концентрацією уваги) можуть бути реакцією на пережитий стрес, а не свідомим порушенням дисципліни.

Особливості реалізації травмочутливого підходу в початковій школі зумовлені віковими характеристиками дітей. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційної сфери, формування базових моделей взаємодії зі світом та довіри до дорослих. Тому педагог має виступати не лише транслятором знань, а й значущим дорослим, який забезпечує емоційну підтримку та стабільність [1].

Однією з ключових умов ефективного впровадження травмочутливого підходу є створення безпечного освітнього середовища. Це передбачає чіткі та зрозумілі правила поведінки, стабільний розклад, передбачувану структуру уроку, а також доброзичливу атмосферу взаємодії. Важливо уникати різких зауважень, приниження та покарань, які можуть посилювати тривожність дитини [3].

Значну роль відіграє використання педагогічних методів, що сприяють емоційній стабілізації учнів. До таких належать вправи на розвиток саморегуляції, дихальні практики, руханки, арттерапевтичні та ігрові методики. Важливим інструментом є також регулярна рефлексія, яка дозволяє дітям усвідомлювати власні емоції та вчитися їх виражати в безпечний спосіб [4].

Не менш важливою складовою є побудова довірливих відносин між учителем та учнями. Педагог має демонструвати емпатію, прийняття та підтримку, визнавати почуття дитини та реагувати на них конструктивно. Це сприяє формуванню у дітей відчуття захищеності та підвищує їхню готовність до навчальної діяльності [3]. Ефективність травмочутливого підходу значною мірою залежить від професійної підготовки педагогів. Учителі повинні володіти базовими знаннями про вплив травми на поведінку та розвиток дитини, а також навичками кризової комунікації та емоційної підтримки [1].

Отже, травмочутливий підхід є необхідною складовою сучасного освітнього процесу в початковій школі, особливо в умовах підвищеного соціального напруження. Його впровадження сприяє створенню безпечного освітнього середовища, підтримці психоемоційного благополуччя дітей та підвищенню ефективності навчання.

Список використаних джерел

1. Бабелюк О. В., Гоцуляк Н. Є. Психологія травмуючих ситуацій : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня «Рута», 2021. 110 с.
2. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
3. Лесик А. С., Попова О. І., Коваль К. В. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. № 6 (40). 2024. С. 245–253.
4. Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід : практичний посібник / за наук. ред. Т. М. Титаренко, М. С. Дворник; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 154 с.

КОЧЕТКОВА Ірина,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
231 Соціальна робота Бердянського
державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **МАЦЕЙКО Наталія,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У контексті сучасних освітніх трансформацій, зумовлених утвердженням інклюзивної моделі навчання, актуалізується проблема забезпечення ефективної соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ОПП). Реалізація принципів доступності та рівності в освіті передбачає не лише організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а й розбудову цілісної системи соціально-педагогічної підтримки, орієнтованої на подолання освітніх і соціальних бар'єрів, забезпечення повноцінної участі дитини в освітньому процесі, активізацію її ресурсного потенціалу, а також створення умов для гармонійного розвитку та успішної соціалізації.

Сучасне трактування категорії дітей з ООП ґрунтується на переході від медико-дефектологічної до соціально-освітньої парадигми, у межах якої ключовим є не наявність порушення, а спектр освітніх і соціальних потреб дитини. У цьому контексті діти з ООП розглядаються як суб'єкти освітнього процесу, які внаслідок індивідуальних особливостей розвитку і середовищних чинників стикаються з труднощами навчання, комунікації та соціальної

адаптації [3; 5, с. 45]. Такий підхід зумовлює необхідність розширення змісту підтримки та її орієнтацію на соціально-педагогічний вимір.

Соціально-педагогічну підтримку в інклюзивному освітньому середовищі доцільно розглядати як інтегративну систему професійної діяльності, спрямовану на забезпечення соціальної інтеграції дитини, формування її соціальної компетентності, захист прав та інтересів, а також координацію взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Вона охоплює роботу із соціальним середовищем дитини, зокрема з учнівським колективом, педагогами та родиною, що забезпечує комплексний характер впливу [2; 5, с. 75–77].

Сутність соціально-педагогічної підтримки розкривається через систему її функцій: *адаптаційну* (сприяння входженню дитини в освітнє середовище); *соціалізаційну* (формування соціальних ролей і моделей поведінки); *профілактичну* (попередження дезадаптації та соціальної ізоляції); *корекційно-розвивальну* (розвиток соціальних і життєвих компетентностей); *захисну* (забезпечення дотримання прав дитини). Її реалізація ґрунтується на принципах індивідуалізації, системності, міждисциплінарної взаємодії та партнерства.

У практиці інклюзивної освіти соціально-педагогічна підтримка конкретизується через діяльність команди психолого-педагогічного супроводу, яка функціонує відповідно до нормативно-правових вимог [2; 1]. У цій системі соціальний педагог виступає ключовим суб'єктом організації соціального компонента підтримки, забезпечуючи: інтеграцію дитини з ООП в учнівський колектив; формування толерантного освітнього середовища та профілактику булінгу; посередництво між дитиною, сім'єю та закладом освіти; захист прав та представництво інтересів дитини; залучення ресурсів соціального середовища до процесу підтримки [1].

Важливим механізмом реалізації соціально-педагогічної підтримки є психолого-педагогічний супровід, що передбачає розроблення індивідуальної програми розвитку, моніторинг освітніх і соціальних досягнень дитини, а

також узгоджену діяльність фахівців різного профілю. У цьому процесі соціально-педагогічний компонент забезпечує зв'язок між індивідуальними потребами дитини та соціальними умовами її розвитку, що дозволяє досягти більшої ефективності підтримки [1; 5, с. 78].

Інклюзивне освітнє середовище слід розглядати не лише як умову, а як системоутворювальний ресурс соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Воно передбачає створення доступного, безпечного та адаптивного освітнього простору, який забезпечує активну участь дитини в освітньому процесі, сприяє розвитку її комунікативних компетентностей і формуванню позитивного досвіду соціальної взаємодії [3; 2].

В умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану, соціально-педагогічна підтримка дітей з ООП набуває особливої значущості, оскільки значна частина дітей потребує комплексної допомоги, спрямованої на подолання наслідків травматичного досвіду, стабілізацію емоційного стану та відновлення соціальних зв'язків.

Отже, соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти є системоутворювальним компонентом інклюзивної освіти, що забезпечує не лише освітню інтеграцію, а й повноцінну соціалізацію дитини. Її ефективність визначається комплексністю, міждисциплінарністю, орієнтацією на соціальне середовище розвитку дитини, а також урахуванням її індивідуальних освітніх потреб та можливостей, що реалізується через узгоджену взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інноваційних підходів до організації соціально-педагогічної підтримки в умовах сучасних освітніх трансформацій та суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі

загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ МОН від 29 трав. 2025 р. № 787. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0787729-25#n11> (дата звернення: 12.04.2026).

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова КМУ від 15 верес. 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.04.2026).

3. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.04.2026).

4. Синьов В. М. Основи дефектології. Київ: Вища школа, 2017. 240 с.

5. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / упоряд. К. М. Бондар. 2-ге вид., доп. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

РІЗНИЧЕНКО Маргарита,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **ЛЕСИК Анжеліка**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Фізичне виховання в початковій школі є важливою складовою всебічного розвитку дитини, оскільки сприяє формуванню не лише фізичних якостей, а й соціальних, емоційних і пізнавальних умінь. У контексті реалізації концепції Нової української школи (НУШ) особлива увага приділяється розвитку ключових компетентностей учнів на засадах інтегрованого та особистісно орієнтованого навчання [5]. Сучасні підходи до організації та викладання фізичної культури передбачають використання ігрових технологій, проєктної та дослідницької діяльності, а також інноваційних методик, спрямованих на підвищення пізнавальної активності, розвиток командної взаємодії та формування відповідального ставлення до власного здоров'я.

В умовах НУШ завдання вчителя фізичної культури полягає не лише у формуванні рухових умінь і навичок, а й у створенні освітнього середовища, що сприяє утвердженню здорового способу життя, розвитку позитивної мотивації до рухової активності та самостійності учнів. Ефективна організація освітнього процесу потребує врахування вікових особливостей дітей, рівня їх

фізичної підготовленості, інтересів, психофізіологічного стану та індивідуальних освітніх потреб, що забезпечує гармонійний фізичний, соціальний і емоційний розвиток молодших школярів [2].

Проблемою сучасної початкової школи є зниження рівня рухової активності учнів, часті психофізіологічні перевантаження, тривале перебування у статичній позі під час навчання та недостатня мотивація до занять фізичними вправами. Зазначені чинники негативно впливають на стан здоров'я дітей і сприяють формуванню малорухливого способу життя. Незважаючи на орієнтацію НУШ на всебічний розвиток особистості, освітній процес не завжди повною мірою забезпечує збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів, що зумовлює необхідність удосконалення організації фізкультурно-оздоровчої роботи [4].

Однією з основних умов підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої діяльності є створення цілісної системи фізичного виховання, яка охоплює уроки фізичної культури, рухові перерви, ранкову гімнастику, спортивно-ігрові заходи та різні форми оздоровчої роботи. Упровадження сучасних методик і здоров'язбережувальних технологій забезпечує індивідуальний підхід до організації рухової активності учнів, сприяє підвищенню їх мотивації та формуванню фізичної грамотності [3].

Результати наукових досліджень вітчизняних учених (О. Бичук, І. Коцан, Н. Москаленко, Н. Пангелова, О. Шиян та ін.) засвідчують, що раціонально організована фізкультурно-оздоровча діяльність у початковій школі позитивно впливає на фізичний стан дітей, рівень їх пізнавальної активності, емоційний добробут і соціальну поведінку.

Важливим складником організації освітнього процесу є ігрова діяльність як провідна форма роботи з молодшими школярами. Рухливі та сюжетно-рольові ігри сприяють розвитку фізичних якостей, формуванню навичок співпраці, комунікації та взаємодопомоги. Завдяки ігровим методам навчання учні легше засвоюють навчальний матеріал, виявляють ініціативу та отримують позитивні емоції від занять фізичною культурою [2].

Уроки фізичної культури в початковій школі виконують важливу оздоровчу та виховну функції. Вони є ефективним засобом зміцнення здоров'я, підвищення працездатності, розвитку вольових і фізичних якостей, а також формування стійкої потреби в регулярній руховій активності [1].

Сучасний урок фізичної культури в умовах НУШ має відповідати низці педагогічних вимог. Насамперед він повинен забезпечувати диференційований підхід до учнів з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного розвитку, рухової підготовленості та статевих особливостей. Важливим є також урахування мотивів і інтересів школярів до занять фізичними вправами з метою підвищення їх навчальної активності та формування позитивного ставлення до фізичної культури [3].

Урок має бути тісно пов'язаний із попередніми та наступними заняттями, утворюючи цілісну й послідовну систему фізичного виховання. Значну увагу слід приділяти організації самостійної діяльності учнів, що забезпечується поступовим формуванням умінь виконувати фізичні вправи, розвитком навичок самоконтролю, самоосвіти та культури рухів. Це є необхідною умовою формування в дітей потреби у систематичних заняттях фізичною культурою.

Обов'язковою умовою ефективності уроку є використання різноманітних організаційних форм, методів і засобів навчання, що забезпечує варіативність та динамічність освітнього процесу. Водночас важливо досягати оптимального рівня рухової активності всіх учнів протягом кожного заняття [2].

Не менш значущим є забезпечення раціональних умов проведення уроків фізичної культури, зокрема матеріально-технічних, гігієнічних, естетичних і морально-психологічних. Створення безпечного та комфортного освітнього середовища сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності та збереженню здоров'я школярів.

Отже, сучасні підходи до організації та викладання фізичної культури в початковій школі в умовах Нової української школи ґрунтуються на

компетентнісному, особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах, спрямованих на формування в учнів стійкої мотивації до рухової активності й усвідомленого ставлення до власного здоров'я. Фізична культура розглядається не лише як навчальна дисципліна, а як важливий засіб гармонійного фізичного, психічного та соціального розвитку дитини.

Ефективність фізкультурно—оздоровчої роботи забезпечується впровадженням інноваційних педагогічних технологій, ігрових методів навчання, інтегрованих форм діяльності та диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб молодших школярів. Значну роль відіграє створення безпечного, психологічно комфортного та інклюзивного освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість активно брати участь у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Гауряк О., Бамбурак В. Сучасні підходи до застосування засобів гімнастики у навчально-виховному процесі з фізичної культури в початковій школі за вимогами Нової української школи. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. 16 с.
2. Красюк Л., Дорошенко В., Кузнецов А. Інноваційні підходи до впровадження здоров'язберезувальних технологій у систему фізичного виховання молодших школярів у парадигмі Нової української школи. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. 22 с.
3. Каньоса Н. Наступність дошкільного та початкового навчання в умовах Нової української школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2019. С. 260-266.
4. Кондратович С. Інноваційні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності в початкових класах. *MS thesis*. ВНУ імені Лесі Українки, 2025.

5. Лесик А., Петрик К., Подзигун О., Ткачук Н., Коваль К. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254–2265.

ТОМАСЬ Катерина,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта Бердянського державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина**, асистентка Бердянського державного педагогічного університету.

БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний освітній простір функціонує в умовах активних соціальних трансформацій, що супроводжуються ускладненням міжособистісної взаємодії та зростанням рівня психологічної напруженості серед учасників освітнього процесу. Однією з найбільш гострих проблем, що перешкоджає створенню безпечного освітнього середовища, є булінг. Це явище набуває особливої актуальності в умовах цифровізації, поширення соціальних мереж та зниження рівня безпосередньої комунікації між дітьми.

Проблема булінгу в українському освітньому просторі набула особливої гостроти протягом останніх п'ятнадцяти років, коли науковці, педагоги, психологи та соціологи почали акцентувати увагу на тому, що булінг не є звичайним конфліктом, а становить складне соціально-психологічне явище. Значний внесок у розроблення концептуальних засад його вивчення зробили такі дослідники, як Ольвеус Д., Лімбер С., Кон І., Найдьонова Л. та інші. У їхніх працях булінг розглядається як багаторівнева система взаємодій, що

охоплює не лише агресора та жертву, а й свідків, які можуть як підтримувати агресивну поведінку, так і сприяти її припиненню. Булінг як чинник порушення фізичної, психологічної та інформаційної безпеки в закладі освіти досліджується у працях Лесик А., Попової О., Мельниченко Н. та інших учених. Питання профілактики та протидії булінгу відображено у наукових здобутках Андрєєнкова В., Мельничука В., Калашник О. Незважаючи на значний рівень наукової розробленості, проблема булінгу залишається актуальною та потребує подальшого уточнення й осмислення з урахуванням сучасних соціально-політичних викликів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності булінгу як соціально-психологічної проблеми, що впливає на формування безпечного освітнього середовища. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс загальнонаукових методів дослідження, зокрема: аналіз, порівняння та узагальнення психолого-педагогічної літератури з окресленої проблематики; визначення основних етапів її наукового вивчення; систематизацію та інтерпретацію отриманої інформації.

Як зазначає Антонелла А., булінг доцільно розглядати як дію або бездіяльність учасників освітнього процесу, що проявляється у психологічному, фізичному чи сексуальному насильстві, із застосуванням засобів електронних комунікацій або без них, і спрямована на інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого може бути заподіяна шкода їхньому психічному або фізичному здоров'ю [1]. Його характерними ознаками є повторюваність дій, наявність дисбалансу сил між учасниками та навмисність заподіяння шкоди. У контексті освітнього середовища булінг виступає не лише індивідуальною проблемою, а й соціально-психологічним феноменом, що відображає недоліки у виховній, комунікативній та організаційній складових освітнього процесу [5].

Соціально-психологічна природа булінгу зумовлена поєднанням індивідуальних, групових та інституційних чинників. До індивідуальних належать особистісні особливості учнів, рівень їхньої емоційної регуляції,

сформованість комунікативних навичок. Групові чинники пов'язані з мікрокліматом у колективі, рівнем згуртованості та наявністю неформальних лідерів. Інституційні фактори включають особливості організації освітнього процесу, стиль педагогічного керівництва та ефективність превентивної роботи закладу освіти [4].

Наслідки булінгу в освітньому процесі проявляються не лише щодо жертви та агресора, а й суттєво впливають на спостерігачів, незалежно від їхньої позиції (пасивної, прихованої підтримки булера чи прагнення стати на захист жертви). Для жертв це може проявлятися у зниженні самооцінки, підвищенні рівня тривожності, депресивних станах, труднощах у навчанні та соціалізації. Агресори також зазнають негативного впливу, оскільки закріплюють деструктивні моделі поведінки, що можуть трансформуватися у девіантні форми у дорослому житті. Свідки булінгу нерідко переживають почуття страху, безпорадності та морального дискомфорту, що також негативно впливає на їхній психоемоційний стан [1].

З метою протидії та профілактики булінгу в освітньому середовищі адміністрація закладу загальної середньої освіти має розробити цілісну стратегію формування безпечного освітнього середовища, що охоплює три взаємопов'язані компоненти: фізичну, психологічну та інформаційну безпеку. Ефективна реалізація такої стратегії передбачає створення чіткої нормативної бази, упровадження програм соціально-емоційного навчання, розвиток культури ненасильницької комунікації, а також підвищення рівня психологічної компетентності педагогічних працівників [2; 3].

Важлива роль належить учителю як ключовому суб'єкту освітнього процесу. Педагог має не лише вчасно виявляти ознаки булінгу, а й створювати атмосферу довіри, взаємоповаги та психологічної безпеки в класі. До ефективних методів профілактики належать тренінгові заняття, інтерактивні вправи, моделювання соціальних ситуацій, розвиток емпатії та навичок конструктивного вирішення конфліктів [4].

Не менш важливою є взаємодія закладу освіти з батьками та соціальними службами. Формування єдиної стратегії виховання, узгодженість вимог і підтримка дитини як у школі, так і в сім'ї сприяють зниженню ризиків виникнення булінгу та підвищують ефективність профілактичної роботи [5].

Отже, булінг є складною соціально-психологічною проблемою, що суттєво загрожує формуванню безпечного освітнього середовища. Його подолання потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні механізми впливу. Створення безпечного освітнього простору можливе лише за умови системної роботи всіх учасників освітнього процесу, спрямованої на утвердження цінностей поваги, толерантності та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Антонелла А. Булінг. Посібник для вчителів середньої школи. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру», 2025. 120 с.
2. Коваль К., Лесик А. Управління безпекою освітнього процесу в умовах зміненої реальності. *International Forum: Problems and Scientific Solutions* : Scientific Collection «InterConf» with the Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference (June6–8, 2024; Melbourne, Australia) / comp. by LLC SPC «InterConf». Melbourne : CSIRO Publishing House, 2024. С. 150–152.
3. Лесик А., Попова О., Коваль К. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. № 6 (40). 2024. С. 245–253.
4. Мельниченко Н. Школа без цькувань: протидія традиційному булінгу : методичні рекомендації з організації системної протидії булінгу в закладах освіти. Вінниця : ТЕЗА, 2024. 103 с.

5. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід : методичний посібник / Андрєєнкова Л., Мельничук В., Калашник О. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

СЕКЦІЯ 5.

**ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНА
ДОБРОЧЕСНІСТЬ**

БРАТЧЕНКО Андрій,

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки
Бердянського державного педагогічного
університету.

Науковий керівник: **АЛЕКСЄЄВА Ганна,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

**СПІРАЛЬНИЙ ПІДХІД У НАДОЛУЖЕННІ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ:
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ МОТИВАЦІЇ ТА
САМОЕФЕКТИВНОСТІ**

У сучасних умовах системні перерви в навчанні, спричинені пандемією, воєнними діями та іншими кризовими факторами, призвели до накопичення значних освітніх втрат у здобувачів базової загальної середньої освіти, зокрема з математики. Ці втрати мають кумулятивний характер: недоотримані знання й навички не лише знижують поточну успішність, а й підривають здатність учнів до подальшого засвоєння більш складних математичних понять, що в перспективі може призвести до стійкого зниження математичної грамотності й обмежити освітні та професійні можливості молоді. Актуальність їх надолуження полягає не лише в оперативному відновленні втрачених компетенцій, але й у запобіганні довгостроковим негативним

наслідкам для когнітивного розвитку, мотивації до навчання та самооцінки учнів.

У відповідь на ці виклики у педагогічній практиці та наукових дискусіях дедалі більше уваги привертає спіральний підхід до організації навчального процесу, який передбачає багаторазове повернення до ключових тем і понять на дедалі вищих рівнях складності. Цей підхід розглядається як курикулумна стратегія, що поєднує кумулятивне повторення, поступове ускладнення змісту та інтеграцію формативного оцінювання, створюючи системні можливості для поступового відновлення знань і навичок. У контексті надолуження освітніх втрат саме така організація навчання потенційно сприяє відновленню відчуття прогресу в учнів, зниженню тривожності при виконанні завдань, зокрема математичних, і підвищенню їхньої самоефективності (за умови, що спіральні структури адаптовані до реальних часових, ресурсних і педагогічних умов школи).

Психолого-педагогічне обґрунтування впливу спірального підходу на мотивацію і самоефективність спирається на класичні і сучасні теорії: Дж. Брунер (J. Bruner) сформулював ідею спіральної програми як багаторазового повернення до ключових понять на дедалі вищих рівнях, що дозволяє подавати складні ідеї в інтелектуально чесній формі для різних вікових груп [2, с.13, 52-54]. Пояснення механізму починається з класичної соціально-когнітивної теорії: основним джерелом формування віри в успіх (самоефективності) є активний досвід опановування (англ. enactive mastery experiences) – безпосередні успішні виконання завдань, які учень інтерпретує як доказ власної спроможності. Саме ці майстерні переживання, у поєднанні з віртуальними моделями, вербальним підкріпленням і регуляцією афективних станів, визначають рівень самооцінки здатності до навчання і мотивації до подальших зусиль [1]. У навчальному контексті це означає: коли учень регулярно відчуває, що може успішно розв'язувати задачі, його внутрішня мотивація зростає, знижується уникнення складних завдань, підвищується

наполегливість і прагнення до самостійного навчання – усе це підсилює готовність до надолуження пропущеного матеріалу.

Ключовий психологічний механізм – поступове відновлення успіхів: регулярні кумулятивні вправи створюють серію успішних досвідів (англ. mastery experiences), тобто дають учневі можливість бачити власний прогрес, що підвищує його віру у власні здібності (самоефективність) і внутрішню мотивацію до подальшого навчання.

Емпіричні дослідження навчальних технік підтверджують, що саме кумулятивні та відкладені вправи створюють основу для стійкого відчуття прогресу у учнів і зниження тривожності при виконанні математичних завдань: розподілене (spaced) повторення і практики відновлення (retrieval practice) підвищують довготривале утримання знань, що дозволяє учневі бачити реальний прогрес у часі і відчувати стабільніші успіхи у виконанні математичних завдань [3]. Ефект testing/retrieval practice додатково демонструє, що активне відновлення інформації підсилює довготривале збереження і перенос знань у нові контексти, що зменшує невпевненість і тривожність при зіткненні з подібними задачами в майбутньому, а також сприяє зростанню впевненості учнів у застосуванні навичок поза тренувальними вправами [10]. Огляд ефективних технік підкреслює, що ці методи особливо впливають на відкладене утримання, тобто на ті результати, які формують стійке відчуття прогресу в учнів [5; 10: 7; 8].

У контексті надолуження освітніх втрат ці результати набувають практичного значення: спіральна організація, що передбачає регулярне повернення до ключових тем із поступовим підвищенням складності та вбудованими кумулятивними вправами, систематично створює можливості для успішних досвідів. Коли такі вправи супроводжуються якісним формативним зворотним зв'язком і адекватною диференціацією, учень отримує послідовні докази власного прогресу – це підвищує його самоефективність і внутрішню мотивацію, що, у свою чергу, підсилює ефективність подальших навчальних зусиль і надолуження втрат. Однак

важливо, щоб педагогічна реалізація враховувала індивідуальні рівні учнів і забезпечувала достатній рівень підтримки, інакше повторення може стати лише механічним і не породжувати відчуття компетентності [1; 3; 10; 5].

Водночас позитивний вплив спірального підходу на мотивацію і самоефективність не є автоматичним: він модерується якістю реалізації. Дослідження імплементації та кейси blended-підходів показують, що без системного професійного розвитку вчителів і адаптації інтервалів повторення до реального уроку спіральні елементи можуть редукуватися до механічного повторення, що не підсилює концептуального розуміння і не підвищує самооцінки учнів [4; 6]. Тривалість уроку, доступні ресурси та рівень цифрової інфраструктури істотно впливають на здатність спіральної програми забезпечувати послідовні можливості для успіху учня; якщо ці фактори не враховані й не скореговані, навіть науково обґрунтовані підходи можуть залишитися неефективними на практиці. Практичні кейси адаптації спіральних елементів у навчальних програмах також вказують на необхідність локальної корекції інтервалів повторення і форм завдань відповідно до реального часу уроку та можливостей учителя, інакше ризик демотивації учнів зростає [9].

Отже, для того щоб спіральний підхід справді підвищував мотивацію й самоефективність, необхідні цілеспрямовані педагогічні умови: продуманий дизайн кумулятивних завдань, регулярний формативний зворотний зв'язок, диференціація завдань під рівні учнів, а також системний професійний розвиток вчителів і адаптація інтервалів повторення до локального шкільного контексту. Без цих умов навіть науково обґрунтовані техніки *spacing* і *retrieval practice* можуть не реалізувати свій мотиваційний потенціал у практиці надолуження освітніх втрат.

Список використаних джерел

1. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.

2. Bruner J. S. The Process of Education. Harvard Univer. Press. 1960. URL: [http://edci770.pbworks.com/w/file/fetch/45494576/Bruner Processes of Education.pdf](http://edci770.pbworks.com/w/file/fetch/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf) (дата звернення: 19.04.2026).
3. Cepeda N. J., Pashler H., Vul E., Wixted J. T., Rohrer D. Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*. 2006, 132(3), p. 354–380. DOI: [10.1037/0033-2909.132.3.354](https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354).
4. Desimone L. M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*. 2009, 38(3), p. 181-199. DOI: 10.3102/0013189X08331140.
5. Dunlosky J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan M. J., Willingham D. T. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*. 2013, 14(1), p. 4-58. DOI: 10.1177/1529100612453266.
6. Kämpf L., Stallmach F. Spiral-curricular blended learning for the mathematics education in physics teacher training courses. *Front. Educ.* 2024. Vol. 9. DOI: 10.3389/educ.2024.1450607.
7. Karpicke J. D., Blunt J. R. *Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping*. Science. 2011. Vol. 331, Issue 6018, pp.772–775. DOI:[10.1126/science.1199327](https://doi.org/10.1126/science.1199327).
8. Khassenova M. T., Mukanova R. Zh., Yerkibayeva M. K. SPIRAL LEARNING AS A MEANS OF FORMING SUBJECT COMPETENCIES: СПИРАЛЬДЫ ОҚЫТУ ПӘНДІК ҚҰЗЕТТІЛІКТІ ДАМУ ҚҰРАЛЫ ПЕТИНДЕ. *Bulletin of Zhetysu University named after I. Zhansugurov*. 2025, № 4(117), с. 32-42. DOI: 10.53355/ZHU.2025.117.4.003.
9. Neumann Y., Neumann E., Lewis S. The Robust Learning Model With A Spiral Curriculum: Implications For For TThe Educational EffectivenessOfOf Online Master Degree Programs. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*. 2017, 10(2), p. 95–108. DOI: 10.19030/cier.v10i2.9920.

10. Roediger H. L., Karpicke J. D. Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*. 2006, 17(3), p. 249-255. DOI: [10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x).

БУТ Анастасія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 ☐☐☐☐ Початкова освіта ☐☐☐☐ [ALM-ALM]
Бердянського державного
педагогічного університету.

Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

STEM-ОСВІТА ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний світ висуває принципово нові вимоги до освіти, спонукаючи до пошуку інноваційних підходів у навчанні та вихованні молоді. Ключовим напрямом трансформації освітнього процесу є впровадження STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) – підходу, що органічно інтегрує природничі науки, технології, інженерію та математику в єдину цілісну систему, спрямовану на формування у здобувачів освіти критичного мислення, творчих здібностей, уміння працювати в команді та здатності ефективно розв'язувати складні життєві проблеми [2, с. 17; 3, с. 131]. Особливо важливим є розвиток цього напрямку в початковій школі, адже саме в ранньому віці закладаються основи пізнавального інтересу, навчальної мотивації та навичок роботи з інформацією. У рамках Нової української школи (НУШ) STEM-освіта стає дієвим інструментом реалізації компетентнісного підходу,

поєднуючи міждисциплінарність, інтерактивність і практичну спрямованість навчання.

Теоретичні аспекти проблеми STEM-освіти розглянуті у працях таких вітчизняних учених, як І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе та ін. Значний доробок присвячено підготовці майбутніх учителів початкових класів у галузі STEM, зокрема у дослідженнях О. Бабакіної, Т. Васютіної, І. Гавриша, В. Григоренка, А. Дрокіної, О. Кислої, О. Коваль. Питання впровадження STEM-освіти в практику розробляли також О. Барна, Н. Валько, Н. Завалевський, О. Удоденко, О. Шкуренко та ін. Попри значний науковий інтерес до цієї проблематики, питання практичної реалізації STEM-освіти в початковій школі залишається актуальним і потребує подальшого осмислення.

Мета дослідження – проаналізувати впровадження STEM-освіти як ефективного чинника модернізації освітнього процесу в початковій школі.

На сьогодні в Україні вже реалізовано низку стратегічних кроків для розвитку STEM-освіти: сформовано відповідну законодавчу базу, Міністерством освіти і науки розроблено профільні концепції, розпочато процес оснащення закладів освіти сучасними STEM-лабораторіями. Накопичено вагомий практичний досвід окремих ЗЗСО, які демонструють успішні приклади впровадження цього підходу. STEM-освіта є невіддільною частиною концепції НУШ, адже спрямована не лише на здобуття знань, а й на формування компетентностей [4, с. 88]. В Інституті модернізації змісту освіти успішно функціонує відділ STEM-освіти, а в закладах освіти різних рівнів і форм власності відкриваються STEM-лабораторії, STEM-центри та STEM-аудиторії за підтримки як вітчизняних, так і зарубіжних партнерів [1, с. 127].

Упровадження STEM-освіти в початковій школі є стратегічно важливим кроком, адже саме на цьому етапі закладається фундамент пізнавального інтересу та навичок роботи з інформацією. Як зазначає І. Потапенко, за прогнозами міжнародних експертів більшість сучасних школярів у майбутньому опанують професії, яких сьогодні ще не існує, що висуває на

перший план здатність до інновацій та адаптації. Інтеграція STEM-методів дозволяє вже зараз розвивати у здобувачів початкової освіти критичне мислення, креативність та вміння працювати в команді, готуючи їх до викликів невідомого майбутнього [2, с. 22].

Як зазначають М. Швардак та В. Сімакова, STEM-освіта в початковій школі є цілісною системою, що базується на інтегрованому підході, який дозволяє молодшим школярам бачити природні зв'язки між дисциплінами та застосовувати знання у реальному житті. Технології інтегруються шляхом використання сучасних засобів, таких як інтерактивні дошки, мікроскопи, освітні платформи та ін. Практична орієнтованість навчання через експерименти та вирішення життєвих задач стимулює пізнавальний інтерес, а проєктна діяльність розвиває навички планування, організації та презентації власних результатів [3, с. 132; 4, с. 89].

Використання сучасних технологій та освітнього програмного забезпечення робить процес навчання динамічним, а гнучкий підхід забезпечує індивідуалізацію навчання відповідно до здібностей кожного здобувача початкової освіти. Так, для учнів із високим рівнем підготовки створюються завдання підвищеної складності, тоді як тим, хто має труднощі в навчанні, пропонуються базові завдання для закріплення основних навичок. Гейміфікація та ігрові платформи перетворюють опанування складних тем на захопливий процес, а роль учителя трансформується у роль фасилітатора, який спрямовує молодшого школяра до самостійних досліджень. Такий підхід ефективно розвиває креативність, критичне мислення та здатність осмислювати помилки як частину навчального досвіду [3, с.134; 4, с.89].

Важливим аспектом є соціалізація через командну роботу, де здобувачі початкової освіти навчаються комунікації та співпраці для досягнення спільних цілей. У результаті STEM-освіта стає потужним інструментом формування цифрової грамотності, готуючи молодших школярів до впевненого використання інформаційних ресурсів та успішної адаптації в сучасному технологічному суспільстві [3, с.135; 4, с.89].

О. Кисла, В. Коваль та В. Григоренко зауважують, що для успішної реалізації STEM-освіти в початковій школі майбутні вчителі повинні опанувати комплекс фундаментальних наук, серед яких: математика, фізика, хімія, біологія, інформатика, технології та мистецтво. Це дуже важливо, оскільки їхня фахова діяльність є багатокомпонентною. Суттєвою складовою підготовки є оволодіння методикою проведення інтегрованих уроків як основи формування цілісного сприйняття світу у молодших школярів. Майбутні педагоги розвивають професійні компетентності через вивчення проєктно-дослідницької діяльності, арттерапії та робототехніки. Оскільки технології та підходи постійно змінюються, педагог має бути готовим освоювати нові методи навчання, використовувати сучасні ресурси та адаптувати їх до рівня учнів [1, с. 129-131].

Дослідниці наголошують на пріоритетності практичної підготовки, під час якої майбутні фахівці опановують реальне освітнє середовище, організовують інженерні заходи та вивчають досвід роботи технічних гуртків. Участь у позаурочних заходах, міжнародних проєктах та всеукраїнських конкурсах дозволяє здобувачам вищої освіти апробувати власні ідеї, розвивати критичне мислення та готуватись до впровадження інновацій у НУШ. Поєднання теоретичних знань із природничих дисциплін, методичної майстерності та активної проєктної діяльності створює надійний фундамент для професійного становлення сучасного вчителя, здатного ефективно інтегрувати STEM в освітній процес [1, с. 129-131].

М. Швардак та В. Сімакова визначають ключові переваги STEM-освіти, акцентуючи увагу на тому, що вона не лише розвиває пізнавальні навички та стимулює інтерес до навчання, а й стратегічно готує молодших школярів до викликів динамічного світу. Завдяки досвіду вирішення реальних проблем здобувачі початкової освіти вчаться швидко адаптуватися до змін, розвиваючи творчий підхід, лідерські якості та гнучкість у прийнятті рішень. Командна робота та практичне застосування знань сприяють формуванню всебічно

розвиненої особистості, здатної ефективно реалізовувати свій інтелектуальний потенціал [3, с. 136].

Отже, впровадження STEM-освіти в початковій ланці є стратегічним інструментом модернізації НУШ, що забезпечує перехід до практико-орієнтованого та інтегрованого навчання. Цей підхід закладає фундамент для розвитку критичного мислення та креативності, готуючи молодших школярів до викликів цифрового майбутнього. Успіх реалізації STEM залежить від професійної підготовки вчителя-фасилітатора, здатного ефективно поєднувати фундаментальні знання з інноваційними методиками та проєктною діяльністю, формуючи інноваційний потенціал особистості, необхідний для успішної самореалізації в сучасному технологічному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Кисла О., Коваль В., Григоренко В. Шляхи підготовки майбутніх учителів до впровадження STEM-освіти у початковій школі. *Наукові записки*. 2025. Вип. 218. С. 127–133. URL: <https://urli.info/1sYpn> (дата звернення: 17.04.2026).
2. Потапенко І. STEM-освіта в початковій школі: від навчальної моделі до реального уроку : посіб. / за заг. ред. О. Елькін, О. Масалітіна; упорядкував К. Ремез. Київ: ГО «EdCamp Ukraine», 2023. 300 с. URL: <https://gdc.cprpp.org.ua/news/1694242477/> (дата звернення: 17.04.2026)
3. Швардак М., Сімакова В. Специфіка впровадження STEM-освіти в початковій школі. *Наука майбутнього*. 2024. Вип. 2(14). С. 131–136.
4. Шкуренко О., Удоденко О. Методичні засади застосування технологій STEM освіти у початковій школі. *Молодий вчений*. 2023. №11(123). С. 87–90. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-11-123-3>

ДОРОШ Ірина,

здобувачка фахового передвищого рівня освіти спеціальності АЗ Початкова освіта Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчака».

Науковий керівник: **РОДНЯК Леся,** кандидатка педагогічних наук, викладачка педагогіки Комунального закладу Львівської обласної ради «Самбірський фаховий педагогічний коледж імені Івана Филипчака».

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Цифрове середовище стало невід'ємною частиною сучасного суспільства, а молодші школярі з перших років навчання впевнено користуються онлайн-інструментами. Тому впровадження ІКТ у початковій школі є необхідним, адже дитина навчається й розвивається в комп'ютеризованому світі. Державний стандарт початкової освіти визначає формування інформаційно-комунікаційної компетентності, що охоплює основи інформаційної й цифрової грамотності, уміння безпечно та доцільно використовувати цифрові інструменти в навчанні й повсякденних ситуаціях [1]. Відтак ІКТ виступають важливим ресурсом компетентнісного навчання в НУШ. Водночас ефективність цифрових технологій залежить від того, як саме вони інтегровані в освітній процес. Тому важливо визначити

умови, що забезпечують результативне й безпечне використання ІКТ у навчанні молодших школярів.

Метою статті є обґрунтування дидактичних умов ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі та показ можливостей їх реалізації в сучасній педагогічній практиці.

У працях О. Спіріна ІКТ описуються як технології створення, використання та підтримки інформаційних і мережевих систем, що супроводжуються психолого-педагогічним забезпеченням їх застосування у навчанні. Водночас у визначеннях педагогічної технології (О.Мороз) підкреслюється її інтегрований характер як системи дій, побудованої на закономірностях освітнього процесу та спрямованої на досягнення навчальних цілей. Поєднання цих підходів дозволяє трактувати ІКТ як педагогічну технологію, у якій цифрові засоби використовуються для опрацювання, створення й передавання інформації відповідно до освітніх завдань.

У сучасній початковій школі ІКТ реалізуються через різні технологічні підходи, серед яких мультимедійні технології, технології візуалізації навчальної інформації, хмарні технології, технології цифрової взаємодії та комунікації, інтерактивні освітні технології, а також технології створення цифрового контенту та забезпечення цифрової безпеки. Кожна з цих технологій має власні можливості для підтримки навчальної діяльності молодших школярів і сприяє розвитку їхньої цифрової грамотності.

Переходячи до питання ефективності використання ІКТ, важливо уточнити, що в педагогічній науці *умова* розуміється як сукупність обставин, вимог або характеристик освітнього процесу, які забезпечують можливість досягнення запланованих результатів. У подальшому викладі подано науково обґрунтований аналіз умов ефективного застосування ІКТ у початковій школі, доповнений прикладами з сучасної педагогічної практики.

Першою умовою є постановка чіткої дидактичної мети, що визначає логіку й доцільність використання ІКТ: цифровий інструмент має виконувати конкретну навчальну функцію – пояснювати, закріплювати, організовувати

рефлексію чи перевірку знань. У молодшій школі це особливо важливо, адже діти легко захоплюються формою й потребують чіткого педагогічного спрямування. *Другою умовою* є органічне вписування ІКТ у структуру уроку, коли цифровий ресурс логічно продовжує або готує наступний етап заняття й не порушує пізнавальної логіки навчання. *Третьою умовою* є оптимальний екранний час: цифрова діяльність має бути дозованою, короткою та поєднуватися з мовленнєвими, практичними й руховими видами роботи, щоб запобігти перевтомі та зниженню уваги. *Четвертою умовою* є педагогічний супровід, який допомагає перетворити емоційне враження від цифрового ресурсу на навчальний результат, забезпечуючи усвідомлене сприймання матеріалу. *П'ятою умовою* є технічна готовність, що передбачає стабільну роботу обладнання без затримок і збоїв, аби не руйнувати темп уроку та не знижувати мотивацію учнів. *Шостою умовою* є доступ до якісних цифрових ресурсів – простих, зрозумілих, віковідповідних і педагогічно доцільних, які підтримують навчальну логіку уроку. *Сьомою умовою* є цифрова компетентність учителя: уміння добирати інструменти під мету уроку, адаптувати матеріал, реагувати на технічні труднощі та вписувати ІКТ у логіку заняття. Учитель продумує маршрут уроку й визначає, на яких етапах цифрові засоби будуть найефективнішими, фактично виступаючи дизайнером сучасного освітнього середовища.

Поряд із можливостями цифрові технології мають і певні ризики, важливі для педагогічної практики. Надмірний екранний час знижує концентрацію, а яскравий чи динамічний контент перевантажує сенсорне сприймання. Є небезпека підміни змістовної роботи ефектною формою, коли учень виконує завдання технічно, але не осмислює його. Додатковим викликом є якість ресурсів, адже не всі матеріали є віковідповідними чи педагогічно коректними. Тому робота з ІКТ потребує дозування, педагогічного супроводу й уважного добору контенту, що допомагає мінімізувати ризики та зберегти навчальну цінність цифрової діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність молодших школярів як ключова формується через роботу з різними видами інформації у всіх освітніх галузях. Зображення, відео, короткі тексти та інтерактивні завдання не лише створюють умови для оволодіння навичками пошуку, аналізу й інтерпретації даних, а й стають основою для створення учнями власних цифрових продуктів і пояснення прийнятих рішень.

Формування цієї компетентності забезпечується комплексом дидактичних умов, які діють у взаємозв'язку та підсилюють одна одну. У навчальному процесі це проявляється в інтеграції ІКТ у різні види діяльності, де цифровий ресурс стає засобом дослідження, інтерпретації, співпраці та творчого представлення результатів. Далі наведено приклади, що демонструють реалізацію цих умов у реальних навчальних ситуаціях.

Особливо виразно це проявляється під час роботи з відеоматеріалами. Наприклад, під час вивчення теми про козаків звичайний перегляд перетворюється на дослідницький процес: учні уважно дивляться відео й відшукують деталі побуту, одягу, озброєння та способів пересування. Кожна група отримує власне аналітичне завдання – визначити природні умови життя козаків, описати елементи одягу та їх функції, зібрати дані про зброю або з'ясувати, як козаки тренувалися й пересувалися різними способами. Під час спільного обговорення результати взаємодоповнюються: діти збагачують одне одного інформацією, помічають деталі, які могли пропустити, і разом формують цілісне уявлення про побачене. У такому форматі відео працює як інтерактивний мультимедійний ресурс, який підтримує інтерес і сприяє розвитку аналітичного мислення.

Під час роботи з *анімаційними фрагментами* діти не лише сприймають сюжет, а й активно взаємодіють із ним, що відкриває можливість для змістової творчої діяльності. Після перегляду анімаційної версії казки учням пропонують придумати власну кінцівку сюжету або озвучити фрагмент із вимкненим звуком, добираючи відповідний тембр голосу, інтонацію та характер персонажа. Таке завдання активізує уяву, розвиває елементи

акторської майстерності й водночас стимулює мовленнєву діяльність. Діти обговорюють можливі повороти подій, сперечаються про мотиви героїв, шукають переконливі аргументи, вибудовують логіку розвитку сюжету. У такому процесі анімація стає засобом глибшого осмислення художнього тексту та формування творчого й мовленнєвого досвіду.

Під час роботи з «оживленими» персонажами учні взаємодіють із навчальним матеріалом у більш особистісному форматі. За допомогою сервісу Adobe Express (функція Animate from Audio) учитель створює звернення від імені «Короля лісу» чи «Феї здоров'я», які порушують значущу для дітей проблему – забруднення природи, недбале ставлення до книг, необхідність дбати про здоров'я. Коли персонаж звертається безпосередньо до класу, виникає ефект особистого діалогу: учні реагують щиро, пропонують рішення, сперечаються, аргументують, відчують власну причетність до ситуації. Такий прийом утримує увагу й допомагає дітям емоційно сприйняти зміст уроку та відчутти його значущість.

Інтерактивні вправи формують простір, де цифровий інструмент підтримує думку: спрямовує увагу, підказує зв'язки й допомагає побачити логіку в мовному матеріалі. Завдання, створені у LearningApps, Wordwall, Kahoot чи Canva, вимагають від учнів відновити структуру, перевірити припущення, знайти помилку або пояснити власний вибір. Після виконання вправ діти обговорюють різні способи розв'язання, порівнюють підходи й формулюють правило на основі власних спостережень. У такому форматі цифрова активність стає інтелектуальною дією, що допомагає побачити приховані закономірності й усвідомити мовні зв'язки.

Створюючи комікс, плакат чи мініпостер у Canva, учень вибудовує власне бачення твору – розставляє смислові акценти, поєднує текст і візуальні елементи, пояснює свій задум під час презентації. У такій діяльності цифрове середовище стає інструментом осмислення, де кожен вибір – колір, деталь, фраза – працює на розуміння й інтерпретацію змісту.

Педагогічний потенціал ІКТ у початковій школі полягає в тому, що вони додають навчанню динаміки, мультимедійності й інтерактивності. Це робить роботу зі змістом гнучкішою та особистісно орієнтованою: учні моделюють, візуалізують і презентують матеріал у власному темпі. Такий досвід відповідає філософії НУШ і потребам сучасних дітей.

Ефективність ІКТ у початковій школі залежить від їх продуманої інтеграції в логіку уроку. Чітка мета, структура, оптимальний екранний час і цифрова компетентність учителя забезпечують змістовну та безпечну роботу учнів. Для дітей ІКТ стають засобом розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності – уміння шукати, опрацьовувати й творчо презентувати інформацію. У такому форматі цифрові технології підтримують пізнання й індивідуальний розвиток молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.04.2026).
2. Мороз О. М. Особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес молодших школярів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 70. С. 66–74. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5569/5011> (дата звернення: 17.04.2026).
3. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 33, № 1. С. 15–32. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/15476/1/788-2634-1-PB.pdf> (дата звернення: 17.04.2026).

ІЗОТІКОВА Віра,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **КОВАЛЬ Карина**,
асистентка Бердянського державного
педагогічного університету.

МЕТОД «FISHBONE» ЯК ІНСТРУМЕНТ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ТА ПОШУКУ ЕФЕКТИВНИХ РІШЕНЬ

Сучасний освітній процес орієнтований на розвиток у здобувачів освіти критичного мислення, уміння аналізувати інформацію та знаходити ефективні шляхи розв'язання проблемних ситуацій. У цьому контексті особливого значення набувають інструменти візуалізації навчального матеріалу, які сприяють структурованому мисленню та глибшому розумінню причинно-наслідкових зв'язків. Одним із таких інструментів є метод «Fishbone» (діаграма Ісікави, або «риб'яча кістка»), який широко застосовується для аналізу проблем та визначення їхніх причин.

Використання окресленого методу візуалізації та структурування інформації досліджується сучасними науковцями доволі багатогранно. Методичний аспект застосування «риб'ячої кістки» в освітньому процесі початкової школи висвітлено у наукових працях Н. Кірієнко, О. Гусь та ін. Значення візуалізації у процесі засвоєння нової інформації досліджують С. Левківська, О. Малихін, І. Ліпчевська та ін. Психологічні особливості сприйняття інформації розглянуто у наукових доробках Н. Теслик, Г. Гунбіної, С. Черниш та ін. Водночас в умовах стрімкого технологічного розвитку змінюються підходи до організації навчання молодших школярів, що

зумовлює потребу в удосконаленні та адаптації методики використання методу «Fishbone» до сучасних освітніх реалій.

Метою дослідження є визначення особливостей використання методу «Fishbone» як інструменту візуалізації проблемних ситуацій та пошуку ефективних рішень.

Метод «Fishbone» був розроблений японським вченим Каору Ісікавою як інструмент управління якістю, однак з часом він набув широкого використання в освіті. Його сутність полягає у графічному представленні проблеми у вигляді «голови риби», до якої під'єднані основні «кістки», що є можливими причинами виникнення проблеми. Кожна з цих гілок може деталізуватися, що дозволяє глибше проаналізувати фактори, які спричиняють певний результат. Хвіст – це рішення проблеми (рис. 1) [2].



Рисунок 1 – Структурування проблеми методом «Fishbone» [1]

Метою використання методу «Fishbone» в освітньому процесі є систематизація причин проблеми, розвиток аналітичного мислення здобувачів освіти та формування вміння знаходити обґрунтовані рішення. Застосування цього методу дозволяє учням не лише фіксувати проблему, а й розглядати її з різних сторін, що сприяє формуванню цілісного розуміння ситуації [2; 6].

Однією з ключових переваг методу є його візуалізаційний характер. Завдяки графічній структурі інформація подається у зрозумілій та логічній формі, що полегшує її сприйняття та запам'ятовування. Це особливо важливо

в освітньому процесі, де необхідно працювати з великою кількістю інформації та забезпечувати її системне засвоєння [4].

У педагогічній практиці метод «Fishbone» може використовуватися на різних етапах уроку: під час актуалізації знань, вивчення нового матеріалу або узагальнення. Наприклад, під час аналізу навчальної проблеми учні визначають центральну проблему, а потім у групах або індивідуально добирають можливі причини її виникнення. Такий підхід стимулює активну участь учнів в освітньому процесі та сприяє розвитку навичок співпраці [2].

Важливою особливістю методу є його універсальність, він може застосовуватися в процесі викладання всіх навчальних предметів. Крім того, «Fishbone» ефективно використовується не лише для аналізу проблем, а й для пошуку рішень, оскільки дозволяє структурувати можливі варіанти подолання труднощів.

Застосування цього методу також сприяє розвитку пізнавальних умінь, зокрема здатності учнів аналізувати власне мислення, оцінювати логічність висновків та коригувати свої міркування. Це формує основу для розвитку самостійності та відповідальності за результати навчальної діяльності [5].

Отже, метод «Fishbone» є ефективним інструментом візуалізації проблемних ситуацій та пошуку рішень в освітньому процесі. Його використання сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення здобувачів освіти, підвищує рівень усвідомленості навчання та забезпечує системний підхід до розв'язання навчальних завдань.

Список використаних джерел

1. Гусь О. Картки-шаблони для проведення прийому «Фішбоун». URL: <https://vseosvita.ua/library/kartki-sablони-dla-provedenna-prijomu-fisboun-155072.html> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Кірієнко Н. «Фішбоун» – прийом, що вчить мислити. *Джерело педагогічних інновацій. Українська мова та література : науково-методичний*

журнал. 2021. Вип. № 1(33). Харків : Харківська академія неперервної освіти. С. 183–186.

3. Левківська С. Візуалізація: від теорії до практичного застосування. *Педагогічна Житомирщина*. 2024. № 3 (35). С. 1–5.

4. Малихін О., Ліпчевська І. Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі : методичний посібник. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 74 с.

5. Теслик Н., Гунбіна Г., Черниш С. Особливості сприймання у дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного часу. *Psychology Travelogs*. 2024. № 2. С. 46–56.

6. Фатянова Т. О. Проблемне навчання як складова сучасних освітніх технологій в початковій школі. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, (March 1, 2024; Paris, France). С. 366–368.

МЄТЬОЛКІНА Владислава,

здобувачка фахового передвищого рівня освіти
спеціальності 014 Середня освіта (Технології)
Комунального закладу «Покровський
педагогічний фаховий коледж».

Науковий керівник: **ДЖУРАЄВА Яніна,**
викладачка Комунального закладу
«Покровський педагогічний фаховий коледж».

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасній педагогічній практиці проблема розвитку творчих здібностей учнів середнього шкільного віку набуває особливої актуальності, оскільки саме цей віковий період характеризується інтенсивним формуванням інтелектуальних і креативних якостей особистості. Творчі здібності

розглядаються як складна психолого-педагогічна категорія, що охоплює здатність до продукування нових ідей, гнучкість мислення, оригінальність рішень та здатність до самостійної діяльності [5]. Вони формуються в процесі активної взаємодії учня з навчальним середовищем, що стимулює пізнавальну активність і сприяє розвитку індивідуального стилю мислення.

У структурі освітнього процесу уроки технології мають значний потенціал для розвитку творчих здібностей, оскільки поєднують теоретичні знання з практичною діяльністю. Саме практична спрямованість навчання дозволяє учням реалізовувати власні ідеї, експериментувати з матеріалами та технологіями, що формує здатність до творчого самовираження. Однак аналіз педагогічної практики свідчить про наявність проблеми шаблонності навчання та недостатнього використання методів, які стимулюють творче мислення.

У цьому контексті ігрова діяльність виступає як ефективний педагогічний інструмент, що забезпечує активізацію навчального процесу. Вона розглядається не лише як форма організації навчання, але як метод, що створює умови для розвитку творчих здібностей через моделювання ситуацій, які вимагають нестандартних рішень. Ігрова діяльність характеризується наявністю умовності, емоційної залученості та можливості вільного вибору дій, що стимулює уяву та креативність учнів [3].

Особливістю використання ігрових методів на уроках технології є їх інтеграція у проєктну діяльність, що дозволяє поєднувати навчальні завдання з творчими. У процесі виконання ігрових завдань учні здійснюють аналіз об'єктів, комбінування елементів, пошук альтернативних рішень та створення нових продуктів, що відповідає сутності творчого процесу. Наприклад, застосування ігор типу «конструктор ідей» або «фантастичний дизайнер» сприяє розвитку здатності до комбінування матеріалів, форм і технологій, що є основою креативного мислення.

Педагогічний експеримент, проведений у межах дослідження, базувався на порівнянні контрольної та експериментальної груп, що дозволило об'єктивно оцінити ефективність використання ігрової діяльності.

Діагностика рівня розвитку творчих здібностей здійснювалася за методикою, яка передбачала виконання творчих завдань, спрямованих на виявлення оригінальності, гнучкості та продуктивності мислення. Результати констатувального етапу засвідчили переважання середнього рівня розвитку, що вказує на наявність потенціалу, який потребує подальшого розвитку.

Упровадження формувального етапу, що передбачав систематичне використання ігрових методів, сприяло підвищенню рівня творчих здібностей учнів. Зміни проявилися у зростанні кількості оригінальних ідей, підвищенні самостійності та активності учнів, а також у зменшенні залежності від шаблонів. Це підтверджує гіпотезу про те, що цілеспрямоване використання ігрової діяльності на уроках технології є ефективним засобом розвитку творчих здібностей учнів [5].

Отримані результати дозволяють розглядати ігрову діяльність як педагогічну технологію, що інтегрує когнітивні, емоційні та діяльнісні компоненти навчання. Вона забезпечує створення освітнього середовища, яке стимулює творчість, сприяє розвитку уяви та формує здатність до самостійного вирішення завдань. У сучасних умовах це має стратегічне значення, оскільки забезпечує підготовку учнів до діяльності в умовах постійних змін та необхідності прийняття нестандартних рішень.

Список використаних джерел

1. Дегтерьова В. А. Педагогіка творчості. Київ: Освіта, 2015. 210 с.
2. Інноваційні технології навчання: теорія і практика. Харків: Основа, 2017. 220 с.
3. Мельник Г. М. Розвиток творчого потенціалу учнів на уроках трудового навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Київ; Вінниця: Планер, 2012. Вип. 32. С. 132–136.
4. Методика навчання технологій: навч. посіб. Київ: КНУБА, 2018. 250 с.

5. Модельна навчальна програма «Технології. 7-9 клас» для закладів загальної середньої освіти [Електронний ресурс].

URL: <https://mon.gov.ua/static->

[bjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.proh.5-9.klas/Tekhnolohichna.osvitnya.haluz.2023/Tekhnolohiyi.7-](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.proh.5-9.klas/Tekhnolohichna.osvitnya.haluz.2023/Tekhnolohiyi.7-9.kl.Machacha.14.08.2023.pdf)

[9.kl.Machacha.14.08.2023.pdf](https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.proh.5-9.klas/Tekhnolohichna.osvitnya.haluz.2023/Tekhnolohiyi.7-9.kl.Machacha.14.08.2023.pdf) (дата звернення: 17.04.2026).

6. Торренс Е. Тест творчого мислення. Київ: Освіта, 2000. 120 с.

МУХІНА Тетяна,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні педагогічні науки Бердянського державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **ПЕТРИК Крістіна,** кандидатка педагогічних наук, доцентка Бердянського державного педагогічного університету.

СТЕМ-ПРОЄКТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ

Сучасна початкова освіта переживає глибинні трансформації, зумовлені переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми, де ключовою метою стає розвиток творчого мислення та здатності до нестандартних рішень. Концепція Нової української школи визначає креативність як одну з наскрізних умінь, якими має оволодіти кожен учень. Відтак учитель початкових класів постає не транслятором знань, а організатором творчого освітнього середовища – і готуватися до цієї ролі він має ще у закладі вищої освіти. Проте, як засвідчують дослідження, наявна система підготовки

майбутніх учителів не повною мірою відповідає вимогам розвитку креативності учнів засобами STEM, зокрема бракує інтегрованих програм, інтерактивних технологій і моделювання реальних педагогічних ситуацій [2]. Одним із перспективних засобів подолання цієї прогалини є STEM-проектування – форма навчальної діяльності, що органічно поєднує інтеграцію знань, дослідницький підхід і творче вирішення проблем.

Проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM різноаспектно досліджували українські й зарубіжні науковці. Зокрема, О. Антонова, О. Антонов, О. Лозова та ін. вивчали розвиток креативності майбутніх педагогів засобами STEM-освіти; Н. Ігнатенко, Л. Мельниченко та ін. – дидактичний потенціал STEM-проектів у формуванні дослідницьких умінь; Н. Валько, А. Дрокіна, Т. Мухіна, С. Стецик, О. Шкуренко, Р. Шпіца-Павлюк та ін. – використання сучасних технологій у STEM/STEAM-підготовці майбутніх фахівців; В. Глуханюк, В. Соловей, О. Патрикєєва, І. Шимкова та ін. – STEM/STEAM-проекти в освітньому процесі. Зарубіжні науковці Jituafula A., Retno R., Siregar H., Suranti N., Wan Z., Yüksel A., Zhang L. та ін. емпірично досліджували вплив дизайн-орієнтованих та проектно-інтегрованих форм STEM-навчання на творче мислення молодших школярів і педагогічну компетентність майбутніх учителів. Водночас STEM-проектування як цілісний засіб формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до розвитку креативності учнів залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично підтвердити ефективність STEM-проектування як інноваційного засобу підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів.

STEM-проектування розуміємо як процес розроблення, планування та реалізації інтегрованих проектів, що поєднують елементи науки (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics) з метою розв'язання реальних проблем у творчий спосіб. На відміну від традиційного проектного навчання, воно передбачає обов'язкову

міжпредметну інтеграцію та орієнтацію на практичний результат. Дослідники виокремлюють чотири ключові фази STEM-проєктування: пошук інформації та постановка проблеми, колаборативний дизайн рішення, презентація продукту та рефлексія [3]. У процесі підготовки майбутніх учителів проходження цих фаз самостійно є принципово важливим: студент набуває не лише методичних знань, а й живого досвіду творчого мислення – того, що він надалі організовуватиме для учнів.

Механізм впливу STEM-проєктування на розвиток креативності є багаторівневим. Зарубіжні дослідження засвідчують, що дизайн-орієнтоване STEM-навчання суттєво покращує біглисть і гнучкість творчого мислення учнів – здатність генерувати багато ідей і застосовувати різні підходи [4], а інженерно-дизайнерські проєкти підвищують наукову креативність, особливо в компонентах, пов'язаних із дизайном [5]. Для майбутнього педагога механізм схожий: умова розв'язання відкритої реальної задачі стимулює дивергентне мислення, міжпредметна природа STEM-проєкту розширює асоціативні зв'язки, а обов'язковий публічний захист формує вміння аргументувати нестандартні рішення. Саме ці якості – відкритість до нового, гнучкість, здатність до педагогічного ризику – є ядром тієї компетентності, яку майбутній учитель початкових класів має культивувати і в собі, і в учнях [1; 2].

У межах педагогічної практики здобувачі вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта розробляли та реалізовували власні STEM-проєкти. Так, Анастасія Б. реалізувала проєкт «Місток мрії» для учнів 2 класу, де діти конструювали мости з підручних матеріалів, досліджували їхню міцність, висували гіпотези про оптимальну форму конструкції та презентували продукт класу. Марина К. провела проєкт «Сонячна система у долоні» для учнів 3 класу, де молодші школярі виготовляли масштабні моделі планет, поєднуючи математичні розрахунки з художнім оформленням і дослідницьким повідомленням. Обидва проєкти мали ключову ознаку якісного STEM-проєктування – інтеграцію кількох предметних галузей навколо єдиної творчої

задачі з відкритим результатом, що є найефективнішою умовою розвитку оригінальності й наукової креативності учнів [4; 5].

Спостереження за педагогічною практикою майбутніх учителів початкових класів дозволили виявити типові труднощі, що узгоджуються з даними вітчизняних і міжнародних досліджень [1; 2]. По-перше, надмірна орієнтація на готовий зразок: частина студентів прагнула відтворити вже відомий проєкт замість розроблення власного – свідчення недостатньо сформованої готовності до педагогічного ризику. По-друге, складність міжпредметної інтеграції: майбутні педагоги нерідко зводили проєкт до одного предмета, не вибудовуючи зв'язків між галузями STEM. По-третє, дискомфорт із відкритими завданнями: здобувачі вищої освіти відчували невпевненість, коли учні пропонували несподівані рішення, що виходили за межі плану. Подолання цих труднощів потребує цілеспрямованого моделювання реальних педагогічних ситуацій у процесі фахової підготовки – і саме університетське середовище є тим простором, де майбутній фахівець може помилятися, рефлексувати і зростати [2].

Таким чином, STEM-проєктування є ефективним інноваційним засобом підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів завдяки своєму подвійному педагогічному ефекту: студент одночасно формує власну методичну компетентність і здобуває практичний досвід організації творчої STEM-діяльності учнів. Ключовою умовою ефективності є відкритий, проблемний характер завдань та обов'язкова міжпредметна інтеграція, що унеможливорює зведення проєкту до репродуктивної діяльності. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду підтверджує, що без власного проєктного досвіду майбутній педагог не зможе повноцінно організувати таку діяльність для молодших школярів. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення системи STEM-проєктів для різних етапів фахової підготовки та відповідного діагностичного інструментарію.

Список використаних джерел

1. Ігнатенко Н. В., Мельниченко Л. Застосування методу STEM-проектів у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. №19. С. 77–82. DOI: <https://doi.org/10.15330/msuc.2018.19.77-82>.
2. Мухіна Т. Теоретичні основи проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативного мислення учнів засобами STEM-технологій в умовах НУШ. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 2. С. 112 – 116. DOI: https://doi.org/10.32782/2663_6085/2025/79.2.22
3. Retno R., Purnomo P., Hidayat A., Mashfufah A. Conceptual framework design for STEM-integrated project-based learning (PjBL-STEM) for elementary schools. *Asian Education and Development Studies*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1108/aeds-08-2024-0188>.
4. Wan Z., So W., Zhan Y. Investigating the Effects of Design-Based STEM Learning on Primary Students' STEM Creativity and Epistemic Beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2023. Vol. 21. P. 87–108. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10370-1>
5. Zhang L., Lin Y., Oon P. The implementation of engineering design-based STEM learning and its impact on primary students' scientific creativity. *Research in Science & Technological Education*. 2024. Vol. 43. P. 568–588. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2024.2309907>

ПОЛІЩУК Катерина,

здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності
А3 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка Бердянського
державного педагогічного університету.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ STEAM-ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Традиційні репродуктивні методи навчання поступово втрачають свою актуальність, поступаючись місцем інтегрованим підходам, серед яких провідне місце посідає STEAM-освіта. Проте впровадження цього напрямку в освітній простір України стикається з суттєвою суперечністю між прогресивною матеріальною базою та фактичною готовністю вчителів працювати в оновленому технологічному форматі. Цифрова компетентність педагога є фундаментом, на якому будується сучасний урок. Володіючи відповідними технологіями, він здатен професійно інтегрувати наукові знання та мистецтво, перетворюючи навчання на повноцінне дослідження світу.

Реформа Нової української школи та цифровий вектор розвитку освіти вимагають переосмислення професійної ролі вчителя. Актуальність питання підсилюється потребою у формуванні здобувачів освіти «навичок майбутнього» (soft skills та метанавички), які в контексті STEAM-освіти реалізуються через програмування, цифровий дизайн та інженерне проєктування [3].

Питання формування цифрової компетентності педагогів у контексті інноваційних змін перебуває у центрі уваги багатьох сучасних науковців. Зокрема, Морзе Н., Нанаєва Т., Омельченко Н. досліджували методичні аспекти впровадження STEAM-освіти та розвиток відповідних навичок у вчителів природничо-математичного напрямку [4]. Важливим орієнтиром у цьому контексті є Європейська рамка цифрової компетентності вчителя DigCompEdu, яка окреслює чіткий вектор: цифрова грамотність педагога виходить за межі базового використання технічних засобів і передбачає застосування цифрових ресурсів для безперервного професійного розвитку, а також підтримку саморегульованого навчання учнів (здатності самостійно планувати, контролювати та рефлексувати власну навчальну діяльність). Учитель має перетворювати навчання на сучасний цифровий досвід, використовуючи технології як рушійну силу змін [5].

Світовий досвід демонструє, що ефективність STEAM-навчання забезпечується моделлю TRACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), у якій технологічні знання не існують окремо, а гармонійно поєднуються з методикою викладання та змістом конкретного освітнього компонента. Здатність учителя органічно поєднувати технологічні знання, методику викладання та зміст навчального предмета забезпечує трансформацію навчального матеріалу в інтерактивний пізнавальний досвід, що є прямою відповіддю на запити нового покоління здобувачів освіти [6].

Сучасне покоління учнів потребує не просто динамічного контенту, а принципово іншої логіки викладання. Роль учителя змінюється: він не транслює факти, а проєктує ситуації, у яких помилка під час моделювання чи програмування сприймається як необхідний етап пізнання. Саме цифрова компетентність стає визначальним інструментом подолання когнітивного розриву між педагогом і учнем, створюючи спільний простір для інноваційної діяльності. Щоб сформувати таке спільне інноваційне поле, вчитель потребує необхідного практичного інструментарію, що дозволить матеріалізувати творчі задуми здобувачів освіти [2].

Ключове місце у структурі фахової компетентності педагога посідає володіння спеціалізованими інструментами віртуалізації та моделювання. У STEAM-проекті вчитель має володіти навичками роботи в середовищах типу Tinkercad або Blender для створення об'єктів, що згодом можуть бути реалізовані за допомогою технологій 3D-друку. Такий підхід дозволяє перейти від абстрактних ідей до конкретного фізичного продукту, що і є головним завданням інженерної складової в освітньому процесі [1].

Окрему увагу слід приділити інтеграції компонента «Arts» у структурі STEAM-освіти. Уміння працювати з інструментами графічного дизайну, зокрема Canva, Genially або Prezi, дозволяє педагогу виходити за межі традиційного уроку, перетворюючи його на інтерактивне й візуально насичене середовище, що відповідає запитам технічно орієнтованої молоді. В умовах цифровізації вчитель також має вміти організовувати мережеву взаємодію через системи управління навчанням (Google Classroom, Moodle та ін.) та сервіси для спільної роботи (Miro, Padlet та ін.), що забезпечує неперервність STEAM-проектування навіть у дистанційному форматі [1].

Важливо розуміти, що мистецька складова «Arts» у цьому контексті не обмежується лише естетикою. Вона активізує дивергентне мислення, дозволяючи учням знаходити нестандартні рішення для інженерних задач з відкритим результатом. Цифрова компетентність учителя дає йому змогу навчити здобувачів освіти презентувати наукові відкриття через цифрову розповідь (storytelling), формувати мультимедійні портфоліо проектів та впевнено послуговуватися мовою візуальної комунікації [4].

Ефективність впровадження STEAM безпосередньо залежить від здатності педагога добирати відповідне програмне забезпечення для кожного етапу дослідницької діяльності: від генерації ідеї до тестування прототипу. Якщо вчитель володіє лише базовими офісними програмами, потенціал STEAM-обладнання залишається нереалізованим, а навчання зводиться до формального використання інструкцій. Лише високий рівень цифрової компетентності дозволяє педагогу разом із учнями розв'язувати складні

технологічні завдання, самостійно шукати нестандартні шляхи вирішення проблем, формуючи у здобувачів освіти критичне мислення та впевненість у роботі з новими технологіями [1].

Отже, цифрова компетентність учителя є необхідною передумовою ефективності STEAM-освіти в умовах сучасних викликів. Вона забезпечує технологічну підтримку міждисциплінарної інтеграції, сприяє візуалізації наукових концепцій та створює умови для реалізації творчого потенціалу учнів. Лише синергія методичної майстерності та цифрової компетентності педагога здатна забезпечити перехід від традиційної школи до інноваційного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: метод. посіб. / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко, І. М. Шевченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 121 с.
2. Гура Т., Кузнєцова О., Рома О. Готовність українських педагогів до впровадження європейських практик у шкільну освіту: психологічні передумови та особливості розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2022. Спецвипуск. С. 23–31.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 14.04.2026).
4. Морзе Н., Нанаєва Т., Омельченко Н. STEM в освіті : навч. посіб. Київ : ACCORD GROUP, 2018. 116 с.
5. Рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu). URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата звернення 14.04.2026).

6. Які три основні компоненти моделі ТРАСК? URL: <https://opine.fialka.cx.ua/ukraincyam/yaki-tri-osnovni-komponenti-modeli-tpack.html> (дата звернення 14.04. 2026).

САУХ Тетяна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **БІЛОУСОВА Надія,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

НЕЙРОМЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОЇ ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДО УРОКІВ МАТЕМАТИКИ

Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні, що проходить під егідою реалізації Концепції Нової української школи, вимагає від педагога не лише глибоких знань методики викладання, а й високого рівня цифрової компетентності. Математика в початкових класах є фундаментом для формування логічного мислення, здатності до аналізу та моделювання реальних процесів. У цьому контексті нейромережі та технології штучного інтелекту виступають як потужний засіб підтримки вчителя, що дозволяє суттєво оптимізувати процес підготовки до уроків, роблячи його більш креативним та ефективним [5].

Аналізуючи досвід впровадження інновацій, можна стверджувати, що нейромережі не є заміною вчителя, а стають його інтелектуальним партнером. Проблема перевантаження педагога рутинними завданнями, такими як розробка планів-конспектів, підбір диференційованих задач та створення

візуального супроводу, знаходить своє вирішення у використанні генеративних моделей. Математична компетентність, згідно з Державним стандартом початкової освіти, передбачає вміння учня бачити математику в навколишньому світі. Нейромережі допомагають вчителю створювати саме такі завдання, де абстрактні числа перетворюються на захопливі сюжети з реального життя.

Для глибокого розуміння механізмів цифрової підтримки необхідно звернутися до природи штучного інтелекту. Термін, введений Джоном Маккарті ще у 1956 році, сьогодні описує здатність машин навчатися, планувати та розв'язувати проблеми, що раніше вважалися прерогативою людського розуму. В освітньому середовищі НУШ штучний інтелект розглядається як розділ комп'ютерної лінгвістики та інформатики, що опікується формалізацією завдань, подібних до дій людини [1].

Нейромережі, будучи частиною машинного навчання, здатні інтерпретувати величезні масиви даних про прогрес учнів, пропонуючи вчителю оптимальні шляхи для подолання освітніх труднощів. У процесі підготовки до уроків математики педагог може використовувати такі інструменти, як Copilot, Gamma, ChatGPT та Google Gemini, які дозволяють автоматизувати створення текстового та мультимедійного контенту. Важливо розуміти, що ці системи працюють на основі ймовірнісних моделей, тому роль вчителя як критичного оцінювача результатів залишається ключовою.

Підготовка до уроку математики починається з проектування навчальної діяльності. Нейромережі дозволяють генерувати детальні плани-конспекти за лічені хвилини. Наприклад, вчитель може сформулювати запит на створення уроку за темою «Додавання в межах 100 з переходом через розряд», і система запропонує не лише структуру, а й варіанти актуалізації опорних знань, проблемні ситуації та вправи для рефлексії [1].

Особливу цінність мають ідеї для творчого застосування інструментів ІІІ. У методичній літературі виділяють понад 50 інструментів та 30 ідей для вчителя, серед яких вправи «Цікаві знахідки», «Слова зі слів» та створення

«Математичної казки». Для уроків математики нейромережі можуть генерувати унікальні задачі-історії про «Місто Кетсвілл» або подорожі тварин, де діти мають розраховувати ресурси чи відстані. Це дозволяє перетворити сухе обчислення на елемент гри, що критично важливо для молодших школярів.

Використання генеративних моделей для створення дидактичних матеріалів включає:

- Розробку інтелект-карт для візуалізації зв'язків між математичними поняттями.
- Створення інфографіки, що пояснює алгоритми дій (наприклад, порядок виконання операцій у виразі).
- Генерацію часоліній для вивчення одиниць вимірювання часу.
- Підготовку робочих аркушів із персоналізованими завданнями.

У початковій школі наочність відіграє вирішальну роль у засвоєнні матеріалу. Нейромережі для створення зображень, такі як Leonardo.ai або інструменти Canva, дозволяють вчителю візуалізувати складні геометричні поняття. Хоча в старших класах III використовується для моделювання тривимірних пірамід, у початковій школі він допомагає створювати «математичних персонажів» – цифри-монстрики або геометричні фігури з емоціями, що робить процес вивчення форм менш абстрактним.

Гейміфікація з використанням III дозволяє вчителю створювати інтерактивні квести. Наприклад, за допомогою платформ типу «На Урок» педагог може згенерувати чат із видатним математиком минулого, де Архимед чи Піфагор «розповідають» дітям про значення чисел у їхніх відкриттях. Такий підхід не лише навчає рахувати, а й формує загальну культуру та ціннісне ставлення до науки.

Ще одним аспектом є використання «розумного пошуку» відео та зображень. III аналізує зміст YouTube-відео та пропонує вчителю готові запитання для обговорення після перегляду навчального ролика про властивості множення чи поділ на частини. Це значно економить час на етапі

підбору медіаконтенту та забезпечує його методичну відповідність цілям уроку.

Одним із найскладніших завдань для вчителя є забезпечення індивідуального підходу в класі з великою кількістю учнів. Нейромережі вирішують цю проблему через створення адаптивного навчального середовища. Використовуючи ШІ-платформи, вчитель може пропонувати учням завдання, складність яких змінюється в реальному часі залежно від правильності попередніх відповідей.

Для учнів другого класу при вивченні теми «Числа і дії з ними» ефективним є використання чат-ботів, які виконують роль персонального цифрового тьютора. Система аналізує, на якому етапі дитина припустилася помилки – чи це було неправильне розуміння умови задачі, чи технічна помилка в обчисленнях – і надає відповідну візуальну підказку або спрощене аналогічне завдання. Це дозволяє реалізувати ідею диференціації не на словах, а на практиці, забезпечуючи кожній дитині рух за власною освітньою траєкторією [1].

Особливого значення ШІ набуває в інклюзивній освіті. Сервіси на основі нейромереж допомагають адаптувати математичні тексти для дітей з особливими освітніми потребами, наприклад, спрощуючи формулювання або перетворюючи їх на послідовність піктограм за допомогою інструментів на кшталт NotebookLM. Впровадження нейромереж вимагає від вчителя трансформації власної професійної ролі. Згідно з професійним стандартом, інформаційно-цифрова компетентність є базовою і передбачає здатність не лише використовувати сервіси, а й створювати нові цифрові освітні ресурси. Педагог має вміти формулювати точні промпти – запити до ШІ, що є окремим видом грамотності [5].

Проте використання ШІ в початковій школі несе певні педагогічні ризики та етичні виклики. Серед них:

Зниження навчальної самостійності: надмірна допомога алгоритмів може призвести до того, що дитина втратить здатність до глибоких роздумів та самостійного пошуку рішень.

Академічна доброчесність: важливо змалечку вчити дітей, що ШІ – це інструмент для допомоги, а не спосіб уникнути виконання завдання. Принципи академічної чесності мають стати частиною виховного процесу при використанні технологій.

Захист персональних даних: вчитель повинен бути обізнаним щодо того, як цифрові платформи використовують дані учнів, та обирати лише перевірені та безпечні сервіси.

Збереження емоційного контакту: жодна нейромережа не замінить підтримку вчителя, яка є критичною для молодшого школяра в моменти невдач. ШІ має виконувати лише допоміжну функцію [3].

Для вчителів, які лише починають інтегрувати нейромережі у свою діяльність, Міністерство освіти і науки України у 2024 році оприлюднило інструктивно-методичні рекомендації. Основний акцент робиться на тому, що цифрова трансформація має керуватися принципами інклюзії, рівності та якості [4].

Практичні кроки для вчителя при підготовці до уроків математики можуть включати:

- Використання сервісу «Помічник вчителя» від проекту «На Урок» для швидкої генерації тестів та флешкарток за темами НУШ.
- Застосування інструментів типу Canva Magic Media для створення унікального роздаткового матеріалу, що враховує інтереси конкретного класу (наприклад, задачі про сучасних героїв мультфільмів).
- Використання ШІ для аналізу типових помилок класу за результатами цифрових тестів (Classtime, Google Форми) та швидкого корегування плану наступного уроку [4].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що нейромережі є невід’ємним компонентом сучасної цифрової екосистеми вчителя початкових класів. Вони

дозволяють змінити фокус математичної освіти з механічного запам'ятовування алгоритмів на розвиток творчого мислення та здатності застосовувати знання у житті.

Використання нейромереж при підготовці до уроків математики сприяє:

- Підвищенню якості навчальних матеріалів завдяки їхній візуалізації та персоналізації.
- Скороченню часу на виконання рутинних операцій, що дозволяє вчителю більше уваги приділяти виховній роботі та професійному саморозвитку.
- Формуванню у молодших школярів позитивного ставлення до математики як до сучасного та цікавого предмета.

Однак успіх інтеграції ШІ залежить від виваженого підходу, що базується на етичних принципах та критичному мисленні вчителя. Як зазначає Л. Гуназа, штучний інтелект трансформує роль педагога, але не зменшує її важливості, створюючи нові можливості для підвищення якості навчання та розкриття потенціалу кожного учня. Подальший розвиток методики використання нейромереж у початковій освіті має бути спрямований на створення цілісної системи цифрової підтримки, яка б гармонійно поєднувала технологічні можливості з гуманістичними засадами педагогіки НУШ [2].

Список використаних джерел

1. Луцинська О., Деленко В., Антонішин Н.-М., Лишак М. Використання технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі НУШ. *Наукові записки Львівського національного університету імені Івана Франка*. 2024.
2. Гуназа Л. М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості для учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 46–53.

3. Мирончук Н. Етичні аспекти використання штучного інтелекту в освітній діяльності. *Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції*. 2025.

4. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах середньої освіти. *Українська електронна енциклопедія освіти*. 2024.

5. Методичні рекомендації з розвитку цифрової компетентності вчителя. *Український інститут розвитку освіти*. 2021.

СУХОВЕРША Марина,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля». Науковий керівник: **БИКОВА Вікторія**, кандидатка педагогічних наук, доцентка вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля».

ЦИФРОВА ЕМПАТІЯ: ЯК НАВЧИТИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА «ВІДЧУВАТИ» КЛІЄНТА ОНЛАЙН

У сучасних умовах цифровізації суспільства та поширення дистанційних форматів взаємодії професійна діяльність психолога зазнає суттєвих трансформацій. Онлайн-консультування стає не лише вимушеною альтернативою очному спілкуванню, а повноцінною формою психологічної допомоги. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування цифрової емпатії як здатності майбутнього психолога розуміти емоційний стан клієнта, інтерпретувати його переживання та вибудовувати довірливу взаємодію в умовах опосередкованої комунікації.

Цифрова емпатія розглядається Г. Юрченко як здатність розпізнавати, інтерпретувати та адекватно реагувати на емоційні сигнали, що передаються через цифрові канали (електронні листи, месенджери, відеоконференції). Як зазначає вчена, на відміну від класичної емпатії, цифрова емпатія функціонує в умовах інформаційного шуму, асинхронності повідомлень та часто обмеженої візуальної/аудіальної інформації [1].

На переконання Й. Фрізем (*Y. Friesem*), цифрова емпатія є сукупністю когнітивних, емоційних і соціальних навичок, а також процесом, за допомогою якого людина може аналізувати, оцінювати, рефлексувати, проєктувати, прогнозувати, відчувати, співпереживати, взаємодіяти та виконувати рольове відтворення через опосередковану комунікацію за допомогою цифрових технологій [2]. Також науковець у своїй праці пропонує низку додаткових трактувань цього феномену: як когнітивної та емоційної здатності бути рефлексивним і соціально відповідальним під час стратегічного використання цифрових медіа; як результату спроби створення дослідницької рамки, що враховує когнітивні, емоційні та соціальні навички у процесі використання цифрових медіа; як інклюзивної моделі, що охоплює як учасників, так і дослідника через практики емпатійного дизайну та емпатійного слухання. Водночас цифрова емпатія розглядається автором не лише як педагогічний підхід, а і як цілісний дослідницький метод, спрямований на розвиток і поглиблення досліджень у сфері медіаграмотності [2].

У контексті підготовки майбутніх психологів формування цифрової емпатії передбачає не лише розвиток загальних емпатійних умінь, а й опанування специфічних способів їх реалізації в умовах опосередкованої комунікації. На відміну від традиційної взаємодії, онлайн-середовище змінює саму структуру сприйняття клієнта: зменшується обсяг невербальної інформації, зростає роль тексту, технічних затримок і контексту повідомлення.

У зв'язку з цим доцільним є включення в освітній процес завдань, спрямованих на розвиток чутливості до цифрових проявів емоцій. Зокрема, це може бути аналіз фрагментів онлайн-листування або чат-консультацій із

визначенням емоційного стану клієнта за мовними маркерами, пунктуацією, паузами у відповіді та структурою висловлювання. Такі завдання сприяють формуванню здатності «зчитувати» емоції без опори на повний спектр невербальних сигналів.

Перспективним є також використання вправ, спрямованих на реконструкцію психологічного стану клієнта за обмеженою інформацією, коли студент отримує фрагментарні дані (коротке повідомлення, аудіофрагмент, уривок відео) і має інтерпретувати можливі переживання, потреби та ризики клієнта. Це розвиває прогностичний компонент цифрової емпатії.

Окремого значення набуває формування навичок утримання емоційного контакту в умовах технічних перешкод (затримки зв'язку, відсутність відео, переривання комунікації). Для цього доцільно моделювати ситуації «порушеної комунікації», у яких майбутній психолог має зберегти підтримувальний тон, відновити контакт і знизити тривожність клієнта.

Крім того, важливо розвивати здатність до регуляції власної присутності в цифровому середовищі, зокрема усвідомлення того, як голос, темп мовлення, формулювання повідомлень і навіть паузи впливають на сприйняття клієнтом. Це дозволяє майбутньому фахівцеві більш усвідомлено конструювати взаємодію та уникати комунікативних спотворень.

Отже, підготовка майбутніх психологів має передбачати формування не лише загальної емпатійності, а й її специфічної форми – цифрової емпатії, що забезпечує ефективність професійної взаємодії в умовах цифрового середовища та відповідає сучасним викликам психологічної практики.

Список використаних джерел

1. Юрченко Г.М. Цифровий емоційний інтелект як управлінська компетенція. *Економіка та суспільство*. 2025. Вип. 78. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-78-132>

2. Friesem Y. Developing digital empathy: a holistic approach to media literacy research methods. *Handbook of research on media literacy in the digital age* / ed. by M.N. Yildiz, J. Keengwe. Hershey, PA: IGI Global, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/344908159_Developing_Digital_Empathy (дата звернення: 17.04.2026).

ТЕН Хуеньтен,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **ГОРДІЄНКО Тетяна**,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Ніжинського державного університету імені
Миколи Гоголя.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО І ПРОЄКТУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: УКРАЇНСЬКОКИТАЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Педагогіка партнерства, яка є однією з ключових ідей Нової української школи, передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу на засадах довіри, взаємоповаги та співробітництва. Водночас у міжнародному освітньому просторі, зокрема в Китаї, активно впроваджуються практико-орієнтовані підходи до підготовки вчителів, що акцентують увагу на проєктній діяльності. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення та порівняння досвіду України та Китаю з метою вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проблема педагогічного партнерства та проєктної діяльності у підготовці вчителів розглядається у працях сучасних науковців, які

наголошують на важливості інтеграції теоретичної та практичної складових освіти. Українські дослідники акцентують увагу на гуманістичних засадах взаємодії в освітньому процесі, тоді як зарубіжні, на ефективності практико-орієнтованого навчання та розвитку професійних компетентностей. Водночас порівняльні дослідження українського та китайського досвіду підготовки вчителів початкової школи залишаються недостатньо представленими, що визначає наукову новизну даної роботи.

Метою роботи є аналіз особливостей педагогічного партнерства та проєктувальної діяльності у підготовці майбутніх учителів початкової школи в Україні та Китаї, а також визначення перспектив їх інтеграції.

У українській педагогічній теорії педагогічне партнерство розглядається як система взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, що базується на принципах рівноправності, довіри, взаємопідтримки та відповідальності. У підготовці майбутніх учителів початкової школи цей підхід реалізується через організацію співпраці між викладачами і студентами, залучення здобувачів освіти до активної навчальної діяльності, розвиток рефлексивних умінь [1, с. 64].

Особливого значення набуває формування у студентів готовності до партнерської взаємодії з учнями, батьками та колегами. Це передбачає розвиток комунікативної компетентності, емпатії, толерантності та здатності до конструктивного діалогу [3, с. 134].

Проєктувальна діяльність є важливим компонентом професійної підготовки, оскільки забезпечує практичну спрямованість навчання. Вона передбачає розроблення, планування та реалізацію освітніх проєктів, що дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання у реальних або наближених до реальності умовах [2, с. 249].

У процесі проєктної діяльності майбутні вчителі набувають умінь:

- планувати освітній процес;
- добирати методи і засоби навчання;
- організовувати діяльність учнів;

- оцінювати результати навчання.

Наприклад, студенти можуть розробляти навчальні проєкти для початкової школи (екологічні, краєзнавчі, мовні), що сприяє формуванню їхньої професійної компетентності.

У системі педагогічної освіти Китаю значна увага приділяється практичній підготовці майбутніх учителів. Освітній процес орієнтований на поєднання теоретичного навчання з практикою, що реалізується через стажування, педагогічні практики та проєктну діяльність.

Характерною рисою китайського досвіду є чітка структурованість освітнього процесу, орієнтація на результат і системність у формуванні професійних компетентностей. Проєктна діяльність використовується як інструмент формування практичних умінь, розвитку відповідальності та самостійності студентів.

Водночас у китайській педагогічній традиції значну роль відіграє дисципліна та повага до вчителя, що дещо відрізняється від гуманістично орієнтованої моделі педагогічного партнерства, притаманної українській освіті.

Порівняльний аналіз дозволяє виявити як спільні, так і відмінні риси у підготовці вчителів в Україні та Китаї. Спільним є орієнтація на формування професійних компетентностей та використання практико-орієнтованих підходів.

Відмінності полягають у підходах до організації взаємодії учасників освітнього процесу: в Україні акцент робиться на партнерстві та демократизації, тоді як у Китаї – на дисципліні та ієрархії. Водночас китайський досвід може бути корисним у частині системності та практичної спрямованості підготовки, а український – у розвитку гуманістичних цінностей і педагогіки партнерства.

Інтеграція кращих практик обох систем дозволить підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи, забезпечивши

баланс між теоретичною підготовкою, практичними навичками та гуманістичними цінностями.

Отже, педагогічне партнерство та проєктувальна діяльність є важливими складовими сучасної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи. Їх поєднання забезпечує формування професійної компетентності, розвиток практичних умінь і готовність до ефективної педагогічної діяльності. Порівняльний аналіз українського та китайського досвіду засвідчує доцільність інтеграції гуманістичних підходів педагогіки партнерства з практико-орієнтованими технологіями навчання. Це сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної діяльності в умовах сучасної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні конкретних моделей впровадження проєктної діяльності та педагогічного партнерства у закладах вищої освіти, а також у розробленні методичних рекомендацій для їх ефективної реалізації.

Список використаних джерел

1. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10/196. С. 63-68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>
2. Гордієнко Т.В., Цзюнь Ч. Формування проєктувальних компетентностей майбутніх учителів: зарубіжний та український досвід. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, 2025. (4), С. 248-256. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-4-248-256>
3. Єпіхіна М. Реалізація ідей педагогіки партнерства у сучасному вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021. (1(48), С. 133-136. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.133-136>

ТИЩУК Артем,

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
011 Освітні педагогічні науки Бердянського
державного педагогічного університету.

Науковий керівник: **МЕЛЬНІКОВА Юлія**,
кандидатка філологічних наук, доцентка
Бердянського державного педагогічного
університету.

**ГЕНЕРАТИВНИЙ ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДГОТОВЦІ
ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ:
МОЖЛИВОСТІ, РИЗИКИ ТА ДИДАКТИЧНІ УМОВИ
ВИКОРИСТАННЯ**

Сучасна педагогічна освіта функціонує в умовах активної цифрової трансформації, у межах якої генеративний штучний інтелект стає дедалі помітнішим інструментом навчальної та методичної діяльності. У документах UNESCO та Європейської Комісії підкреслюється, що штучний інтелект відкриває нові можливості для навчання, викладання, підготовки матеріалів і персоналізації освітнього процесу [1; 2]. Водночас у рекомендаціях UNESCO наголошено, що метою освітньої політики має бути такий підхід, за якого GenAI «genuinely benefits and empowers teachers, learners and researchers» [2], тобто не підмінює професійну діяльність педагога, а підсилює її.

Метою тез є окреслення потенціалу генеративного штучного інтелекту в підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей, а також визначення основних ризиків і дидактичних умов його ефективного використання в освітньому процесі. Актуальність цієї проблеми посилюється тим, що сучасний педагог має володіти цифровою компетентністю, критичним

мисленням, навичками перевірки інформації та дотриманням принципів академічної доброчесності [2; 3].

Генеративний штучний інтелект має значний потенціал у професійній підготовці майбутніх педагогів. Його можна використовувати для створення планів занять, тестових завдань, дидактичних вправ, кейсів, сценаріїв уроків, запитань для обговорення, а також для адаптації навчального матеріалу до різних рівнів підготовки здобувачів освіти. У цьому контексті показовим є положення UNESCO про необхідність забезпечувати «ethical and effective uses of the technology in education» [2], що особливо важливо для педагогічної освіти, де технологічна доцільність має поєднуватися з методичною та етичною відповідальністю. Українські дослідники також вказують, що інструменти штучного інтелекту можуть виступати асистентом учителя, бути корисними в підготовці матеріалів і підтримувати окремі види педагогічної діяльності [4].

Разом із тим використання генеративного ШІ пов'язане з низкою ризиків. У міжнародних і європейських документах наголошується на етичних, правових і педагогічних проблемах, пов'язаних із використанням штучного інтелекту, зокрема на питаннях конфіденційності даних, упередженості, непрозорості рішень, якості контенту та потребі формування критичної AI-грамотності [1; 2]. У підготовчому дослідженні Ради Європи прямо вказано на «worrying lack of robust, independent evidence about the effectiveness, safety and overall impact» [5] таких технологій в освітніх контекстах. Крім того, у цьому ж документі підкреслено, що багато комерційних інструментів залишаються «typically ‘black boxes» [5], тобто їхні механізми ухвалення рішень не є прозорими для освітньої спільноти. Для педагогічної освіти це означає ризик формального виконання завдань, зниження самостійності здобувачів і послаблення рефлексивної складової професійної підготовки.

Ефективність використання генеративного штучного інтелекту в підготовці здобувачів педагогічних спеціальностей забезпечується, на нашу

думку, за кількох умов. Передусім необхідно чітко визначати дидактичну мету його застосування: пошук ідей, створення чернетки навчального матеріалу, розроблення вправ, моделювання педагогічних ситуацій, добір прикладів або допомога в рефлексії. Не менш важливо навчати майбутніх педагогів критично оцінювати згенерований контент, перевіряти його за науковими джерелами, освітніми стандартами, програмами та віковими особливостями учнів. Такий підхід узгоджується з положенням UNESCO про «human-centred approach» [2], у межах якого цифрові технології мають зберігати пріоритет людського судження, педагогічної відповідальності та професійної автономії.

Доцільним є також включення до навчального процесу таких завдань, у яких оцінюється не лише кінцевий результат, а й сам процес взаємодії з цифровим інструментом: формулювання запиту, аналіз отриманої відповіді, виявлення помилок, редагування тексту та обґрунтування власних рішень. Саме за такої організації роботи генеративний штучний інтелект не замінює педагогічного мислення, а стимулює розвиток аналітичних, методичних і рефлексивних умінь майбутнього вчителя [2; 4].

Особлива роль у цьому процесі належить викладачеві закладу вищої освіти, який має виступати не лише носієм фахових знань, а й модератором цифрової взаємодії. У цьому контексті особливо важливим є застереження UNESCO: «AI must not usurp human intelligence» [2]. Саме викладач визначає межі допустимого використання ШІ, формує у здобувачів відповідальне ставлення до цифрових ресурсів, підтримує академічну доброчесність і розвиває навички перевірки інформації. За таких умов генеративний штучний інтелект може стати не засобом спрощення навчальної діяльності, а чинником підвищення якості професійної підготовки майбутнього педагога [1; 2; 4].

Отже, генеративний штучний інтелект варто розглядати як інструмент, що має реальний потенціал у підготовці майбутніх педагогів, але потребує виваженого й цілеспрямованого використання. Його продуктивність в освітньому процесі залежить не стільки від технічних можливостей, скільки від того, наскільки свідомо викладач і здобувачі освіти визначають межі, мету

та способи його застосування. У підготовці майбутнього вчителя генеративний ШІ може бути корисним лише тоді, коли він підсилює самостійне мислення, професійну рефлексію та відповідальне педагогічне рішення, а не підмінює їх.

Список використаних джерел

1. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2026. DOI: 10.2766/7967834.
2. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. ISBN 978-92-3-100612-8.
3. Морзе Н. В., Базелюк О. В., Воротникова І. П. та ін. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 1–53. DOI: 10.28925/2414-0325.2019s39.
4. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. № 15. С. 97–115. DOI: 10.28925/2414-0325.2023.158.
5. Regulating the use of Artificial Intelligence systems in education: Preparatory study on the development of a legal instrument. Strasbourg : Council of Europe, 2024. 42 p.

ЦВІГУН Олена,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Науковий керівник: **РОМАНИШИН Руслана,** докторка педагогічних наук, професорка Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сьогоднішній день в Україні відбулося багато змін в освітньому процесі у зв'язку із запровадженням дистанційної форми навчання через введення карантину та початок війни. Тому за короткий проміжок часу система навчання перебудувалась і виникла потреба оволодіння дистанційними методами та формами організації навчальної діяльності учнів початкових класів. На жаль, у багатьох школах основною формою організації освітнього процесу стала дистанційна. Щоб продовжувати освітній процес потрібно було вміло поєднати традиційні та нестандартні методи навчання, врахувавши всі зміни, які призвели до переходу на дистанційну форму навчання.

Вчителі початкових класів повинні сформувати інтелектуально розвинену особистість, яка має особливу якість – математичну компетентність. Учні початкових класів мають вміти логічно мислити, аналізувати, порівнювати та виокремлювати важливе у навчальному процесі. Знання, які школярі здобувають у школі, стають міцним фундаментом для розвитку творчої та активної особистості, яка логічно і критично мислить,

приймає нестандартні рішення у різних обставинах життя. Тому педагоги повинні вміти доцільно поєднати різні методи навчання математики, знати особливості використання традиційних і нестандартних методів навчання на уроках математики.

Учнів початкових класів зацікавлює використання нестандартних методів навчання математики, зокрема, ігрового методу, методу проєктів, інтерактивних методів, методу сторітелінгу та використання коміксів.

Ігровий метод є одним із давніх та ефективних під час навчання молодших школярів, які допомагають формувати знання та вміння, перевіряти рівень їхнього засвоєння, актуалізувати знання та уміння, вчать знімати стрес, психологічну напругу, відновлювати спілкування у класі. Актуальними є електронні освітні ресурси, які можна використати на уроках математики – LearningApps, Matific, Wordwall, Edugames, Blooket, Kahoot, Quizizz та інші. Учні мають можливість грати індивідуально або командами, вивчаючи властивості додавання, віднімання, множення та ділення чисел, а також геометричні фігури тощо. «Цінність використання ігор у навчанні учнів початкової школи посилюється через психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно чи колективно, розвивається логічне та творче мислення, увага, пам'ять, уява, мовлення, формується ініціативність, жадоба до здобування знань» [1, с. 46].

Досить цікавим процесом на уроках математики є використання методу проєктів, який може підвищити мотивацію та зацікавленість учнів до вивчення математики. У навчально-методичному посібнику С. Скворцової та О. Онопрієнко [3, с. 346] пропонуються приклади тем пошуково-дослідницьких проєктів, зокрема, «Математика в казках», «Математика на кухні», складання таблиці витрат матеріалів «Ремонт у моєму домі», «Геометричні тіла в архітектурі», планування ділянки «Присадибна ділянка», «Математика в легендах», «Найдавніші числа», «Цікаві одиниці вимірювання величин», «Вимірювальні прилади: минуле та сучасність», «Українські

жінки-математики», «Котра година зараз на планеті?», «Математична газета» та інші. Учні мають змогу самоорганізуватись і здійснити самооцінювання.

Креативним і нестандартним є використання інтерактивних методів навчання на уроках математики у початковій школі. «Навчальний процес із застосуванням інтерактивних методів навчання активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку їхніх комунікативних здібностей, формує самостійність у здобутті нових знань, вчить учнів працювати в команді. Доведено, що реалізація ідей в інтерактивному навчанні математики сприяє формуванню в учнів навичок, що дозволяють підтримувати діалог між усіма учасниками навчального процесу, що сприяє накопиченню досвіду роботи здобувачів освіти з великим обсягом інформації» [2, с. 263]. Аналіз наукових джерел і наші спостереження переконливо засвідчують, що досить поширеними у використанні на уроках математики у початкових класах є такі інтерактивні методи як: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Роботу в групах», «Карусель», «Незакінчене речення» та інші. Вони розвивають мислення, самостійність, математичне мовлення, розвивають вміння висувати та обговорювати ідеї, досліджувати їх, формують вміння аргументувати, відстоювати свою думку та формують вміння знаходити спільні розв'язки завдання.

Метод сторітелінгу допомагає школярам вивчити навчальний матеріал у вигляді пізнавальної історії, що сприяє легшому засвоєнню та збагачує математичне мовлення. Метод сторітелінгу можна використовувати на таких змістових лініях із математики: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Робота з даними» та «Математичні задачі і дослідження». Креативними будуть історії про математичні символи: «плюс», «мінус», «дорівнює», «більше», «менше», знаки множення, ділення, а також при вивченні геометричні фігур - трикутник, чотирикутник, квадрат і круг. Використання даного методу на уроках математики підвищує мотивацію до навчання, розвиває критичне мислення і покращує розуміння молодшими школярами різних математичних понять.

Ще одним новим і цікавим процесом засвоєння ново інформації на уроках математики у початковій школі є використання коміксів. Школярі мають можливість простежити за початками та кінцями історії, сюжетом, персонажами, часом, обстановкою, послідовністю подій, а зображення дають учням контекстуальні підказки щодо значення слів, математичних величин. Комікси допомагають вивчати складні теми всім учням, бо лімітований текст і графіка та цікавий сюжет у них робить їх зрозумілими для дітей молодшого шкільного віку. Варто пам'ятати, що комікси є не тільки розвагою, а й повноцінним дидактичним матеріалом, що робить уроки математики цікавими. Для створення коміксів та їх візуалізації використовують багато різних цифрових ресурсів - Canva, Write Comics, Witty Comics, Pixton та інші.

Отже, застосування різних нестандартних методів навчання допомагає учителям початкових класів оптимально будувати навчальний процес із математики, підвищувати мотивацію та зацікавленість школярів до її вивчення математики.

Список використаних джерел

1. Білецька Л., Білецький Р. Особливості використання ігрового методу навчання математики в початковій школі. *Педагогічні науки*. 2019. № 87. С. 45–51.
2. Синіцька Н. Особливості використання інтерактивних методів у процесі навчання математики. *Інноватика у вихованні*. 2023. №17. С. 263–270.
3. Скворцова С., Онопрієнко О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів. 2019. Харків: Ранок. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-09-6042-9-2019-352>

ЧЖАН Цзюй,

здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні,
педагогічні науки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя.

Науковий керівник: **ГОРДІЄНКО Тетяна,**
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Ніжинського державного університету імені
Миколи Гоголя.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні трансформації в освіті, зумовлені впровадженням компетентнісного підходу та концепції Нової української школи, актуалізують потребу у підготовці вчителя, здатного до проєктування освітнього процесу, творчого вирішення педагогічних завдань та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

У цьому контексті особливого значення набуває педагогічне партнерство як нова модель взаємовідносин, що базується на співпраці, взаємоповазі та довірі. Саме в умовах партнерської взаємодії створюються сприятливі можливості для розвитку проєктувальної компетентності майбутніх учителів, яка є складовою їхньої професійної компетентності.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, розвитку їхньої компетентності та впровадження інноваційних педагогічних підходів досліджуються у працях сучасних науковців. Зокрема, питання педагогічного партнерства розглядається як ключовий принцип організації освітнього процесу, що забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Дослідження у галузі

педагогічного проєктування акцентують увагу на необхідності формування у студентів умінь планувати, організовувати та оцінювати освітню діяльність. Водночас проблема взаємозв'язку педагогічного партнерства та розвитку проєктувальної компетентності залишається недостатньо висвітленою.

Метою нашого дослідження є обґрунтування педагогічного партнерства як чинника розвитку проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи та визначення ефективних умов його реалізації у процесі професійної підготовки.

Педагогічне партнерство у сучасній освіті розглядається як система взаємодії між учасниками освітнього процесу, що ґрунтується на принципах рівноправності, взаємоповаги, довіри, діалогу та спільної відповідальності за результати діяльності [1, с. 249].

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи педагогічне партнерство реалізується через співпрацю між викладачами і студентами, організацію колективної діяльності, залучення здобувачів освіти до активної участі у навчальному процесі. Такий підхід сприяє формуванню у студентів навичок комунікації, співробітництва та рефлексії, що є важливими складовими професійної компетентності [1, с. 250].

Проєктувальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи визначається як інтегративна характеристика особистості, що включає знання, уміння та ціннісні установки, необхідні для проєктування освітнього процесу.

Її структура охоплює:

- *когнітивний компонент* (знання про педагогічне проєктування);
- *операційно-діяльнісний* (уміння планувати, моделювати, реалізовувати освітні проєкти);
- *рефлексивний* (здатність оцінювати результати діяльності та коригувати її);
- *мотиваційно-ціннісний* (готовність до творчої педагогічної діяльності).

Формування цієї компетентності є необхідною умовою підготовки сучасного вчителя, здатного до інноваційної діяльності [1, с. 254].

Педагогічне партнерство створює сприятливе освітнє середовище, у якому майбутні вчителі мають можливість набувати досвіду проєктувальної діяльності через співпрацю та взаємодію [2, с. 86].

По-перше, партнерська взаємодія стимулює активність студентів, сприяє їх залученню до спільного планування навчального процесу та розроблення освітніх проєктів. *По-друге*, вона забезпечує можливість обміну ідеями, колективного вирішення проблем та взаємного навчання. *По-третє*, сприяє розвитку відповідальності за результати спільної діяльності. Наприклад, під час виконання навчальних проєктів студенти можуть працювати у групах, розробляючи моделі уроків, інтегровані заняття або виховні заходи, що передбачає активну комунікацію, розподіл ролей і взаємну підтримку [3, с. 157].

Ефективність розвитку проєктувальної компетентності майбутніх учителів у контексті педагогічного партнерства забезпечується за таких умов:

- створення партнерського освітнього середовища у закладі вищої освіти;
- впровадження проєктних технологій навчання;
- організація групової та командної роботи студентів;
- залучення до реальних або наближених до практики педагогічних ситуацій;
- розвиток рефлексивних умінь і здатності до самооцінювання [2, с. 85].

Реалізація цих умов сприяє формуванню у студентів готовності до проєктувальної діяльності та ефективної педагогічної взаємодії.

Отже, педагогічне партнерство виступає важливим чинником розвитку проєктувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Воно забезпечує створення сприятливого освітнього середовища, у якому студенти набувають досвіду співпраці, комунікації та проєктної діяльності. Поєднання педагогіки партнерства з проєктними технологіями навчання сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку творчого потенціалу та

готовності до інноваційної діяльності. Це відповідає сучасним вимогам до підготовки вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Гордієнко Т.В., Цзюнь Ч. Формування проєктувальних компетентностей майбутніх учителів: зарубіжний та український досвід. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2025. №4. С. 248–256. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-4-248-256>
2. Кондратьєва А.В. Упровадження педагогіки партнерства в початковій школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 83'2021. С. 84–87. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.83.17>
3. Третьак О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. Том 3. С. 155–161. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-25>

ФЕДОРЧЕНКО Анастасія,

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
013 Початкова освіта Бердянського
державного педагогічного університету.
Науковий керівник: **МУХІНА Тетяна,**
старша викладачка кафедри початкової
освіти Бердянського державного
педагогічного університету.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

У сучасних умовах стрімкої цифровізації освітнього простору та трансформації форм організації навчання проблема забезпечення академічної доброчесності набуває особливої актуальності вже на рівні початкової освіти. Активне впровадження дистанційного та змішаного навчання зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до контролю знань та формування в учнів відповідального ставлення до освітньої діяльності. Цифрові інструменти, з одного боку, розширюють можливості навчання, забезпечуючи доступність і гнучкість освітнього процесу, а з іншого – створюють передумови для виникнення проявів академічної недоброчесності, зокрема списування, використання сторонньої допомоги та несанкціонованого доступу до інформації. У зв'язку з цим виникає потреба в інтеграції таких інструментів, які б не лише підтримували навчання, а й сприяли формуванню культури академічної доброчесності [3].

Організація дистанційного навчання в початковій школі передбачає використання різноманітних цифрових платформ і сервісів (Google Classroom,

Microsoft Teams, Moodle тощо), які забезпечують реалізацію управлінських функцій освітнього процесу, зокрема планування, організацію, контроль і оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Застосування таких інструментів дозволяє вчителю відстежувати активність здобувачів початкової освіти, аналізувати результати виконання завдань та своєчасно виявляти порушення академічної доброчесності. Водночас ефективність цих процесів значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності як учнів, так і педагогів, а також від здатності останніх адаптувати освітній контент до умов онлайн-середовища та забезпечити педагогічний супровід навчальної діяльності [2; 3].

У контексті кризових умов, які впливають на функціонування освітньої системи, особливого значення набуває використання цифрових інструментів для забезпечення безперервності навчання. Освітні платформи, інтерактивні ресурси та сервіси онлайн-оцінювання (Google Forms, Classtime, Kahoot, Quizizz тощо) дозволяють організувати ефективну взаємодію між учителем і учнями, підвищити мотивацію до навчання та забезпечити прозорість оцінювання. Важливо, що такі інструменти виступають засобами профілактики академічної недоброчесності, оскільки дозволяють створювати індивідуалізовані завдання, обмежувати час їх виконання та використовувати різні формати перевірки знань. Це сприяє формуванню навичок самостійної роботи та відповідальності за результати власного навчання [2; 4].

Поряд із технологічним аспектом не менш важливим є виховний компонент забезпечення академічної доброчесності. Цифрові інструменти мають використовуватися не лише як засіб контролю, а й як середовище, в якому формується усвідомлення молодшими школярами значущості чесності, відповідальності та самостійності у навчанні. Зокрема, платформи для спільної роботи (Google Slides, Padlet, Wakelet тощо) створюють умови для розвитку навичок співпраці та відповідального ставлення до спільного результату. Саме поєднання технологічних і педагогічних підходів забезпечує ефективне дотримання принципів академічної доброчесності [4].

Не менш важливим чинником забезпечення академічної доброчесності є розвиток інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти. Державна освітня політика спрямована на формування в учнів умінь працювати з інформацією, критично її оцінювати, дотримуватися етичних норм у цифровому середовищі та відповідально використовувати цифрові ресурси. Набуття таких компетентностей є основою для формування культури академічної доброчесності, оскільки дозволяє молодшим школярам усвідомлювати наслідки порушення її принципів і сприяє розвитку навичок саморегуляції в освітній діяльності [1].

Таким чином, використання цифрових інструментів у початковій освіті є важливим засобом забезпечення академічної доброчесності, що поєднує технологічні можливості з педагогічними підходами. Їх ефективність визначається комплексністю впровадження, рівнем цифрової компетентності учасників освітнього процесу та наявністю чітких методичних рекомендацій щодо їх використання. Формування культури академічної доброчесності має розпочинатися з початкової школи та реалізовуватися через системне застосування цифрових інструментів у поєднанні з виховною роботою, спрямованою на розвиток відповідальних і свідомих здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Березіна І. Роль державної політики у формуванні інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти. *Grail of Science*. 2023. № 34. С. 308–312. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.08.12.2023.67> (дата звернення: 13.04.2026).

2. Беспалий А., Дегтярьова Л., Жмуренко О. Використання цифрових інструментів для забезпечення ефективного дистанційного й змішаного навчання в кризових умовах. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. № 15. С. 224–240.

URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.243008> (дата звернення: 13.04.2026).

3. Семеній Н., Мігдалевич В. Реалізація функцій управління в умовах організації дистанційного навчання у початковій школі. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 10(16). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10\(16\)-822-834](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-822-834) (дата звернення: 13.04.2026).

4. Шаров С., Шарова Т. Дотримання академічної доброчесності під час проведення інтелектуальних змагань у дистанційному форматі. *Молодь і ринок*. 2023. № 9/217. С. 52–57. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.288273> (дата звернення: 13.04.2026).

Технічний редактор – Анастасія БУТ