Бердянський державний педагогічний університет

2025

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції

НОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ

14 листопада 2025 року

Міністерство освіти і науки України

Бердянський державний педагогічний університет

Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв

НОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ

МАТЕРІАЛИ
Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції

14 листопада 2025 року

Редакційна колегія:

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

НЕСТЕРЕНКО Марина – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету;

ПОПОВА Ольга – кандидатка педагогічних наук, доцентка початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

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

Нові педагогічні виміри професійного розвитку майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики: матер. Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (14 листопада 2025 р., Бердянський державний педагогічний університет) / за ред. доц. А. Лесик, доц. М. Нестеренко, доц. О. Попової. Запоріжжя, 2025. 485 с.

ЗМІСТ

Секція 1. ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

1. **БОЯРЧУК Вадим, КОСТИНЮК Василь**. Роль критичного мислення в становленні професійної рефлексії майбутніх педагогів.....12
2. **ГАХ Дарина, ЧЕРЕДНИК Лідія.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні закладом освіти.....14
3. **ГРИГОР'ЄВ Ігор, ГРИГОР'ЄВА Вікторія.** Дидактичні можливості інтернет-платформи Kahoot у процесі формування соціокультурної компетенції на уроках англійської мови в ЗЗСО….....19
4. **ЗВЄКОВА Вікторія.** Інноваційний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів у контексті сучасних освітніх реформ.....24
5. **ІВАНІСОВ Денис, ЧЕМОНІНА Лада.** Формування медіаграмотності як професійної компетентності майбутніх викладачів комп'ютерних дисциплін.....27
6. **КОРОБОВ Михайло, ЧЕМОНІНА Лада.** Фасилітаційна діяльність як засіб підготовки майбутніх учителів англійської мови до створення плюрикультурного освітнього простору.....30
7. **КОРОБОВА Ольга.** Роль фасилітаційної діяльності керівника ЗЗСО в умовах реалізації реформи Нової української школи.....33
8. **ЛОГВІНОВА Альона.** Тренінгові вправи як інструмент формування соціальної компетентності молодших школярів……36
9. **МАКАРОВА Тетяна.** Застосування в системі загальної середньої освіти STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін: теоретико-практичний підхід.....41
10. **МАНЄВА Цезарина.** Досвід впровадження елементів підготовки до дій у надзвичайних ситуаціях у процесі освітньої діяльності молодших школярів.....45
11. **МОСКАЛЕНКО Єлизавета, БІЛОУСОВА Надія.** Діяльнісний підхід як ефективний засіб реалізації дизайн-мислення педагога……48
12. **МУХІНА Тетяна.** Виробнича практика як ключовий компонент підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій……...52
13. **НЕСТЕРЕНКО Марина.** Опір впровадженню STEM-освіти: природа явища та стратегії подолання.....58
14. **НОСУЛЬКО Катерина, МУХІНА Тетяна.** Розвиток математичної компетентності молодших школярів засобами ігрових технологій в умовах

цифрової трансформації освіти.....65
15. НИКОЛИШИН Назарій, КОСТИНЮК Василь. Компетентнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки викладача……...70
16. ПІНТІЙСЬКА Анастасія. Виклики у підготовці майбутніх учителів-логопедів до роботи з мовленнєвими порушеннями, зумовленими психотравмами в умовах воєнного стану.....74
17. ПОЛІЩУК Катерина, ПЕТРИК Крістіна. Інтерактивні STEM-ігри та експериментальні уроки як інноваційні засоби розвитку пізнавальної активності здобувачів початкової освіти.....79
18. ПОНОМАРЕНКО Кирило. Змішане навчання майбутніх фахівців фізичної культури як інноваційна технологія в інтегрованому середовищі закладу вищої освіти.....84
19. РУДЧИК Ольга. Методична підготовка майбутніх учителів до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи.....87
20. СЕЛЕЗНЬОВ Руслан, КОСТИНЮК Василь. Етичні аспекти використання штучного інтелекту в професійній підготовці викладача: ризики та можливості.....91
21. СКЛЯР Ірина, ПЕТРИК Крістіна. Інтеграція практик ментального благополуччя у професійний розвиток майбутніх педагогів: європейські орієнтири для української педагогічної освіти.....95
22. СКЛЯР Ірина, СТАРОКОЖКО Ольга. Рефлексивне лідерство у підготовці педагога: нові орієнтири освітніх реформ.....102
23. ЯЧМЕНЬОВ Роман, ЧЕМОНІНА Лада. Освітні відеопроєкти як засіб формування готовності майбутніх учителів початкових класів до цифрової професійної діяльності.....107

Секція 2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА ЗАГРОЗИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1. МОЗУЛЬ Ірина. Професійна підготовка майбутніх учителів у реаліях воєнного часу: проблеми та перспективи.....110
2. ПРИСТАШ Анна, ПЕРЕТЯГА Людмила. Розвиток пізнавальної активності старших дошкільників засобами ІКТ в умовах воєнного стану.....114
3. ТОКАР Ірина, БОБРО Артур. Розвиток емоційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах воєнного стану.....118
4. ФЕДУНИШИН Павло, БУДНИК Олена. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з учнями з досвідом війни.....122

Секція 3. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСВІТНЬОГО І СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1. **АГАЛАРОВА Олександра.** Психологічні аспекти адаптації військовослужбовців після участі у бойових діях 127
2. **АНДРЕЙЧЕНКО Богдан, СТРІЛЬЧУК Оксана.** Оцінка психологічної стійкості військових у зоні бойових дій…….....130
3. **ВІЗНЮК Олена.** Психологічні чинники формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі ЗДО.....136
4. **ГАЙДЕНКО Аліна.** Стресостійкість як чинник копінг-стратегій особистості дорослого віку в умовах невизначеності ……....140
5. **ГРИЦЕНКО Владислав, КОЧЕРГА Сергій.** Психологічні механізми подолання професійного стресу та конфліктів серед військових капеланів ……..143
6. **ДЕВ'ЯТКО Вікторія.** Психологічна стійкість особистості в ситуаціях невизначеності……146
7. **ЄРМАШОВА Марія, СТРІЛЬЧУК Оксана.** Профілактика тілесно-соматичних реакцій на стрес в юнацькому середовищі в умовах війни ….....149
8. **ЄФИМЕНКО Наталія.** Позитивне мислення як фактор психологічної стійкості особистості вихователя ЗДО……..154
9. **КОВІНЬКІНА Аліна, ЧЕРЕДНИК Лідія.** Психологічна стійкість та емоційне вигорання педагогів у період освітніх змін.....158
10. **КРОЛЕНКО Володимир, СТРІЛЬЧУК Оксана.** Розвиток психологічної стійкості як чинника реінтеграціїї ветеранів війни до нової професійної діяльності.....161
11. **КРЮЧКОВА Юлія.** Особливості посттравматичного зростання жінок ВПО в Україні……..…166
12. **ЛИСАК Ганна.** Психологічні детермінанти становлення життєвої позиції студентської молоді в сучасних умовах.....170
13. **ЛИТОВЧЕНКО Віталій.** Актуальність проблеми інклюзії в медичній освіті 175
14. **ЛОГІЙКО Анастасія.** Розвиток емоційного інтелекту для підвищення резилієнтності особистості в умовах воєнного стану.....180
15. **МІНІНА Оксана, СТРІЛЬЧУК Оксана.** Розвиток психологічної стійкості військовослужбовців схильних до самовільного залишення частини.....184
16. **САМОЙЛЕНКО Юліана.** Психологічні особливості розвитку здобувачів вищої освіти у контексті командної взаємодії в дистанційному освітньому середовищі 188

17. САПРАНКОВА Катерина. Стратегії психологічного відновлення здобувачів освіти в умовах хронічного стресу.....194
18. СЕМЧУК Тетяна, **КОЧЕРГА Євгенія.** Символічні образи в арттерапії як засіб переживання екзистенційної кризи.....199
19. ХОМІК Ірина, ФЕДОРИК Вікторія. Емоційні бар'єри підлітків як соціально-психологічна проблема: шляхи їх мінімізації для забезпечення сталого суспільного розвитку.....203
20. ЧАЛІЙ Ірина, НЕСТЕРЕНКО Марина. Тренінгові технології як засіб профілактики професійного вигорання педагогів.....207
21. ЧЕРЕЗОВА Ірина. Чинники життєстійкості та її гендерні особливості 212
22. ЩЕРБАНЬ Маргарита, ФЕДОРИК Вікторія. Емпірична оцінка резильєнтності майбутніх психологів-тренерів: обґрунтування тренінгових інтервенцій для підвищення особистісної та професійної стійкості.....217

Секція 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

1. АЛЕЙКІНА Тетяна. Актуальність екологічного виховання молодших школярів в умовах зміненої реальності.....224
2. АНЮТІНА Валерія, ГОЛУБОВСЬКА Ірина. Формування культури мовлення молодших учнів на уроках української мови.....227
3. БОРОДІН Олексій. Гейміфікація в початковій школі через застосунок «Вивчаю – не чекаю».....232
4. БУТ Анастасія, МУХІНА Тетяна. Використання планшету Geoboard на уроках математики в початковій школі.....235
5. БУЧКО Наталія, МУХІНА Тетяна. Механізми формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до уроків математики в умовах компетентнісного навчання.....240
6. ВЕРХОЛА Наталія. Педагогічні умови використання технологій віртуальної та доповненої реальності на уроках «Я досліджую світ» у початковій школі.....246
7. ГАРАЩЕНКО Олена. STEM-освіта як невід'ємна частина сучасного освітнього простору.....251
8. ГОЛОВКО Анастасія, МУХІНА Тетяна. Математична компетентість молодших школярів в умовах трансформації освітнього простору: виклики сучасності та напрями розвитку.....255
9. ГОРДІЄНКО Тетяна. Каліграфія та естетичне письмо як засіб гармонізації внутрішнього стану й розвитку інклюзивного та мистецького потенціалу учнів початкових класів.....259

10. ГРИЩЕНКО Любов, КАЧЕРОВА Ольга. Формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти.....264
11. ГУК Єлизавета, ЩЕРБАКОВА Надія. Психолого-педагогічні засади формування навчальної мотивації в учнів початкової школи.....268
12. ГУЛІЄНКО Анастасія, КОВАЛЬ Карина. Педагогічні умови формування фінансової культури здобувачів початкової освіти.....273
13. ДЕГТЯРЬОВА Альбіна, МУХІНА Тетяна. Сторітелінг як інноваційний засіб розвитку математичної компетентності у молодших школярів.....278
14. ДЕЛІКАТНА-ГРИНЬ Катерина, КІТ Галина. Роль партнерства «вчитель – батьки» у формуванні життєстійкості першокласників.....282
15. ДЕМ'ЯНЧУК Катерина. Інклюзивний підхід до формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти з різними освітніми потребами.....287
16. ДУДКА Артем. Формування СЕ-навичок в учнівства на уроках інформатичної освітньої галузі.....292
17. ІВДЕНКО Вікторія, МУХІНА Тетяна. Мейкерство як ефективний інструмент упровадження STEM-технологій на уроках математики в початковій школі……..…297
18. КОНОНЕНКО Марина, МУХІНА Тетяна. Мотиваційний потенціал цифрового освітнього середовища у навчанні молодших школярів.....300
19. КОРОЇД Анастасія, МУХІНА Тетяна. Формувальне оцінювання як інструмент підтримки навчального прогресу молодших школярів.....304
20. КОТЕНКО Катерина. Формування комунікативної компетентності молодших школярів в умовах зміненої реальності шляхом інтеграції ігрових технологій на уроках літературного читання.....309
21. КОЧУБЕЙ Катерина, БОБРО Артур. Особливості формування та структура медіакомпетентності учнів початкових класів у освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.....313
22. КРЕНІДА Анна. Екологічне виховання як чинник розвитку особистості молодшого школяра в умовах зміненої реальності.....318
23. КУЗА Андріан, КОВАЛЬ Карина. Соціальна необізнаність як бар'єр у протидії булінгу в освітньому середовищі..... 321
24. КУЛЬБАЧ Лариса. Розвиток громадянськості молодших школярів в умовах сьогодення.....326
25. ЛИТВИН Наталія, ЧЕМОНІНА Лада. Педагогічна технологія формування емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання.....332
26. ЛОБОДА Вікторія. Казка як засіб формування гуманістичних цінностей у молодших школярів у позаурочній діяльності.....337

27. МАКАРУК Ольга. Застосування проєктної технології в освітньому процесі як засобу розвитку творчої активності здобувачів початкової освіти.....342
28. МАКСЮТЕНКО Діана, САПРАНКОВА Катерина. Педагогічні умови ефективного впровадження STEM-технологій в освітній процес початкової школи……..……346
29. МАЛОФЕЄВА Ольга, МУХІНА Тетяна. Гейміфікація як засіб формування позитивної навчальної мотивації у процесі засвоєння математичних знань молодшими школярами.....350
30. МІСА Уляна, ЧЕМОНІНА Лада. Формування комунікативної компетентності молодших школярів із заїканням.....354
31. НІКОЛЕНКО Марина. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів на уроках літературного читання……..361
32. ОЛЕКСІЄНКО Анна, БІЛОУСОВА Надія. Формування стійкості до стресу в учнів початкової школи через рухову діяльність.....364
33. ПОЛІЩУК Катерина, ЛЕСИК Анжеліка. Розвиток психологічної стійкості молодших школярів через інтерактивне навчання в інклюзивному просторі.....367
34. ПОПОВА Ольга. Особливості формування навичок академічного мовлення молодших школярів.....372
35. ПРОХА Анастасія, ВЕДМІДЬ Валентина. Гра як засіб розвитку та соціалізації учнів в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи.....376
36. РІЗНИЧЕНКО Маргарита, ПЕТРИК Крістіна. Застосування інтерактивних онлайн-платформ для активізації навчальної діяльності здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови.....382
37. РОГАТИН Сергій. Розвиток особистості підлітка в умовах зміненої освітньої та соціальної реальності.....387
38. САЙ Марія. Інтерактивна гра як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....390
39. САЙКО Віталій, ПОПОВА Ольга. Психолого-педагогічний портрет покоління «Альфа».....393
40. СЕМИВОЛ Яна. Психолого-педагогічні засади розвитку особистості здобувача початкової освіти в умовах зміненої соціальної реальності.....398
41. СЕНЬКІВ Дарія. Вплив дитячої літератури на формування національної самосвідомості здобувачів початкової освіти.....402
42. СІНІЦЬКА Аліна, ПІДГУРСЬКА Валентина. Використання ігрових методик для формування лексичної компетентності учнів початкової школи.....406

43. СМОЛКА Анастасія, ПЕТРИК Крістіна. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти в процесі вивчення іноземної мови.....412
44. ТКАЧУК Інна, САПРАНКОВА Катерина. Формування самостійності здобувачів початкової освіти як елементу культури навчальної діяльності.....418
45. ТОМАСЬ Катерина, КОВАЛЬ Карина. Булінг як деструктивна форма міжособистісної взаємодії здобувачів початкової освіти.....421
46. ТЮПА Юлія. Дослідження нейромоторної готовності учнів молодшого шкільного віку.....425
47. ФЕДОРЕНКО Дар'я. Інтегрований курс «Я досліджую світ» як інноваційний засіб формування патріотичного виховання молодших школярів 428
48. ФЕДОРЧЕНКО Анастасія, МУХІНА Тетяна. Розвиток логіко-математичного мислення у молодших школярів через інтерактивні методи навчання.....432
49. ХМЕЛЬНИЧЕНКО Мар'яна. Вплив воєнного стану на емоційно-мотиваційну сферу молодших школярів.....436
50. ЧЕРКАСЬКА Оксана, ЧЕМОНІНА Лада. Особливості розвитку точного мовлення здобувачів початкової освіти під час вивчення теми «Будова слова».....439
51. ЧЕРНОБРОВА Алла. Вплив соціальних мереж на формування самосвідомості особистості молодших школярів в умовах війни 443
52. ШВЕД Ольга, МУХІНА Тетяна. Модель «4К» як основа розвитку soft skills у здобувачів початкової освіти.....447
53. ЮНАК Ірина, МУХІНА Тетяна. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики.....452

Секція 5. ЖИТТЄТВОРЧІЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

1. БАЙДАК Алла, КАЧЕРОВА Ольга. Імерсивні технології як інструмент модернізації навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі.....456
2. КАЧЕРОВА Ольга. Метод проєктів у дизайн-освіті як можливість для розвитку творчих здібностей молодших школярів.....460
3. КІЛЬЧИНСЬКА Поліна, КАЧЕРОВА Ольга. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі ігрової діяльності на уроках мистецтва.....463
4. КОМОЧКІНА Діана, БУЗОВА Олена. Розвиток професійних та особистісних якостей у майбутніх педагогів-музикантів.....467

5. **ПОЛТАВЕЦЬ Вікторія, КАЧЕРОВА Ольга.** Значення мистецтва у формуванні емоційного інтелекту та соціальних навичок дітей з особливими освітніми потребами.....473
6. **ЧЕРНІК Тетяна, БУЗОВА Олена.** Втілення педагогічних принципів у процесі музичної підготовки майбутніх педагогів.....477
7. **ШВЕЦЬ Наталія.** Музичне виховання як шлях до самопізнання та життєвотворчості.....482

Секція 1. ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

БОЯРЧУК Вадим,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний університет біоресурсів і природокористування України
КОСТИНЮК Василь,
асистент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасна система вищої педагогічної освіти орієнтована на підготовку фахівця, здатного до самостійного мислення, аналізу та самооцінки власних дій. Одним із провідних чинників формування такої особистості виступає критичне мислення, яке є основою для розвитку професійної рефлексії майбутніх педагогів.

Професійна рефлексія педагога передбачає усвідомлення ним власної діяльності, оцінювання її результатів, виявлення проблем і пошук шляхів їх розв’язання. Критичне мислення, у свою чергу, забезпечує аналітичне ставлення до інформації, уміння виявляти суперечності, аргументовано обґрунтовувати власну позицію та приймати зважені рішення.

Педагог, який володіє критичним мисленням, здатен не лише відтворювати навчальний матеріал, а й осмислювати педагогічні ситуації, шукати нестандартні рішення, формувати власні педагогічні погляди. Як

зазначає О. Пометун, розвиток критичного мислення у студентів сприяє формуванню навичок аналізу, синтезу, оцінювання інформації та побудови логічних висновків [1].

До ефективних методів розвитку критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей належать проблемне навчання, дискусії, аналіз педагогічних кейсів, ведення рефлексивних щоденників та створення портфоліо професійного зростання [2; 3]. Такі методи сприяють розвитку самоспостереження, самоаналізу та самокорекції, що є ключовими складниками професійної рефлексії.

Формування критичного мислення у процесі навчання у ЗВО потребує створення відповідного освітнього середовища, де студент є активним суб'єктом навчальної діяльності, а викладач виступає фасилітатором пізнавальної активності [4].

Отже, критичне мислення виступає необхідною умовою становлення професійної рефлексії майбутніх педагогів, оскільки забезпечує здатність до усвідомленого аналізу власної діяльності, прийняття відповідальних рішень і постійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

2. Воронцова Т. В., Пономарьова Л. А. Формування критичного мислення учнів: теорія і практика. Київ: Освіта, 2018. 256 с.

3. Кисельова О. А. Розвиток критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Харків: ХНПУ, 2020. 178 с.

4. Бєлєнька Г. В. Професійна рефлексія майбутнього педагога як чинник його професійного становлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти.* 2019. № 1. С. 45–50.

ГАХ Дарина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕРЕДНИК Лідія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний університет біоресурсів і природокористування України

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Сучасна освіта постійно змінюється, адже людство не стоїть на місці і з кожним роком з'являються новітні технології. Заклад освіти сьогодні має не лише виконувати освітню функцію, а й бути відкритим, мобільним і технологічно оснащеним середовищем. Однією з ключових умов ефективної роботи такого закладу є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінську діяльність.

ІКТ в освіті – це використання сучасних технологій, таких як комп'ютери, планшети, мережа Інтернет і різні програми, для навчання й управління освітнім процесом. Вони допомагають збирати, обробляти, зберігати й передавати інформацію в зручний і наочний спосіб. Завдяки ІКТ навчання стає цікавішим, живішим і більш доступним для учнів: вони краще розуміють матеріал, активніше думають і вчаться працювати з інформацією. Застосування ІКТ робить навчання більш інтерактивним, адаптивним та ефективним.

Поряд із активізацією уваги здобувачів освіти та урізноманітненням навчального матеріалу, ІКТ дозволяють підвищити рівень організації управлінських процесів, забезпечити оперативність прийняття рішень, прозорість, зворотний зв'язок і якісну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу.

Необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні закладом освіти зумовлена потребою підвищення ефективності, прозорості й оперативності управлінських процесів. У сучасних умовах цифровізації суспільства керівник має володіти інструментами, які дозволяють швидко приймати рішення, аналізувати дані та забезпечувати якісну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу.

За допомогою використання ІКТ керівник закладу освіти має змогу планувати діяльність, а саме створювати електронні плани робіт, календарі, графіки. Також проводити моніторинг якості освіти, збирати, обробляти, аналізувати статистичні данні, створювати електронні бази даних учнів і педагогів, результатів навчання. Комп'ютерні технології необхідні для ведення електронного документообігу (створення, збереження, пошук, обмін документами в електронному форматі).

Одним із важливих напрямів використання ІКТ у роботі керівника є презентація діяльності закладу освіти. В сучасному інформаційному середовищі публічність та відкритість навчального закладу є показником його ефективності, довіри з боку батьків і громади [1].

Головним інструментом для цього виступає офіційний вебсайт закладу, який є центром актуальної інформації. На ньому розміщуються новини, оголошення, нормативні документи, річні плани, досягнення учнів і педагогів. Це забезпечує прозорість роботи закладу та зручний доступ усіх зацікавлених осіб до необхідних даних.

Важливу роль відіграють також сторінки в соціальних мережах

(Facebook, Instagram, Telegram, YouTube тощо). Вони допомагають підтримувати швидкий зворотний зв'язок з учнями, батьками, випускниками, місцевою громадою. Соцмережі дають можливість ділитися успіхами, розповідати про події, публікувати фото- й відеоматеріали, проводити опитування та онлайн-заходи, формуючи позитивний імідж закладу.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі управління освітнім закладом відкриває широкі можливості для вдосконалення організації роботи, підвищення ефективності прийняття рішень та покращення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [2].

До основних переваг належать:

1. Оперативність та точність управлінських рішень. ІКТ дозволяють швидко отримувати, опрацьовувати та аналізувати інформацію, що дає змогу керівнику своєчасно реагувати на зміни та приймати обґрунтовані рішення.

2. Прозорість і відкритість діяльності закладу. Електронні ресурси, сайти та соціальні мережі забезпечують доступ до важливої інформації для педагогів, учнів, батьків і громадськості, що підвищує довіру до закладу.

3. Зручна комунікація між усіма учасниками освітнього процесу. За допомогою електронної пошти, месенджерів, відеоконференцій чи внутрішніх платформ керівник може підтримувати постійний зв'язок із педагогами, учнями, батьками, органами управління освітою.

4. Скорочення паперового документообігу. Електронні системи документообігу дають можливість створювати, зберігати та передавати документи в цифровій формі, що економить час і ресурси.

5. Ефективне планування та контроль. Завдяки цифровим інструментам керівник може зручно планувати роботу закладу, контролювати виконання завдань, вести моніторинг результатів навчання та якості освітнього процесу.

6. Підвищення професійної компетентності педагогів. ІКТ стимулюють педагогів до освоєння нових технологій, пошуку сучасних методів навчання, участі в онлайн-курсах, вебінарах, професійних спільнотах.

7. Можливість дистанційної роботи. У разі надзвичайних ситуацій (карантин, воєнний стан, погодні умови) ІКТ забезпечують безперервність управлінських і навчальних процесів у дистанційному форматі.

Незважаючи на численні переваги, процес упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему управління закладом освіти не завжди проходить легко. Він супроводжується низкою організаційних, технічних і психологічних труднощів, які потребують системного підходу до їх подолання.

По-перше, не всі освітні заклади мають сучасне комп'ютерне обладнання, швидкісний інтернет чи необхідне програмне забезпечення. Часто наявна техніка застаріла або не відповідає вимогам сучасних цифрових сервісів, що ускладнює ефективне використання ІКТ у щоденній роботі. Деякі працівники не мають достатніх знань і навичок для роботи з електронними ресурсами, системами документообігу чи аналітичними програмами. Це гальмує процес цифровізації та створює потребу в постійному навчанні персоналу.

Частина педагогічних працівників і навіть керівників відчувають страх або недовіру до нових технологій, вважаючи, що вони ускладнюють роботу. Такий опір змінам може виникати через брак досвіду, час або побоювання втрати контролю над процесами. Бо перехід до електронного формату управління вимагає забезпечення захисту персональних даних учнів, педагогів і батьків. Неналежний рівень кіберзахисту може призвести до витоку інформації чи технічних збоїв. Деякі аспекти використання ІКТ у закладах освіти ще не повністю прописані у нормативних документах, що

створює труднощі при впровадженні електронного документообігу або дистанційних форм звітності.

Заклади освіти часто не мають достатнього фінансування для закупівлі техніки, ліцензійних програм або підключення до сучасних сервісів. Це вимагає пошуку додаткових джерел фінансування, участі у грантах чи партнерських проєктах.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології є потужним інструментом підвищення ефективності управління закладом освіти. Їх упровадження дозволяє не лише оптимізувати управлінську діяльність, а й створити нову культуру взаємодії, побудовану на відкритості, швидкості, партнерстві й інноваційності. Керівник, який володіє цифровими компетентностями, здатен забезпечити конкурентоспроможність і сучасність свого закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Буряк О. Цифрові інструменти в управлінській діяльності закладу загальної середньої освіти. *Освіта на Луганщині*. 2021. № 4. С. 52-60.

2. Гладкова В. М., Панченко А. Г., Панченко Г. В. Використання сервісів Google в управлінні закладом середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. Вип. 3. С. 1-8.

ГРИГОР'ЄВ Ігор,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А4.021 Середня освіта (Мова і література (англійська), Бердянський державний педагогічний університет
ГРИГОР'ЄВА Вікторія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін, Бердянський державний педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМИ КАНООТ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗЗСО

Відповідно до Закону України «Про освіту» [2], державного стандарту загальної середньої освіти [1], навчальної програми з іноземних мов основною метою шкільної іншомовної освіти в Україні є формування в учнів комунікативної компетентності. Одним з її елементів є соціокультурна компетентність, яка включає в себе знання з країнознавства, культурології тощо, а також уміння їх використовувати в процесі спілкування з представниками інших культур.

Соціокультурна компетенція – це комплекс знань про національні цінності, історичні події, релігію, поведінкові моделі, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, а також здатність і готовність застосовувати ці знання в іншомовному спілкуванні [1].

Соціокультурна компетенція поділяється на: країнознавчу компетенцію та лінгвокраїнознавчу. Країнознавча компетенція включає знання про культуру країни, її історію, географію, економіку, державний устрій, традиції. Лінгвокраїнознавча – передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування. Іншими словами, сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно культурні особливості країни [1].

Існує безліч засобів формування та вдосконалення соціокультурної компетенції, які характеризуються автентичністю, сучасністю, актуальністю, змістовністю та доступністю для розуміння учнів, а також забезпечують інтеракцію під час навчання, що сприяє їх залученню до освітнього процесу, збільшуючи ефективність навчання іноземної мови. Одним із прикладів таких засобів є інтернет-платформа Kahoot (https://kahoot.it/), до функціональних можливостей якої відносяться: створення, демонстрація тестів, вікторин, опитувань і збереження їх результатів для навчальної аналітики й індивідуального портфоліо; демонстрація відео й аудіофайлів, фото та графіки; гейміфікація сервісу та наявність компонента змагання; доступність кількома мовами; дослідно-пошукові формати завдань; можливість поділитися результатами в соціальних мережах [4].

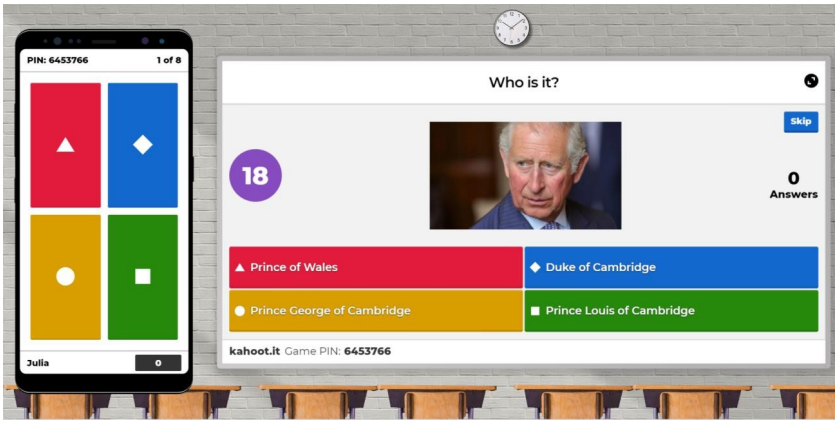
Такі функціональні можливості забезпечують широке використання даної платформи в навчанні іноземної мови, зокрема й формуванні соціокультурної компетенції як компонента мети іншомовної освіти.

Насамперед, слід звернути увагу на таку дидактичну можливість Kahoot як здійснення інтерактивного контролю, а саме проведення опитування з отриманням миттєвих результатів, що допомагає вчителю визначити наявні проблеми в засвоєнні конкретного матеріалу. Kahoot забезпечує можливість поставити оцінку за результатами засвоєння матеріалу групою та дати учням оперативний зворотній зв’язок, який підвищує

мотивацію завдяки інтерактивному компоненту. Візуалізація результатів у вигляді графіків мотивує школярів до вивчення навіть найскладніших тем [4].

Важливою дидактичною можливістю є візуальне представлення результатів у мобільному додатку Kahoot та організація післятекстових групових вправ разом із обговоренням проблем і помилок. Анонімна участь в опитуванні (під будь-яким ім'ям) створює комфортну психологічну атмосферу на уроці, сприяє залученню всіх учнів, а також спільному обговоренню помилок. Завдяки дослідно-пошуковим форматам завдань, Kahoot дозволяє розвивати в учнів продуктивні навички та вміння мовної діяльності, а також вміння організувати проєктну роботу. Технічна простота використання Kahoot дозволяє уникнути організаційних проблем за рахунок використання звичних мобільних пристроїв.

Наведемо приклади завдань, спрямованих на формування лінгвокраїнознавчого компоненту (мал.1).

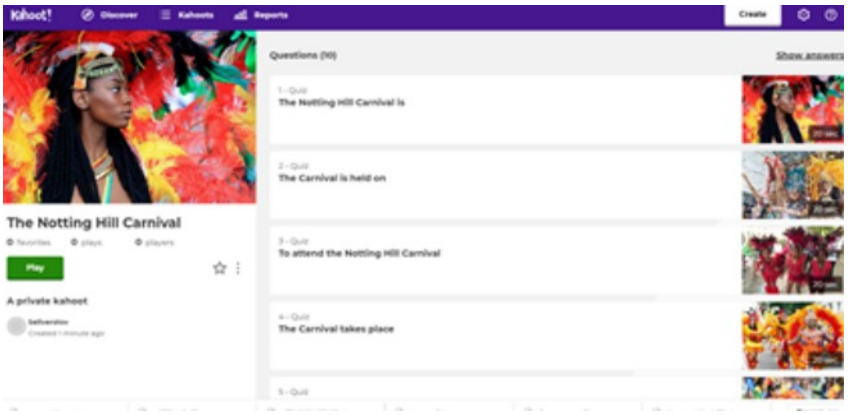


Мал. 1

Завдання представляє собою вікторину-змагання між окремими учнями класу. Воно зручне тим, що дозволяє провести опитування знань учнів щодо членів Британської Королівської родини та їх регалії.

Іншим прикладом є завдання, спрямоване на розширення культурологічних знань, а саме знань фестивального життя країни, мова якої вивчається, у формі тесту множинного вибору (мал. 2). Інформація даного

завдання може надалі використовуватися для навчання монологічного та діалогічного мовлення учнів як стимул до проєктної діяльності.



Цікавими є завдання з використанням аудіофайлів, які містять уривки музичних творів. Наприклад, вікторина на перевірку знань учнів відомих музичних творів англомовних композиторів. Завдання учнів – обрати назву твору, що звучить протягом 20 секунд. Дане завдання, спрямоване на формування вміння слухати та сприймати матеріал іншомовної культури, сприяє вирішенню цілої низки розвивально-пізнавальних і виховних завдань.

Таким чином, використовуючи Kahoot! та інтегруючи його в освітній процес, можна розв’язувати безліч дидактичних завдань на уроках англійської мови, таких як:

1) формування навичок і вмінь читання на основі матеріалу різного ступеня складності;

2) вдосконалення вмінь аудіювання, використовуючи автентичні звукові тексти з мережі Інтернет;

3) удосконалення вмінь монологічного та діалогічного мовлення на основі створення проблемних ситуацій та їх обговорення;

4) вдосконалення вмінь писемного мовлення, працюючи над рефератами та творами;

5) поповнення активного та пасивного словникового запасу лексики англійської мови;

6) знайомство з культурознавчими аспектами, які включають мовний

етикет, особливості мовної поведінки різних народів у спілкуванні, особливості традицій, культури країни мови, що вивчається.

Можливості інтернет-платформи Kahoot дозволяють розширити спектр активних методів навчання та підвищити інтерактивність під час вивчення теоретичного матеріалу й оцінюванні отриманих знань на уроках англійської мови. Важливими дидактичними властивостями Kahoot, на наш погляд, є об'єктивність одержуваних результатів, оскільки тимчасове обмеження виконання кожного завдання унеможливлює списування. Kahoot сприяє створенню та збереженню психологічного клімату та мотивації учнів, і, відповідно, підвищує ефективність навчання та досягнення мети з формування соціокультурної компетенції.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898 (дата звернення: 04.11.2025).

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (Редакція станом на 02.10.2021) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 04.11.2025).

3. Ban R., Jin L., Summers R., Eisenhower K. Integrating technology: Best-use practices for English language learners in content-based classrooms. 2005. URL: https://works.bepress.com/lijin/8/ (дата звернення: 04.11.2025).

4. Sue D., Neville H., Smith L. Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice. Hoboken : Wiley, 2019. 544 p.

ЗВЄКОВА Вікторія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Необхідною передумовою сталого розвитку сучасного суспільства є оновлення та модернізація системи вищої освіти, яка має стати фундаментом для науково-технічного, економічного, соціального та культурного прогресу. Сучасні напрями реформування освітнього простору спрямовані на перетворення освіти в ключовий ресурс особистісного й суспільного розвитку, що забезпечує підготовку високопрофесійних, конкурентоспроможних фахівців, здатних до розбудови демократичної, успішної держави.

Сьогоднішній ринок праці України позначається низкою соціальних суперечностей: випускники закладів освіти стикаються з безробіттям, високою конкуренцією, нестабільністю та психологічним напруженням. У таких умовах педагогічна освіта має забезпечити молодь не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й уміннями самостійно здобувати нові знання, швидко адаптуватися до змін, критично мислити та приймати рішення.

Важливою методологічною умовою якісної підготовки майбутніх педагогів є глибоке усвідомлення закономірностей розвитку особистості, соціальних процесів, тенденцій професійного та духовного становлення людини, а також оволодіння основами педагогіки, психології й інноваційних технологій навчання.

Сучасний педагог – це фахівець нового типу, який поєднує високу професійну компетентність із розвиненим критичним і креативним мисленням, володіє сучасними освітніми й інформаційними технологіями, вміє організовувати освітній процес на засадах партнерства, співпраці та творчості. Такий педагог не лише навчає, а й формує світогляд, виховує активну громадянську позицію та готовність до постійного саморозвитку в своїх студентів.

У останні десятиліття наукова спільнота приділяє значну увагу вивченню проблем інноваційної освітньої діяльності. Філософське осмислення цілей, ціннісних орієнтирів і змісту інновацій у сучасній освіті представлено у працях В. Андрущенка [1], О. Бартків [2], І. Беха [3] та інших дослідників. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що питання впровадження інновацій у навчально-виховний процес розкрито у роботах І. Зязюна [5]. У сучасному науково-педагогічному дискурсі інноваційна діяльність розглядається як вищий рівень педагогічної творчості, що знаходить своє відображення у дослідженнях І. Дичківської [4] та інших учених.

Сучасна педагогічна освіта потребує оновлення не лише змісту, а й методів навчання. Впровадження інноваційних технологій створює можливість зробити освітній процес більш гнучким, практикоорієнтованим і спрямованим на розвиток особистісного потенціалу кожного здобувача освіти.

До ефективних інноваційних технологій у підготовці педагогів належать:

1. **Проєктне навчання**, що формує здатність майбутніх учителів самостійно планувати, досліджувати, створювати освітні продукти та презентувати результати своєї діяльності. Цей підхід сприяє розвитку креативності, комунікативних навичок і відповідальності.

2. **Проблемно-орієнтоване навчання**, яке спонукає студентів до пошуку шляхів розв'язання реальних педагогічних ситуацій, формує аналітичне мислення та практичну готовність діяти в умовах невизначеності.

3. **Інтерактивні методи навчання** (тренінги, ділові ігри, дискусії, мозкові штурми, рольові вправи), які активізують когнітивну, емоційну та соціальну сферу студентів, розвивають навички командної взаємодії, педагогічного партнерства й емпатії.

4. **Змішане навчання (blended learning)** поєднує традиційні та цифрові форми освіти. Використання електронних платформ, онлайн-курсів і віртуальних комунікацій забезпечує гнучкість освітнього процесу та розширює можливості для індивідуальної роботи студентів.

5. **Рефлексивні технології** (створення портфоліо, ведення педагогічного щоденника, самооцінювання) допомагають формувати здатність до самопізнання, критичного аналізу власної діяльності та професійного зростання.

Отже, інноваційний підхід у підготовці майбутніх педагогів є необхідною умовою підвищення якості сучасної освіти. Він передбачає оновлення змісту, форм і методів навчання, орієнтацію на формування ключових компетентностей, розвиток творчого потенціалу та педагогічної майстерності студентів.

Сучасний педагог має бути не лише носієм знань, а й лідером змін, фасилітатором освітнього процесу, ініціатором творчих рішень. Саме така модель професійної підготовки відповідає викликам XXI століття і сприяє формуванню нової генерації вчителів – креативних, компетентних і духовно зрілих особистостей.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Інформаційні технології в системі

інноваційної освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 5–15.

2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.

3. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 4. 160 с.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.

5. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73–85.

6. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2017. 444 с.

ІВАНІСОВ Денис,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ДИСЦИПЛІН

Стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює потребу в постійному вдосконаленні професійної підготовки педагогів технічного

профілю. В цьому контексті формування медіаграмотності виступає ключовим компонентом професійної компетентності майбутніх викладачів комп'ютерних дисциплін, адже забезпечує їхню здатність критично сприймати, аналізувати й ефективно використовувати медіаресурси в освітньому процесі, що, в свою чергу, сприяє розвитку інформаційної культури та підвищенню якості навчання.

Мета нашої розвідки полягає в теоретичному обґрунтуванні, систематизації наукових підходів і розробленні концептуальної моделі формування медіаграмотності як складової професійної компетентності майбутніх викладачів комп'ютерних дисциплін.

Сучасна освіта функціонує в умовах стрімкої цифровізації й інформаційної війни, що актуалізує потребу формування медіаграмотності як обов'язкової складової професійної підготовки педагогів технічного профілю [1]. Медіаграмотність розглядається як здатність критично оцінювати інформацію, створювати та поширювати контент відповідально, з урахуванням етичних і правових норм [2].

Ефективність формування медіаграмотності залежить від міждисциплінарної взаємодії, оновлення освітніх програм і мотивації викладачів. Згідно з Професійним стандартом «Викладач закладу вищої освіти» (2024) [3], розвиток медіа- та цифрової компетентності є пріоритетом сучасної педагогічної підготовки. Тож, медіаграмотність має бути визначена як обов'язковий компонент професійної компетентності викладача комп'ютерних дисциплін, що поєднує технологічну, аналітичну й етичну складові.

Викладачі комп'ютерних дисциплін виступають не лише технологічними фахівцями, а й провідниками цифрової культури здобувачів освіти. Проте, у чинних освітніх програмах відсутня системна інтеграція медіаосвітнього компоненту, що потребує розроблення моделі його

формування.

Запропонована модель передбачає чотири блоки: 1) цільовий – розвиток критичного мислення та інформаційної стійкості; 2) змістовий – інтеграцію медіаосвіти в педагогічні й технічні дисципліни; 3) організаційно-методичний – активні методи, кейс-методи, проєкти, цифрові сервіси перевірки фактів; 4) рефлексивно-оцінювальний – самоаналіз і моніторинг сформованості компетентності. Запропонована модель є комплексною та практико орієнтованою, оскільки поєднує цільові, змістові, методичні й рефлексивні аспекти підготовки майбутніх викладачів. Її перевага полягає у системному підході до формування медіаграмотності через інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок. Такий підхід забезпечує розвиток критичного мислення, інформаційної стійкості та здатності ефективно діяти в умовах цифрового середовища.

Отже, формування медіаграмотності у майбутніх викладачів комп'ютерних дисциплін є невід'ємною умовою розвитку якісної цифрової освіти в Україні. Вона забезпечує готовність педагога діяти в умовах інформаційних викликів, виховує критично мислячого громадянина та професіонала, здатного передавати здобувачам освіти культуру відповідального використання медіа. Розроблення та впровадження моделей формування цієї компетентності сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, зміцненню інформаційної безпеки та утвердженню цінностей академічної доброчесності у цифровому середовищі.

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/ (дата звернення: 28.10.2025)

2. W. James Potter. Media Literacy.10th ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2021. 504 p.

3. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» від 16 жовтня 2024 р. № 1466. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466 (дата звернення 28.10.2025).

КОРОБОВ Михайло,
здобувач третього (освітньо-наукового рівня) освіти, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО СТВОРЕННЯ ПЛЮРИКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У контексті сучасних євроінтеграційних процесів освіта постає як ключовий простір формування міжкультурної компетентності, толерантності та готовності до діалогу в полікультурному світі. Важливим складником новітньої європейської освітньої парадигми є концепт «Facilitating pluricultural space» – сприяння плюрикультурному простору, який визначає орієнтири для побудови освітнього середовища, заснованого на взаємоповазі, відкритості та прийнятті культурного різноманіття.

Відповідно до положень Common European Framework of Reference for

Languages: Companion Volume, плюрикультурність передбачає створення «простору взаєморозуміння», в якому взаємодія представників різних культур ґрунтується на рівності, діалозі та емпатії [2]. Цей підхід є фундаментальним для сучасної іншомовної освіти, оскільки забезпечує гармонійне поєднання мовного, соціального й етичного вимірів комунікації. Концепт «Facilitating pluricultural space» описує здатність особистості підтримувати комунікацію між представниками різних культур, проявляючи інтерес, емпатію, відкритість до діалогу тощо. На рівні B1 це означає вміння ініціювати розмову, ставити прості запитання, демонструвати згоду й розуміння, тоді як на рівні C1 – здатність виступати посередником у міжкультурних контактах, керувати неоднозначними ситуаціями, запобігати непорозумінням і сприяти спільному прийняттю рішень [2].

Сьогодні сучасний учитель іноземної мови має бути не лише носієм лінгвістичних знань, а й медіатором культурного діалогу – людиною, яка здатна підтримувати взаєморозуміння, долати комунікативні бар'єри та сприяти розвитку культурної свідомості учнів.

У межах реформованої педагогічної освіти України, що реалізується в дусі Нової української школи, особливого значення набуває фасилітаційна підготовка майбутнього вчителя англійської мови, яка забезпечує його здатність створювати сприятливе освітнє середовище, орієнтоване на співпрацю, відкритість і діалогічність [1]. Фасилітація як педагогічний підхід дає змогу майбутнім педагогам: формувати атмосферу довіри та взаємоповаги під час міжкультурної комунікації; розвивати емпатійне слухання й толерантність до відмінностей; організовувати інтерактивне навчання через спільне обговорення, проєкти, дебати та культурні симуляції; виступати посередником у ситуаціях культурних непорозумінь чи конфліктів.

Під час підготовки майбутніх учителів англійської мови фасилітаційний підхід може реалізовуватись через такі види діяльності, як-

от: кейс-обговорення міжкультурних ситуацій з реального життя; рольові ігри («Cultural misunderstanding», «Global classroom debate»); рефлексивні щоденники з аналізом власних реакцій на культурні відмінності; проєктна робота, спрямована на створення навчальних матеріалів, що відображають культурне розмаїття.

Такі методи сприяють розвитку критичного мислення, культурної емпатії, відповідальності та саморефлексії. Водночас фасилітаторська позиція викладача допомагає студентам навчитися діяти не за шаблоном, а з урахуванням конкретного соціокультурного контексту, що є необхідною умовою професійного становлення вчителя XXI століття.

Сприяння плюрикультурному простору в освітньому процесі виступає потужним чинником формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Використання фасилітаційних підходів у педагогічній підготовці забезпечує не лише ефективну міжкультурну взаємодію, а й розвиток емпатії, відкритості та толерантності – рис, необхідних для успішної професійної діяльності в глобалізованому світі.

Фасилітатор, який підтримує комунікацію, стимулює рефлексію та співпрацю, допомагає здобувачам освіти усвідомити власну роль як культурних медіаторів і творців інклюзивного освітнього середовища. У такий спосіб майбутній учитель англійської мови стає провідником цінностей Нової української школи – гуманізму, взаємоповаги та культурного діалогу.

Отже, фасилітаційна діяльність стає не лише інструментом організації освітнього процесу, а й засобом формування міжкультурної компетентності як ключового складника професійної ідентичності майбутнього вчителя англійської мови.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування

середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко : МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 01.11.2025).

2. Council of Europe (2020) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. [online] Available from: www.coe.int/lang-cefr (дата звернення: 01.11.2025).

КОРОБОВА Ольга,
здобувачка третього (освітньо-наукового рівня) освіти, Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗЗСО В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФОРМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У сучасному світі поступ кожної держави безпосередньо залежить від рівня розвитку освіти, адже саме вона формує людський потенціал, громадянську свідомість і спроможність суспільства до інновацій. Сьогодні в Україні здійснюється системна модернізація освітньої галузі в межах реформи «Нова українська школа» (НУШ), що орієнтована на педагогічне партнерство та створення безпечного дитиноцентричного освітнього середовища.

Успіх реалізації реформи значною мірою залежить від ефективності управління закладом освіти, яке передбачає не лише адміністративні функції, а й упровадження фасилітаційного підходу в діяльності керівника [1]. Фасилітаторська позиція директора школи полягає у створенні сприятливих умов для співпраці педагогічного колективу, підтримці командної роботи, розвитку професійних компетентностей учителів і формуванні спільних

цінностей, орієнтованих на добробут учнів.

Застосування фасилітаційних технологій в управлінні сприяє підвищенню мотивації педагогів, формуванню позитивного психологічного клімату, ефективній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу [2]. Такий підхід забезпечує реальне впровадження ідей НУШ, спрямованих на особистісний розвиток здобувачів освіти, їхню соціальну адаптивність та здатність до навчання впродовж життя.

Традиції освітнього лідерства й управлінські підходи в закладах освіти мають спільні риси з іншими соціальними інституціями, адже ефективність школи великою мірою залежить від особистості її керівника. Директор виступає ключовою фігурою, від якої залежить організація всіх процесів – освітніх, виховних і соціальних – як у школі, так і за її межами. Саме від його управлінської культури, здатності до фасилітації, відкритості до співпраці й розвитку команди залежить емоційний клімат, рівень професіоналізму педагогічного колективу, мотивація учнів і довіра з боку батьківської громади.

Сучасний керівник школи має бути не лише адміністратором, а й лідером-агентом змін, який формує бачення розвитку закладу, забезпечує сталість педагогічної політики, підтримує високу якість освіти та створює умови для досягнення успіху кожного здобувача освіти [1]. Ефективне лідерство в закладі загальної середньої освіти передбачає формування спільної відповідальності всіх учасників освітнього процесу, розвиток культури партнерства, дотримання високих стандартів професійної діяльності й орієнтацію на досягнення результатів.

У межах реформи Нової української школи (НУШ) лідерство керівника набуває рис фасилітаційного управління, що базується на діалозі, підтримці, довірі та розвитку командної взаємодії. Такий підхід сприяє підвищенню професійної автономії педагогів, створенню позитивного

освітнього середовища, зміцненню зв'язків між школою, родиною та громадою. Керівник-фасилітатор виступає сполучною ланкою між освітньою політикою, колективом і суспільством, забезпечуючи стабільність і поступ у реалізації цілей сучасної освіти.

Отже, у контексті реалізації реформи «Нова українська школа» провідною умовою успішного розвитку освіти є ефективне та фасилітаційне лідерство керівника закладу загальної середньої освіти. Саме директор-фасилітатор здатний забезпечити взаємодію всіх учасників освітнього процесу, створити атмосферу довіри, співпраці та професійного зростання педагогів.

Застосування фасилітаційних технологій в управлінні сприяє формуванню партнерських відносин, підвищенню мотивації та відповідальності колективу, що безпосередньо впливає на якість освіти й добробут учнів.

Таким чином, фасилітаційне управління виступає дієвим інструментом реалізації цілей НУШ, забезпечуючи розвиток інноваційного, демократичного й дитиноцентричного освітнього середовища в Україні.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко : МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 02.11.2025).

2. Kroll J. Preparing Leadership Educators: A Comprehensive Guide to Theories, Practices, and Facilitation Skills. Stylus Publishing, LLC, 2022.

ЛОГВІНОВА Альона,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет

ТРЕНІНГОВІ ВПРАВИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасній початковій школі результативність формування компетентностей значною мірою залежить від добору дієвих методів роботи з дітьми. Одним із таких інструментів є тренінгові вправи, які, попри відносну непоширеність у практиці вчителів, демонструють високу педагогічну результативність. Вони забезпечують активне засвоєння навчального матеріалу, формують практичні вміння взаємодії та саморегуляції, сприяють емоційному розвитку й допомагають дітям усвідомлювати соціально значущі цінності через особистий досвід.

Термін «тренінг» (від англ. «training» – «навчання», «підготовка») увів у науковий обіг К. Левін у середині XX ст., розробивши концепцію тренінгових груп для розвитку навичок взаємодії та розв'язання конфліктів. Згодом цей підхід став одним із провідних методів активного навчання й почав широко застосовуватися у педагогіці для формування соціальних і професійних компетентностей [8].

Я. Андрушко наголошує, що тренінгові вправи створюють для здобувачів початкової освіти психологічно безпечне середовище, в якому дитина не боїться висловлюватися й експериментувати. Такі методики поєднують засвоєння знань і їх практичне застосування: через рольові ігри, групові завдання, обговорення тощо. Так діти опановують навички

спілкування, співпраці, врегулювання конфліктів і самопрезентації [1]. На відміну від традиційних методів навчання, тренінги активізують учня, стимулюють його ініціативність, емоційний інтелект і соціальну відповідальність. Важливою їх перевагою є можливість індивідуалізації: учитель адаптує завдання до потреб і рівня кожної дитини. С. Верезомська підкреслює, що тренінговий формат забезпечує високу емоційну залученість і підтримує позитивний мікроклімат у класі [2].

Разом з тим, В. Зливков і С. Лукомська звертають увагу на певні обмеження щодо використання тренінгових вправ у початковій школі. Насамперед це значні часові й організаційні витрати: підготовка якісного тренінгу потребує ретельного планування з урахуванням віку, рівня розвитку, індивідуальних особливостей дітей. Методика вимагає високої педагогічної майстерності, оскільки без чіткої структури та продуманої організації вправи втрачають свою результативність. Окремі учні, зокрема сором'язливі або ті, що мають труднощі у соціальній взаємодії, можуть потребувати додаткової підтримки. Також можливі труднощі, пов'язані з організацією простору та матеріальним забезпеченням, якщо вправи передбачають використання спеціального інвентарю чи потребують вільного місця для роботи [6].

Нині існує широкий спектр тренінгових вправ, спрямованих на формування ключових компетентностей здобувачів початкової освіти, насамперед соціальної [3]. Вони адаптовані до дитячого віку та враховують їх потреби в соціальному, емоційному та когнітивному розвитку. Завдяки поєднанню ігрового характеру, творчої взаємодії, інтерактивних елементів, тренінгові вправи роблять навчання більш ефективним і змістовним.

Приклади таких завдань демонструють їхню практичну спрямованість. «Коло компліментів», «Ланцюжок добрих справ», «Чарівний клубок» та інші формують довіру між учнями. Рольові вправи, як-от «Відчуй як інший», допомагають дітям розуміти різні точки зору й долати конфліктні

ситуації конструктивно. Групові проєкти («Місто доброти», «Мозаїка злагоди») розвивають уміння домовлятися, планувати та координувати спільну діяльність [3].

Тренінгові вправи відрізняються від традиційного навчання тим, що ґрунтуються на активній участі, взаємодії та самостійному прийнятті рішень. Як зазначає А. Варениченко, такий підхід узгоджується з концепцією Нової української школи, оскільки формує в учнів уміння застосовувати знання на практиці, розвиває критичне мислення, творчість і здатність адаптуватися до нових ситуацій. Тренінгові завдання стимулюють співпрацю, формують відчуття особистої значущості в колективі та сприяють становленню соціальної компетентності [4].

Як зазначають Н. Афанасьєва та Л. Перелигіна, ефективне застосування тренінгових вправ передбачає дотримання певної методичної послідовності. По-перше, вправи мають бути організовані в логічному порядку: від простих до складних, щоб учні поступово адаптувалися до формату тренінгу. Спочатку варто використовувати завдання, які створюють безпечне середовище та сприяють знайомству дітей із правилами взаємодії, після чого впроваджуються складніші види діяльності, що потребують співпраці, аналізу й творчості. По-друге, кожен тренінг має завершуватися етапом рефлексії, коли учні осмислюють свій досвід, обговорюють труднощі та досягнення, діляться емоціями. Саме на цьому етапі формується здатність до самоаналізу, критичного мислення й розуміння себе як члена команди. Учитель, у свою чергу, має ініціювати обговорення за допомогою відкритих запитань, орієнтованих на особистий досвід учня [2].

Згідно з поглядами О. Комар та Л. Пироженко, важливою умовою ефективного впровадження тренінгових вправ є гнучкість у педагогічному підході. Тренінги не мають бути жорстко фіксованими – вони повинні залишати простір для імпровізації й адаптації. Учитель має вміти оперативно

змінювати хід завдання відповідно до реакцій і потреб дітей: якщо учні стикаються з труднощами або, навпаки, виявляють підвищений інтерес до певного аспекту вправи, це має бути сигналом до корекції сценарію. Така адаптивність допомагає зберігати мотивацію, забезпечує ефективне засвоєння матеріалу та сприяє підтриманню позитивної атмосфери в класі [7].

Як підкреслюють В. Зливков і С. Лукомська, важливим методичним аспектом у реалізації тренінгових вправ є повноцінне забезпечення всіх необхідних ресурсів для їх ефективного проведення. Це стосується не лише підготовки роздаткових матеріалів (карток, фломастерів, паперу, ігрових елементів), а й створення комфортного фізичного середовища, яке стимулює активність і залученість учнів. Простір має бути достатнім для вільного пересування, організації роботи в парах і групах, що особливо важливо для молодших школярів, які швидко втомлюються від одноманітних форм діяльності. Крім цього, одним із ключових елементів успішного проведення тренінгів є організація якісного зворотного зв'язку. Учитель повинен виступати не лише як фасилітатор, а й як підтримуюча фігура, яка допомагає дітям усвідомити власні досягнення, бачити прогрес і відчувати емоційне підкріплення. Позитивна оцінка, що акцентує увагу на сильних сторонах дитини, формує відчуття успіху й сприяє зростанню внутрішньої мотивації. За умови регулярного та доброзичливого зворотного зв'язку учні починають сприймати тренінги не як зовнішній обов'язок, а як приємну і значущу частину освітнього процесу, що сприяє їхньому особистісному й соціальному зростанню [6].

Дотримання зазначених методичних умов робить тренінгові вправи дієвим інструментом навчання, який підтримує всебічний розвиток здобувачів початкової освіти. Такі вправи сприяють упевненій поведінці в різних ситуаціях. Вони виконують значно ширшу функцію, ніж просто засвоєння знань, оскільки розвивають особистісні якості учнів, дозволяють

застосовувати отримані навички в реальному житті та підтримують становлення соціально активної й самостійної дитини. Їх систематичне використання в початковій школі робить освітній процес сучаснішим.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. С. Основи психологічного тренінгу та психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: Львівська політехніка, 2021. 236 с.

2. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: навч. посіб. Харків: ХНАДУ, 2015. 315 с.

3. Баришполь С. В. Психологічні ігри з елементами тренінгів у початковій школі: вчителю та психологу. Харків: Основа, 2020. 160 с.

4. Варениченко А. Б. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до впровадження тренінгових технологій в Новій українській школі. *Освітній простір України.* 2018. Вип. 14. С. 64-69. DOI: https://doi.org/10.15330/ esu.14.64-69.

5. Верезомська С. Ж. Впровадження тренінгових технологій в освітньому процесі: досвід і перспективи. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. 2019. Вип. 13. С. 32-44.

6. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2019. 209 с.

7. Комар О. А., Пироженко Л. В. Інтерактивна технологія навчання: організація і проведення тренінгів (інноваційні форми навчання) : метод. посіб. Умань : ФОП Жовтий О. О. 2015. 109 с.

8. Lewin K. Field theory in social science: Selected theoretical papers. Edited by D. Cartwright. New York: Harper & Row, 1951. 374 p.

МАКАРОВА Тетяна,
кандидат філологічних наук,
доцентка кафедри психології,
Бердянський державний
педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ STEAM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД

Методика викладання філологічних дисциплін на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає кардинальних змін. Якщо STEAM-освіта з полегшеними кроками знайшла своє поширення в природничих дисциплінах, то гуманітарна сфера поки ще зазнає супротив. У контексті сучасних освітньо-культурних змін, досить актуально обговорюються шляхи реформування системи загальної середньої освіти відповідно до завдань STEAM-освіти та створення єдиного простору, який включає в себе мережу зацікавлених закладів освіти різних типів, STEAM-центрів, STEAM-педагогів, діяльність яких спрямована на розробку навчально-методичного забезпечення та наукового супроводу впровадження освітніх інновацій. Це забезпечить якість підготовки майбутнього професіонала своєї справи та виховає в ньому (щоб не втратити остаточно) загальнолюдські якості, норми та принципи поведінки, щоб до того ж таки професіоналізму додались ще й практичні навички та конкурентність на ринку праці.

Педагоги прагнуть апробовувати різні інноваційні технології, враховуючи сучасні інформаційні можливості та поступово сходяться на тому, що саме STEAM-освіта в недалекому майбутньому повинна стати тим визначальним важелем, котрий забезпечить поступовий перехід від

традиційної методики до активної взаємодії учня і вчителя, однак не шляхом цілковитого заперечення вироблених і апробованих роками знань, а в процесі їх розумного і логічного поєднання та модернізації.

Усе актуальнішою стає проблема застосування в системі загальної середньої освіти STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін й у дослідженнях науковців-педагогів. Так, на думку Г. Кузьменко потреба переходу від STEM до STEAM-освіти зумовлена майбутнім, котре «передбачатиме здатність людини бути конкурентоспроможною не лише поряд з іншими досвідченими фахівцями, а й зі штучним інтелектом». Щоб реалізувати поставлене завдання слід подолати ряд перешкод: «недостатність підготовки кваліфікованих кадрів, неякісна підготовка контенту, відсутність комунікації між учнями та вчителями-дослідниками» [2].

На сьогодні в Україні цей підхід реалізується в таких проєктах: «STEM: професії майбутнього», «Інтелект України», зазначає С. Доценко. Вивчаючи існуючі освітні практики, дослідниця підкреслює масштабність STEM-освіти: «педагогічна проблема; інноваційна технологія; інтегрований та проєктні підходи; інженерно-технічна освіта та як принцип навчання» [1]. Реалізація всіх цих аспектів вивчення можлива за умови поетапної підготовки кваліфікованих STEM-спеціалістів, починаючи з початкової школи і аж до базової та профільної школи за допомогою розробки нових навчальних дисциплін, факультативів та гуртків, які ґрунтуються на активному залученні учнів до «навчання через відкриття» [1].

С. Раєцька підкреслює потребу застосування цієї освітньої технології під час вивчення гуманітарних дисциплін, що забезпечить розвиток критичного та креативного мислення учнів [3].

Тому, сьогодні постає особлива потреба застосовувати STEAM-технології під час вивчення філологічних дисциплін, котра базуватиметься на підготовці вчителя до викладання на принципах трансдисциплінарності,

індивідуальності, громадянської спрямованості та продуктивної мотивації до моделі потреб, які б допомогли особистості формувати чіткі етико-духовні позиції, цінності; орієнтували б на ідеали демократії і гуманізму, на питаннях щодо новітніх тенденцій зі сфер спеціалізації фахівця; підвищували здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, методів виробництва, формування новаторських здібностей; сприяли б професійній самореалізації індивіда у взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем.

Якщо ж ми зосередимо свою увагу лише на розвитку природничих наук, то можемо втратити креативно мислячих людей. Можна говорити, що філологічні дисципліни і STEM – це не зовсім протилежні полюси освіти. Розв'язання глобальних проблем можливе лише під час одночасного використання знань як гуманітарних, так і точних наук.

Зокрема, під час вивчення нової теми дієвою є технологія створення ментальних карт. Це допомогає учням не просто записати інформацію, але й, за допомогою створення схеми, розібратися в структурі матеріалу, простежити взаємозв'язок між окремими елементами.

Під час опановування філологічних дисциплін однією із поширених технологій є впровадження STEAM-проєктів, які дають можливість виховати конкурентоспроможну особистість. Здобуті в процесі навчально-дослідницької діяльності навички, учні зможуть застосовувати для самоосвіти, саморозвитку, самореалізації. Технологію проєктів можна застосовувати під час уроків розвитку мовлення. Наприклад, учні на уроках української мови в рамках написання твору на морально-етичну тему можуть здійснювати виконання проєктної роботи в аспекті листа-звернення («Лист майбутній Україні», «Лист незламній Україні», «Світло Перемоги»). Також вдалим буде використання STEAM-методу брендмейдінгу, завдяки представленню моделей майбутніх варіантів брендів-України, через

створення логотипу та слогану до них.

Вивчення фразеологічних одиниць можливо дослідити за допомогою сучасного STEAM-прийому – кроссенс, який забезпечить можливість пригадати фразеологізми, прислів'я та приказки, крилаті вислови із застосуванням прихованого значення. Тобто, представлені елементи застосування STEAM-освіти на уроках української мови ще раз переконують, що й гуманітарні науки здатні бути надійний тилом технологічного майбутнього.

Таке системне впровадження STEAM-технологій під час вивчення філологічних дисциплін допомагає виховати конкурентоспроможну, креативну особистість, здатну до аналітики.

Отже, відсутність поетапного застосування (від початкової до базової школи) STEAM-технологій у процесі вивчення філологічних дисциплін ускладнює запровадження його у старшій школі, однак не свідчить про його заперечення, адже саме науковість мислення, здатність до креативності та заохочення неординарності рішення традиційної ситуації сприятиме інноваційному підходу в процесі вивчення української мови та літератури. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні впливу STEAM-технологій на формування продуктивної мотивації учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Доценко С. STEAM-освіта: науковий дискурс та освітні практики. *Рідна школа.* 2021. №3. С.31-35.

2. Кузьменко Г.В. Від STEM- до STEAM-освіти: ключові аспекти на прикладі ініціатив уряду США. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2020. №4 (79). С.18-24.

3. Раєцька С.В. STEM, STEAM, STREAM-освіта – крок у мабутнє.

Використання STEM-проєктів на уроках української літератури як запорука успіху в навчанні. *Педагогічні обрії.* №1(121). С.24-26.

МАНЄВА Цезарина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПІДГОТОВКИ ДО ДІЙ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна система освіти в Україні функціонує в умовах складної суспільно-політичної ситуації, що спричинена повномасштабною війною, збройною агресією та частими надзвичайними ситуаціями. Особливо вразливими за цих обставин є сільські школи, які не завжди мають достатні ресурси для забезпечення безпечного освітнього середовища. У таких умовах зростає потреба в новій парадигмі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає не лише педагогічну, а й психологічну, безпекову та кризову компетентність.

Сільські громади, часто розташовані поблизу лінії бойових дій або в умовах обмеженої інфраструктури, стикаються з викликами як фізичної безпеки, так і психологічної стійкості учнів. Відповідно, на базі сільської школи як соціального й освітнього осередку важливо досліджувати ефективні моделі реалізації безпечного освітнього середовища, які б враховували місцеву специфіку, ресурси громади й участь педагогів, батьків і місцевої влади.

Одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів у

таких умовах є формування в них знань, умінь і практичних навичок з реагування на надзвичайні ситуації, забезпечення психологічної підтримки дітей, організації укриттів, адаптації освітнього процесу в екстрених умовах, а також участі в програмах раннього відновлення. Це набуває особливої актуальності у сільській місцевості, де вчитель часто виконує не лише освітню, а й соціально-мобілізаційну функцію.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації безпечного освітнього середовища в умовах надзвичайних ситуацій є важливим напрямом педагогічної науки та практики, особливо з урахуванням викликів сьогодення та перспективи відновлення й розвитку українських громад після завершення воєнних дій.

Сучасна українська освіта функціонує в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених тривалими військовими діями, гуманітарною кризою, масовими переміщеннями населення, загрозами безпеці учасників освітнього процесу. У такій ситуації особливо актуалізується проблема забезпечення безпечного освітнього середовища, що є не лише вимогою часу, а й складовою якості освіти, права кожної дитини на навчання в безпечних і підтримувальних умовах.

Початкова школа як фундаментальна ланка освіти має велике значення у формуванні базових знань, соціальних навичок і психологічної стійкості молодших школярів. Водночас саме діти молодшого шкільного віку найбільше потребують захисту, емоційної підтримки та стабільності. Це зумовлює необхідність якісної підготовки майбутніх учителів початкових класів до діяльності в умовах надзвичайних ситуацій, формування в них здатності забезпечувати фізичну, психологічну й інформаційну безпеку школярів.

Традиційна педагогічна підготовка, орієнтована переважно на методичні та дидактичні аспекти навчання, сьогодні вже не відповідає новим

реаліям. Майбутній учитель має бути не лише фахівцем у галузі початкової освіти, а й медіатором, кризовим менеджером, лідером безпечного середовища, здатним діяти в умовах ризику, підтримувати дітей у стресових ситуаціях, взаємодіяти з батьками, колегами та службами екстреного реагування.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема теоретичного обґрунтування, розробки та впровадження моделі підготовки майбутніх учителів до реалізації безпечного освітнього середовища в умовах надзвичайних ситуацій. Така підготовка має бути системною, інтегрованою та орієнтованою на реальні потреби сучасної школи, зокрема у кризових і післякризових умовах.

Реалізація заходів щодо створення безпечного освітнього середовища в умовах надзвичайних ситуацій передбачає цілісну систему дій, спрямованих на захист життя та здоров'я учнів, збереження їх психоемоційного стану, а також безперервність освітнього процесу. У центрі цієї системи – учитель, який має бути не лише організатором навчання, а й активним учасником управління кризовими ситуаціями в освітньому середовищі.

Результати підтверджують, що інтеграція елементів підготовки до дій у надзвичайних ситуаціях у навчально-виховний процес:

– підвищує рівень практичної компетентності учнів;

– формує позитивні установки щодо безпечної поведінки;

– розвиває когнітивні та емоційні навички, необхідні для самостійних і колективних дій у кризових ситуаціях.

Особлива увага приділяється педагогічному супроводу, адаптації складності завдань до вікових особливостей дітей та систематичному використанню інтерактивних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібн. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.108 с.

МОСКАЛЕНКО Єлизавета,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
БІЛОУСОВА Надія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Сучасна система освіти, орієнтована на реалізацію концепції Нової української школи, потребує оновлення підходів до організації освітнього процесу. В умовах динамічних суспільних змін, зростання ролі технологій, творчості та самостійності в навчанні актуальним стає поєднання діяльнісного підходу з концепцією дизайн-мислення педагога. Ці два методологічні напрями об’єднує спільна мета – формування особистості, здатної до критичного мислення, самовираження, співпраці та рефлексії.

Діяльнісний підхід є одним із ключових положень сучасної педагогіки. Його сутність полягає в тому, що навчання розглядається не як передача готових знань, а як організація активної діяльності учня, спрямованої на самостійне відкриття, осмислення та засвоєння нової інформації. Як зазначає О. Савченко, діяльність є основою розвитку мислення, творчості та пізнавальної активності дитини. Вона підкреслює, що лише через власну діяльність учень переходить від зовнішнього засвоєння до внутрішнього розуміння [3].

Л. Виготський у своїх працях обґрунтовував положення про те, що навчання має вести за собою розвиток, тобто стимулювати інтелектуальне, емоційне та соціальне зростання дитини. Його концепція зони найближчого розвитку визначає важливість діяльності, у якій учень має можливість діяти з підтримкою дорослого або в співпраці з іншими дітьми. Саме така організація освітнього процесу створює умови для виникнення нових форм мислення, у тому числі й креативного.

Дизайн-мислення, у свою чергу, є сучасним підходом, запозиченим з інноваційних технологій і творчих індустрій, який дедалі частіше інтегрується у педагогічну практику. Його метою є вирішення освітніх завдань через глибоке розуміння потреб учня, генерацію ідей, експериментування та створення практичних рішень. За визначенням Г. Костюка, будь-яка інноваційна педагогічна діяльність має спиратися на механізми внутрішньої мотивації, які активізуються через практичну діяльність, експеримент і рефлексію. Саме ці механізми становлять основу дизайн-мислення [2].

Поєднання діяльнісного підходу з дизайн-мисленням створює нову якість освітнього процесу, коли педагог не лише організовує діяльність учнів, а й сам виступає у ролі «дизайнера» навчального середовища. Учитель стає фасилітатором процесу пізнання, мотивує дітей до пошуку власних рішень,

створює ситуації вибору, стимулює критичне та творче мислення.

Реалізація діяльнісного підходу через призму дизайн-мислення передбачає певні етапи педагогічної діяльності.

1. Емпатія (усвідомлення потреб учнів). Педагог досліджує освітні запити, інтереси, труднощі дітей, спостерігає, аналізує та створює навчальні ситуації, які відповідають їхнім реальним потребам.

2. Формулювання проблеми. На основі спостережень визначається головна навчальна чи виховна проблема, яку потрібно розв'язати. Це може бути розвиток навичок співпраці, критичного мислення або формування саморегуляції.

3. Генерація ідей. Педагог разом з учнями продукує різні способи вирішення проблеми, використовує методи «мозкового штурму», проєктні технології, ігрові методи, ситуаційні вправи.

4. Прототипування. Учитель створює або допомагає створити навчальні продукти – ігри, навчальні проєкти, інтерактивні моделі, які сприяють активній участі дітей у процесі пізнання.

5. Тестування та рефлексія. Аналізуються результати діяльності, визначаються сильні та слабкі сторони запропонованих рішень, діти навчаються осмислювати власний досвід і робити висновки.

Наприклад, під час вивчення української мови у початковій школі педагог може створити навчальний проєкт «Моє улюблене слово», де учні не просто виконують вправи, а досліджують походження слова, створюють ілюстрації, комікси, власні словнички. У цьому випадку навчання стає діяльністю, у якій дитина виступає активним учасником, а не пасивним спостерігачем.

Діяльнісний підхід допомагає реалізувати принципи дизайн-мислення, оскільки кожен етап діяльності учня передбачає практичні дії, рефлексію та творчий пошук. Педагог, застосовуючи цей підхід, перетворює урок на

лабораторію ідей, де кожна дитина може спробувати себе в різних ролях: дослідника, творця, аналітика.

Важливим аспектом є також розвиток професійної рефлексії самого вчителя. За твердженням І. Беха, педагог має постійно вдосконалювати власне мислення, аналізувати результати своєї діяльності, експериментувати з методами та прийомами навчання. Саме рефлексія дає змогу перетворити звичайне навчання на процес взаємного зростання учня і вчителя [1].

Отже, діяльнісний підхід у поєднанні з дизайн-мисленням педагога є ефективним засобом модернізації сучасного освітнього процесу. Такий підхід дозволяє створити інноваційне освітнє середовище, у якому педагог стає дизайнером навчальних ситуацій, а учень активним суб'єктом пізнання. Це сприяє формуванню ключових компетентностей, розвитку креативності, самостійності та рефлексії.

Інтеграція цих підходів у практику початкової школи відкриває широкі можливості для створення навчання, що базується на інтересі, дії та творчості, робить освітній процес живим, гнучким і людиноцентричним.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Київ: Либідь, 2018. 344 с.

2. Костюк Г. С. Психологічні особливості розвитку довільності в дітей молодшого шкільного віку. Київ: Освіта, 2020.

3. Савченко О. Я. Розвиток особистості молодшого школяра в умовах Нової української школи. Київ: Освіта, 2019.

МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасному освітньому контексті, що трансформується відповідно до принципів Нової української школи та реагує на виклики кризових станів, особливого значення набуває підготовка майбутніх педагогів, здатних не лише навчати, а й підтримувати розвиток креативності молодших школярів як ресурсу адаптації, самовираження та стійкості. Одним із найперспективніших інструментів для цього є STEM-технології, що поєднують наукове пізнання, технічне моделювання, інженерне мислення та математичну логіку в інтегровану навчальну діяльність. Проте ефективне впровадження STEM-технологій у початковій школі потребує не лише методичної обізнаності, а й практичного досвіду. Саме виробнича практика у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів створює умови, максимально наближені до реальної діяльності, де майбутній фахівець може апробовувати STEM-підходи, спостерігати за їх впливом на учнів і формувати власну педагогічну позицію – гнучку, інноваційну й емоційно чутливу.

У науковому дискурсі виробнича практика постає як багатогранне явище, що охоплює методичну, дослідницьку, інноваційну та особистісну складові професійного становлення майбутнього педагога. Зокрема,

І. Бартєнєва, І. Княжева, Т. Койчева, Т. Осипова аналізують концептуальні засади організації педагогічної практики в ЗВО. Вчені Н. Вишнівська, І. Коновальчук, А. Предик, Т. Прошкуратова акцентують увагу на потенціалі виробничої практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів. Водночас О. Білєр, О. Васько, С. Кондратюк, Н. Павлущенко розглядають виробничу практику як простір наставництва, професійної ідентифікації та розвитку індивідуальної педагогічної траєкторії. В контексті інноваційної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти, А. Дрокіна, Т. Мухіна, Л. Себало та інші обґрунтовують ефективність STEM-технологій, зокрема як засобу розвитку креативності молодших школярів.

Попри різноманіття підходів, недостатньо дослідженим залишається питання інтеграції виробничої практики та STEM-технологій як цілісного механізму формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів.

Мета дослідження – обґрунтувати значення виробничої практики в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій.

Виробнича практика в сучасній педагогічній науці розглядається як центральний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь і дослідницьких навичок. Учені Н. Вишнівська, І. Коновальчук, А. Предик, Т. Прошкуратова переконані, вона є ключовим етапом професійно-практичної підготовки, що формує готовність до проведення педагогічних досліджень і забезпечує гармонійне поєднання академічної підготовки з реальною шкільною практикою [6].

У свою чергу, О. Білєр, О. Васько, С. Кондратюк, Н. Павлущенко наголошують, що виробнича практика дозволяє майбутнім учителям поєднати теоретичні знання з безпосередньою педагогічною діяльністю,

формуючи професійні компетентності, необхідні для ефективної реалізації освітнього процесу [2]. В контексті впровадження STEM-технологій така практика набуває особливого значення, оскільки саме в умовах реального освітнього середовища майбутні фахівці мають змогу не лише спостерігати за застосуванням інноваційних підходів, а й самостійно проєктувати та реалізовувати освітні активності, спрямовані на розвиток креативного мислення молодших школярів.

Системна організація виробничої практики передбачає поетапне занурення майбутніх учителів початкових класів у професійну діяльність. Як зазначає Л. Корольова, на початковому етапі майбутні фахівці спостерігають за роботою досвідчених учителів, аналізують педагогічні ситуації та методичні прийоми, що використовуються для розвитку креативних здібностей молодших школярів [3]. На наступному етапі вони переходять до самостійного проведення уроків та позакласних заходів із використанням STEM-технологій, що дозволяє їм апробувати різні підходи до стимулювання творчого мислення учнів. Завершальний етап передбачає повноцінне виконання функцій учителя початкових класів, коли майбутні педагоги самостійно планують, організовують і реалізовують систему занять, інтегруючи STEM-технології для комплексного розвитку креативності молодших школярів.

На думку І. Бартєнєвої, І. Княжевої, Т. Койчевої, Т. Осипової, педагогічна практика ґрунтується на принципах студентоцентрованості, компетентнісного підходу й особистісної орієнтації, що сприяє формуванню не лише професійних, а й дослідницьких умінь майбутніх учителів. Саме ці уміння забезпечують їхню готовність до цілеспрямованого використання STEM-технологій для розвитку креативності учнів. Серед ключових компетентностей, що формуються під час практики, особливе значення мають: дослідницько-аналітична (здатність аналізувати вплив STEM-

технологій на розвиток креативності учнів); проєктувальна (вміння розробляти STEM-орієнтовані навчальні активності); інноваційна (готовність впроваджувати сучасні цифрові інструменти); рефлексивна (здатність критично оцінювати ефективність власної педагогічної діяльності).

Особливо важливим аспектом виробничої практики є формування в майбутніх учителів початкових класів розуміння того, як саме STEM-технології сприяють розвитку креативності учнів. Як підкреслює Т. Мухіна, STEM-технології мають комплексний вплив на ефективність освітнього процесу: вони сприяють інтеграції знань із різних галузей, створенню освітнього середовища, орієнтованого на практичну діяльність, самовираження та пошук нестандартних рішень. Активне впровадження STEM є глобальною освітньою тенденцією, яку Україна визнає пріоритетною в межах реформи Нової української школи, орієнтованої на розвиток ключових компетентностей, зокрема креативності [5].

Під час виробничої практики майбутні вчителі початкових класів мають змогу спостерігати й аналізувати, як використання робототехніки, програмування, конструювання стимулює в молодших школярів генерування нових ідей, розвиток гнучкості мислення та здатності до експериментування. Практична діяльність охоплює роботу з такими інструментами, як LEGO-конструктори, Scratch, Mozabook, TinkerCad та іншими цифровими платформами й інтерактивними ресурсами. Це дозволяє майбутнім педагогам не лише опанувати технічні аспекти STEM-технологій, а й розвинути педагогічну майстерність у створенні навчальних ситуацій, що стимулюють креативність учнів.

Водночас, впровадження STEM-технологій у виробничу практику супроводжується низкою викликів. Л. Себало констатує, що майбутні вчителі часто мають лише базові теоретичні знання, отримані на лекціях, тоді як сучасна школа потребує фахівців, здатних до практичного застосування й

інтеграції знань, досвіду й умінь [4]. Крім того, не всі заклади освіти, що виступають базами практики, мають належне матеріально-технічне забезпечення для повноцінного використання STEM-технологій. Ще однією проблемою є недостатній рівень підготовки вчителів-наставників до супроводу студентів у освоєнні інноваційних технологій.

Ці виклики актуалізують потребу в системній модернізації організації виробничої практики: оновленні навчальних планів, створенні мережі партнерських шкіл із сучасним технічним оснащенням, а також у запровадженні спеціальної підготовки наставників, здатних ефективно супроводжувати майбутніх педагогів у STEM-орієнтованому освітньому процесі.

Отже, виробнича практика виступає стратегічним інструментом професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. Її потенціал реалізується за умови системної організації, практико-орієнтованого супроводу та інтеграції інноваційних підходів, що відповідають викликам сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Білєр О. С., Васько О. О., Кондратюк С. М. Павлущенко Н. М. Педагогічна практика бакалаврів початкової освіти: наставництво, професійна ідентичність, розвиток власної педагогічної траєкторії: навч.-метод. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. 154 с.

2. Княжева І. А., Койчева Т. І., Осипова Т. Ю., Бартєнєва І. О. Педагогічна практика в закладах вищої освіти: концептуальні засади. *Перспективи та інновації.* 2025. № 9(55). С. 500–510. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-9(55)-500-510

3. Коновальчук І. М., Вишнівська Н. В., Прошкуратова Т. С., Предик А. А. Потенціал виробничої практики у формуванні компетентності

майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. *Вісник науки та освіти.* 2025. № 39. С. 1240–1254. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1240-1254.

4. Корольова Л. М. Педагогічна практика як інструмент впливу на ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативних здібностей у молодших школярів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля.* 2018. № 1 (15). С. 130–135. URL: https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/1/23.pdf (дата звернення: 06.11.2025).

5. Мухіна Т. STEM-технології як ефективний засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матеріали 3-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених (Дніпро, 17-18 квітня 2025 р.). Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 254–257. URL: https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/4999 (дата звернення: 07.11.2025).

6. Себало Л. STEM-технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України.* 2018. № 14. С. 114–120. DOI: 10.15330/esu.14.114-120

НЕСТЕРЕНКО Марина,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ОПІР ВПРОВАДЖЕННЮ STEM-ОСВІТИ: ПРИРОДА ЯВИЩА ТА СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ

Сучасний світ переживає серію глобальних викликів, зокрема кліматичні зміни, соціальну нерівність, економічну нестабільність, демографічні кризи. Інтенсивний військовий конфлікт в Україні створює додаткові проблеми, такі як руйнування інфраструктури, втрата людського потенціалу, забруднення довкілля та ін. Все це робить освіту ключовим інструментом підготовки студентської молоді до розв’язання цих проблем [6]. Зокрема, саме STEM-освіта має для цього найбільший потенціал за рахунок своєї міждисциплінарності та інноваційності [3], [5]. При цьому, на нашу думку, не слід обмежувати впровадження STEM-освіти виключно на природничо-математичних спеціальностях, оскільки STEM-компетентності необхідні на ринку праці фахівцям будь-якого профілю [2]. Кожен громадянин у нашому суспільстві має бути вмотивований, ерудований і обізнаний у сучасних наукових підходах до розв'язання соціальних, економічних та екологічних проблем, що впливають на сталий розвиток нашої країни і світу загалом. Зокрема, ключовою є місія учителів, які покликані мотивувати до науково-технічної творчості нові покоління дітей [7].

Але на практиці ми спостерігаємо значний опір науково-педагогічного персоналу закладів вищої освіти до впровадження в своїх курсах бодай

елементів STEM-освіти, експериментів з традиційними для цієї освітньої парадигми підходів. Тому, метою нашого дослідження став аналіз факторів, що провокують опір викладачів одного з українських університетів до впровадження STEM-освіти, а також до визначення стратегічних кроків, які б сприяли переходу від опору до прийняття.

Для цього було проведено напівструктуроване інтерв'ю серед адміністративного та викладацького складу. Це дозволило якісно опрацювати особистий досвід, ставлення та мотивацію респондентів до впровадження STEM-освіти в системі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей.

Незважаючи на те, що респонденти визнають її важливість і роль для повоєнного відновлення України, все-одно домінують занепокоєння щодо перешкод на цьому шляху, для подолання яких потрібні додаткові зусилля. Це і спричиняє опір змінам та уповільнює інтеграцію нового освітнього напряму в професійну підготовку майбутніх учителів різних спеціальностей.

Однією з головних причин спротиву, які визначають респонденти, є відсутність належної матеріально-технічної бази ЗВО. Обмежений доступ до сучасного обладнання, лабораторій та інших необхідних матеріалів суттєво ускладнює проведення практичних занять і науково-дослідної діяльності. Особливо гостро це питання стоїть для тих ЗВО, що працюють за моделлю «університет без стін» [1], [4].

Створення умов для проведення наукових експериментів і практичних занять у такому режимі проблематично через часто нестабільне освітнє середовище. Так, ініціатива та відповідальність за організацію практичних занять і дослідно-експериментальної роботи часто лягає на плечі викладачів, стаючи для них додатковим тягарем. Незважаючи на зусилля деяких університетів щодо технічного переоснащення, багато з них залишаються недофінансованими або в них відсутні відповідні внутрішні ініціативи щодо

підтримки STEM-освіти. Тому питання матеріального забезпечення є однією з ключових причин опору викладачів.

Ще одним суттєвим викликом є відсутність готових до використання методичних матеріалів, які містять конкретні рекомендації щодо інтеграції STEM-підходів у зміст професійної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей. Докладання зусиль, необхідних для розробки або оновлення існуючого змісту навчальної програми, підвищує стрес і невпевненість у собі серед респондентів.

Крім інших чинників, керівництво та викладачі ЗВО вказують на перешкоди в вигляді надмірного навчального навантаження, емоційного виснаження та загального стресу через військові дії, що тривають в Україні, що ще більше знижує їх мотивацію до інноваційної освітньої діяльності.

Процес ще більше ускладнюється появою у викладачів певного страху перед невідомим, що викликаний різким переходом від звичних, традиційних методів навчання до нових, незнайомих технологічних і наукових підходів, які, на перший погляд, здаються надто складними. Через ці страхи респонденти відчувають опір, який проявляється у небажанні прийняти та інтегрувати STEM-освіту в свою професійну діяльність. Страх виникає через брак інформації про переваги STEM-освіти або прогалини в їхніх знаннях і навичках у цій сфері.

Ще один напрямок, який потребує вдосконалення, який виділяє саме керівництво ЗВО, – складність інтеграції STEM-освіти в зміст професійної підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей. Є невизначеність щодо того, чи варто розробляти окремі інтегровані курси, присвячені виключно STEM-освіті, чи включати її елементи в існуючі дисципліни й освітні програми. Ця невизначеність часто затримує прийняття рішення. До того ж, додавання нових предметів або суттєва зміна навчального плану може створити додаткове навантаження для здобувачів і викладачів.

Ці фактори разом формують комплексну картину проблем і викликів, з якими стикаються заклади вищої освіти України на шляху до інтеграції STEM-освіти.

Незважаючи на те, що наші висновки в деяких аспектах збігаються з висновками інших дослідників, більшість попередніх наукових пошуків зосереджувалися на впливі різних факторів на впровадження STEM-освіти без належної уваги до якісного аналізу природи опору викладачів. Саме в цьому полягає цінність і унікальності нашої роботи.

Опір змінам є природною реакцією людини, спричиненою різними факторами, від страху перед невідомим до дискомфорту перед новими реаліями. Але замість того, щоб розглядати опір як перешкоду, яку потрібно подолати, його слід розглядати як корисний інструмент, який може сприяти удосконаленню багатьох процесів. Тобто, ЗВО можуть організувати сприятливе середовище, яке поступово зменшуватиме опір викладачів і створюватиме міцну основу для впровадження STEM-освіти. Таким чином, опір виступає основою для двох можливих шляхів: перший – неприйняття та відставання в інноваціях, а другий – сигнал для конструктивного зворотного зв’язку.

З коментарів учасників дослідження можна зробити певні висновки щодо ключових стратегій, які, на їх думку, сприятимуть переходу від опору до прийняття STEM-освіти. Більшість респондентів наголошують на важливості чіткої та прозорої комунікації між учасниками освітнього процесу. Пояснення переваг і цілей STEM-освіти має вирішальне значення. Коли зацікавлені сторони зрозуміють що це, опір може зменшитися, оскільки інновації не будуть здаватися ірраціональними. У цьому контексті, на думку викладачів, вирішальну роль відіграє ефективне управління в ЗВО.

Опір часто виникає через необхідність додаткової підготовки чи підвищення кваліфікації. Глибше розуміння принципів міждисциплінарного

навчання, підвищення базових знань у дисциплінах STEM та ознайомлення з успішними кейсами, коли проєкти STEM спрямовані на вирішення глобальних проблем людства, є важливими. Такі ініціативи суттєво допоможуть подолати опір викладачів та мотивувати їх до методичних експериментів, розробляючи цікаві проєкти та завдання для своїх студентів різних спеціальностей.

На думку учасників дослідження, принципово важливим для зменшення опору змінам є поступове впровадження STEM-освіти. Початок з пілотних програм або інтеграція елементів STEM-освіти в наявні курси дозволяє учасникам освітнього процесу поступово адаптовуватися до нових умов, підвищуючи їхню впевненість і готовність до більш масштабних змін.

Не можна недооцінювати такий фактор як матеріальні та людські ресурси. Респонденти підкреслюють, що інвестиції в освітню інфраструктуру та технології є критично важливими для його успішного впровадження. Крім того, створення систем визнання та фінансового заохочення для тих, хто бере активну участь і підтримує ці ініціативи, також може бути ефективною стратегією зменшення опору серед викладачів. Премії за інноваційні педагогічні проєкти, грантові програми на місцевому чи державному рівнях для розробки STEM-курсів, фінансування участі в міжнародних освітніх STEM-конференціях – ці та інші форми матеріального заохочення є виправданою винагородою для викладачів, які виходять із зони інтелектуального комфорту, щоб глибше за інших заглиблюються в нову діяльність.

Спільне створення алгоритму впровадження STEM-освіти викладачами, здобувачами й адміністрацією ЗВО може допомогти врахувати різноманітні потреби, сприяючи розвитку почуття спільної відповідальності та співпраці. Тобто, схвалення здобувачами освітніх ініціатив може спонукати викладачів швидше прийняти ці зміни. В такому разі ефективними

можуть бути регулярні STEM-конференції, круглі столи, семінари, воркшопи чи форуми для всіх зацікавлених сторін, де презентуються реалізовані STEM-проєкти, обговорюються успіхи та проблеми інтеграції STEM у різні спеціальності.

Респонденти підкреслюють, що обмін історіями успіху та прикладами з інших ЗВО, де впровадження STEM-освіти покращило освітні результати та імідж закладу, може виступати значним мотиваційним фактором. Аналіз успішного досвіду впровадження інновацій допомагає розвіяти сумніви та може слугувати дорожньою картою. Наприклад через програми стажування, зовнішніх консультантів чи менторів, відкриті ресурсні платформи з відеоматеріалами, інструкціями та методичними рекомендаціями тощо. Крім того, звернення за підтримкою до міжнародних організацій, що спеціалізуються на STEM-освіті, може надати додаткову фінансову допомогу, експертне керівництво та можливості для обміну досвідом на міжнародному рівні.

Щоб проілюструвати перехід від опору до прийняття освіти STEM у вищих закладах освіти та багатогранність природи цього процесу, уявіть собі альпініста, який піднімається на скелю, уособлюючи керівництво ЗВО та викладачів. Його важкий рюкзак символізує помилкові уявлення, страхи і небажання змін. Навпаки, мотузка виступає ключовими чинниками та стратегіями, які допоможуть досягти вершини та зрештою скинути важкий багаж, який заважає прогресу. Враховуючи окреслені ключові фактори та стратегії, заклади вищої освіти можуть створити сприятливе середовище, яке поступово зменшує опір і створює міцну основу для впровадження STEM-освіти, зрештою якісно готуючи учнівську молодь до сучасних викликів.

Отже, наше дослідження виступає за переосмислення феномену опору як динамічного елемента управління змінами. Приймаючи його як неминучу та корисну частину трансформацій, ЗВО можуть забезпечити якіснішу

інтеграцію STEM-освіти.

Список використаних джерел

1. Bohdanov, I., Kovachov, S., Tsybuliak, N., Lopatina, H., Popova, A., & Suchikova, Y. Resilience in wartime research: case of anticrisis management at a Ukrainian university. In 2023 IEEE 18th International Conference on Computer Science and Information Technologies (CSIT). IEEE. https://doi.org/10.1109/CSIT61576.2023.10324134

2. Buturlina, O., Dovhal, S., Hryhorov, H., Lysokolenko, T., & Palahuta, V. STEM education in Ukraine in the context of sustainable development. *European Journal of Sustainable Development*. 2021. 10(1). P. 323. https://doi.org/10.14207/ejsd.2021.v10n1p323

3. Hatisaru, V., Seen, A., & Fraser, S. Perceptions of teaching and learning of STEM revealed in university academics' drawings breadcrumb. *Journal of College Science Teaching*. 2023. 52(6). https://doi.org/10.1080/0047231X.2023.12315869

4. Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O., & Suchikova, Y. (2023). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? *Research in Education*. 118(1). P. 49–72. https://doi.org/10.1177/00345237231207721

5. Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*. 2019. 103(4). P. 799–822. https://doi.org/10.1002/sce.21522

6. Nguyen, T. P. L., Nguyen, T. H., & Tran, T. K. STEM education in secondary schools: Teachers' perspective towards sustainable development. *Sustainability.* 2020. 12(21). P. 8865. https://doi.org/10.3390/su12218865

7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5.08.2020

№ 960- р «Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)». 2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/960-2020-%D1%80?lang=en#Text (дата звернення 25.10.2025).

НОСУЛЬКО Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Розвиток математичної компетентності здобувачів початкової освіти у сучасних умовах потребує переосмислення традиційних підходів до навчання. Психолого-вікові особливості учнів 6-10 років – наочно-образне мислення, потреба у діяльнісній взаємодії, висока емоційність, прагнення до пізнавальної активності – вимагають таких методів, що природно поєднують засвоєння математичних понять із грою, яка є провідною діяльністю для цього віку [2].

Гра є ефективним інструментом навчання, оскільки забезпечує інтеграцію пізнавальної мотивації, емоційної залученості та практичної діяльності. Використання ігрових технологій, зокрема цифрових, створює

освітнє середовище, в якому математичні поняття набувають для молодших школярів конкретного змісту, а виконання завдань супроводжується елементами відкриття, дослідження, співпраці й здорової конкуренції [5].

В умовах цифрової трансформації інтерактивні платформи, онлайн-тренажери та дидактичні ігри стають вагомим інструментом підтримки освітнього процесу, забезпечуючи адаптивність навчальних завдань, індивідуалізацію темпу засвоєння матеріалу та постійний зворотний зв'язок. Їх інтеграція в навчання математики відповідає вимогам сучасного освітнього простору, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, а також стимулює розвиток самостійності, дослідницького інтересу та позитивного ставлення до навчання [2].

Ключовими принципами використання ігрових цифрових ресурсів у початковій математичній освіті є доступність, наочність, інтерактивність, адаптивність і поступове ускладнення навчального матеріалу. Доступність передбачає врахування вікових особливостей молодших школярів, створення емоційно привабливого та зрозумілого середовища; наочність – використання візуальних моделей, що підтримують розвиток образного мислення; інтерактивність – активне залучення учнів у навчальну діяльність і забезпечення миттєвого зворотного зв'язку; адаптивність – можливість індивідуалізації завдань і темпу навчання; поступове ускладнення – поетапне формування вмінь від простих дій до складніших розумових операцій.

Таким чином, застосування ігрових технологій і цифрових платформ у навчанні математики узгоджується з сучасними педагогічними концепціями та психолого-дидактичними закономірностями дитячого розвитку. Воно сприяє формуванню не лише базових математичних умінь, а й логічного мислення, просторової уяви, аналітичних здібностей і навичок застосування знань у навчальних і життєвих ситуаціях. Ефективність цього підходу забезпечується цілеспрямованим добором ресурсів, які поєднують

тренування обчислювальних навичок із розвитком когнітивної самостійності та позитивної навчальної мотивації [5].

У табл. 1 систематизовано, на основі аналізу сучасних освітніх практик, найбільш ефективні онлайн-платформи та навчальні ігри, які сприяють формуванню математичної компетентності здобувачів початкової освіти, підсилюють мотиваційну складову освітнього процесу й забезпечують диференційований підхід до навчання.

Таблиця 1 – Цифрові ігри та платформи для формування математичної компетентності молодших школярів

Платформа / ресурс	**Вік**	**Освітні можливості**	**Вміння, що формуються**	**Педагогічні переваги**
Matific	1-6 класи	Інтерактивні ігри, задачі, адаптивні маршрути	обчислювальні, логіко-аналітичні, уміння моделювати, застосування знань	Автоматична диференціація, зворотний зв'язок, українська мова, відповідність НУШ
Smart Kids (Розумники)	1-4 класи	16 500+ інтерактивних завдань	числові, логічні, просторово-графічні	Український продукт, затверджений МОН, працює на ПК та планшетах
Електронний помічник учителя	1-4 класи	Вправи, вікторини, тести	початкові обчислювальні навички, розуміння математичних відношень	Безкоштовність, систематизація тем, яскравість, структурованість

Узагальнюючи представлені дані, варто зазначити, що цифрові ігрові платформи суттєво розширюють можливості вчителя у формуванні математичної компетентності здобувачів початкової освіти. Вони не лише забезпечують тренування базових обчислювальних умінь, а й сприяють розвитку логічного та просторового мислення, формуванню навичок аналізу й порівняння, елементів математичного моделювання та самоконтролю.

Разом із тим, окрему групу складають цифрові застосунки та електронні освітні ресурси, орієнтовані на регулярне тренування, закріплення вмінь і підтримку самостійної роботи учнів. Такі інструменти є важливими у структурі сучасного уроку математики, оскільки дозволяють забезпечити системність, поступовість і повторюваність навчальних дій, що є критичними чинниками для формування стійких математичних навичок. Вони можуть бути використані для індивідуальної та групової практики учнів, а також для організації самостійної роботи у класі й удома [1].

Ефективність інтеграції ігрових цифрових ресурсів у освітній процес значною мірою залежить від методичної організації їх застосування. Педагогічно доцільне використання онлайн-ігор та тренажерів передбачає їх поєднання з традиційними формами навчання, чітке визначення дидактичної мети та оптимальний розподіл часу в структурі уроку.

До ключових методичних підходів належать:

– поєднання онлайн-тренажерів і педагогічних ігор, що дозволяє забезпечити баланс між віртуальною та реальною навчальною діяльністю, підтримуючи розвиток практичних умінь і міжособистісної взаємодії;

– короткі ігрові сесії (5–10 хв) у ролі етапів «розігріву» (warm-up), закріплення або рефлексії навчального матеріалу, що сприяє збереженню уваги та оптимальному темпу роботи;

– диференціація навчальних завдань, коли молодші школярі працюють із різними рівнями складності й отримують індивідуальну підтримку через адаптивні технології;

– використання елементів гейміфікації (значки, бали, рейтинги, «зірочки»), що посилює інтерес, сприяє емоційній залученості та розвиває здорову навчальну конкуренцію;

– організація роботи в парах і малих групах, що формує навички співпраці, взаємодопомоги, обговорення математичних рішень;

– рефлексія навчальної діяльності через запитання типу «Що нового я сьогодні навчився?» або «Яку стратегію обрав і чому?», яка сприяє розвитку метакогнітивних умінь.

Ключовим принципом є те, що цифрові ігрові технології не замінюють традиційний урок, а виступають його підсилювальним інструментом, допомагаючи створювати мотиваційне освітнє середовище, стимулювати активну пізнавальну діяльність учнів і підвищувати результативність навчання.

Таким чином, систематичне використання цифрових ігрових платформ у поєднанні з традиційними методами навчання забезпечує: підвищення мотивації до вивчення математики; формування стійких обчислювальних навичок через адаптивні завдання; розвиток логічного мислення, просторової уяви та самоконтролю. Упровадження таких технологій відповідає сучасним викликам цифрової трансформації освіти та забезпечує компетентнісний розвиток молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Гейміфіковані онлайн-ресурси для учнів НУШ URL: https://vseosvita.ua/c/pedagogy/post/35581 (дата звернення: 11.11.2025).

2. Карапузова Н., Починок Є., Палеха О. Ігрові технології у процесі навчання математики учнів початкових класів: ергономічний вимір. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2025. №31. С. 232–241. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4051.2025.31.331624

3. Математичні ігри. URL: https://www.crazygames.com.ua/t/matematika (дата звернення: 11.11.2025).

4. 14 найкращих математичних ігор для дітей. URL: https://mathema.me/blog/matematychni-igry-dlya-ditey/ (дата звернення: 11.11.2025)

5. Шикітка Г. М., Лагодич М. І. Впровадження гейміфікації в освітній процес із математики в початковій школі України. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. №11. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13868520

НИКОЛИШИН Назарій,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний університет біоресурсів і природокористування
КОСТИНЮК Василь,
асистент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА

Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах глибокої цифрової трансформації, що зумовлює потребу у фахівцях нового типу - компетентних, гнучких, здатних до творчої самореалізації та ефективної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Підготовка такого викладача потребує якісного оновлення методологічних засад освіти, серед яких ключову роль відіграє компетентнісний підхід [1].

Він спрямований на формування не лише системи знань, а й здатності майбутнього фахівця застосовувати їх у змінних професійних контекстах, здійснювати саморозвиток, рефлексію та приймати обґрунтовані рішення в складних педагогічних ситуаціях [3].

Компетентнісний підхід розглядається як провідна методологічна концепція сучасної освіти, спрямована на формування цілісної,

конкурентоспроможної особистості викладача. У працях О. Овчарук, О. Пометун, В. Ягупова та інших науковців зазначено, що компетентність інтегрує когнітивні, діяльнісні, емоційно-вольові, мотиваційні та ціннісно-смислові компоненти особистості.

У цьому контексті компетенція визначається як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду та ставлень, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності, тоді як компетентність - це здатність особистості реалізовувати ці компетенції в реальних умовах, демонструючи продуктивність, гнучкість і відповідальність за результат [5].

О. Пометун трактує компетентність як «ефективне використання індивідуальних здібностей, що забезпечує результативне виконання професійної діяльності відповідно до вимог конкретного середовища». Учена підкреслює, що компетентність має інтегративний характер, поєднуючи когнітивний, діяльнісний і рефлексивний рівні професійного розвитку викладача [2].

У межах проєкту TUNING компетенції трактуються як поєднання трьох взаємопов'язаних елементів:

– знання і розуміння (knowledge and understanding) – теоретичне засвоєння матеріалу;

– знання як дія (knowing how to act) – практичне застосування знань;

– знання як буття (knowing how to be) – ціннісно-мотиваційна готовність до діяльності.

Європейська комісія виокремлює вісім ключових компетенцій, необхідних сучасному фахівцю: комунікативна компетентність у рідній мові; компетентність у сфері іноземних мов; математична, природничо-наукова та технічна компетентності; цифрова; підприємницька; культурна; уміння вчитися впродовж життя; соціальна та громадянська компетентності [5].

Вони формують основу для професійного становлення викладача,

сприяючи розвитку критичного мислення, інноваційності та відповідального ставлення до педагогічної діяльності.

Компетентнісний підхід змінює парадигму підготовки викладача – від передачі знань до розвитку здатності діяти. Він передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та професійних цінностей у єдину систему.

Зміст компетентнісного підходу реалізується через такі компоненти (табл. 1):

Таблиця 1 – Компоненти компетентнісного підходу у професійній підготовці викладача [4; 7]

Компонент	Зміст	Приклад реалізації
Когнітивний	Набір знань, необхідних для професійної діяльності	Знання педагогіки, психології, дидактики, освітніх технологій
Операційно-діяльнісний	Уміння застосовувати знання на практиці	Планування занять, розробка електронних курсів
Мотиваційно-ціннісний	Внутрішня готовність до педагогічної діяльності	Орієнтація на професійне самовдосконалення
Соціально-комунікативний	Здатність до взаємодії зі студентами й колегами	Командна робота, педагогічна комунікація
Особистісний	Рефлексія, саморозвиток, професійна ідентичність	Ведення рефлексивних щоденників
Інноваційно-технологічний	Використання сучасних освітніх технологій	Застосування LMS, цифрових інструментів навчання

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує формування у викладача здатності самостійно планувати й реалізовувати освітній процес, адаптуватися до змін, інтегрувати цифрові інструменти у навчання та стимулювати розвиток навчальної автономії студентів.

В умовах цифровізації освіти професійна підготовка викладача набуває нових вимірів. Особливо важливою стає професійно-цифрова компетентність, яка передбачає готовність до використання ІКТ у навчальному процесі, створення електронних освітніх ресурсів, ефективної комунікації у цифровому середовищі, аналітичного використання освітніх даних тощо.

Компетентнісний підхід у цьому контексті виступає не лише педагогічним принципом, а й стратегією модернізації освіти, орієнтованою на розвиток гнучкості, мобільності та інноваційності викладача.

Отже, компетентнісний підхід формує методологічне підґрунтя сучасної професійної освіти, орієнтованої на результативність і саморозвиток. Компетентність є інтегрованим результатом освіти, що поєднує знання, уміння, цінності та здатність до дії. У цифровому освітньому середовищі компетентнісний підхід забезпечує розвиток цифрової грамотності, педагогічної майстерності й інноваційної культури викладача. Його реалізація сприяє підготовці педагога нового покоління – дослідника, лідера освітніх змін, здатного ефективно діяти в умовах динамічного суспільства.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

2. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теорія і практика. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 13–20.

3. Ягупов В. В. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

4. Ярошенко О. Г. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія, практика, інновації. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 256 с.

5. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. 82 p.

6. Tuning Project. Tuning Educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. Brussels, 2022. 188 p.

ПІНТІЙСЬКА Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія), Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ВИКЛИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ, ЗУМОВЛЕНИМИ ПСИХОТРАВМАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентну гуманітарну кризу та глибоку психологічну травматизацію мільйонів людей, особливо дітей. Постійне перебування у стані стресу, досвід втрати та небезпеки призводять до стрімкого зростання психосоматичних і психогенних розладів. У логопедичній практиці це проявилося в збільшенні кількості звернень щодо мовленнєвих порушень, які не мають органічної основи, але є прямим наслідком психотравми. Йдеться, зокрема, про вибірковий (селективний) і тотальний мутизм, психогенне заїкання (логоневроз), логофобії, регрес мовленнєвого розвитку тощо.

Ці розлади мають специфічну природу: мовчання чи мовленнєвий збій є захисною реакцією психіки на нестерпну тривогу [1]. Відповідно, традиційні логопедичні методики, спрямовані на артикуляційну гімнастику чи автоматизацію звуків, у таких випадках є не просто неефективними, але й можуть бути шкідливими, посилюючи тиск на дитину.

Ця нова реальність формує гострий «запит ринку праці» [4], на який система вищої педагогічної освіти має реагувати негайно. Перед університетами постає фундаментальний виклик: як у короткі терміни

підготувати майбутніх учителів-логопедів, здатних надати фахову допомогу дітям, чиє мовлення було «заблоковане» травмою війни.

Аналіз освітніх програм та сучасних наукових публікацій дозволяє виділити кілька ключових викликів у підготовці майбутніх фахівців.

Виклик трансформації діагностики: від механіки до психосоматики. Традиційна логопедична діагностика зосереджена на виявленні порушень у мовленнєвому апараті, фонематичному слуху чи лексико-граматичній будові. Проте психогенні розлади вимагають від фахівця навичок диференційної діагностики, здатності відрізнити, наприклад, психогенний мутизм від алалії чи розладів аутистичного спектра. Майбутній логопед має розуміти, що в цьому випадку він працює не з «поламаним» мовленням, а з «пораненою» психікою, яка сигналізує про біду через мовчання. Це вимагає включення до навчальних планів поглиблених модулів з психосоматики, дитячої кризової психології та патопсихології.

Виклик методичного вакууму: створення «безпечного простору». Найбільшою проблемою є брак валідованих та етичних методик логопедичної роботи з травмою. Студентів традиційно навчають «ставити» звуки та «запускати» мовлення, що передбачає певну директивність. Однак у роботі з психотравмою тиск і вимоги категорично протипоказані [1].

Роль логопеда перетворюється з «учителя» на «фасилітатора» та «безпечного дорослого». Першочерговим завданням стає не саме мовлення, а відновлення у дитини відчуття базової безпеки. Навчальні програми мають забезпечити студентів конкретними гнучкими інструментами, які інтегруються в логопедичну практику. Наприклад:

– техніки «заземлення»: вправи на відчуття тіла, дихальні практики, які допомагають дитині повернутися в стан «тут і зараз» та впоратися з тривогою [2];

– арт-терапевтичні методики: використання малювання, ліплення,

пісочної терапії не для розвитку дрібної моторики, а для невербального вираження емоцій, які дитина не може проговорити. Це можуть бути конкретні протоколи, як-от робота з кольором для вираження стану «тут і тепер» на аркуші паперу [3];

– ігрова терапія: створення умов, де мовлення з'являється спонтанно як частина гри, а не як вимога.

Виклик міждисциплінарного розриву. Психогенні розлади мовлення знаходяться на межі компетенцій логопеда, психолога та невролога. Ефективна допомога можлива лише в тісній командній роботі. Проте університетська підготовка часто є «кафедроцентричною»: майбутніх логопедів навчають окремо від майбутніх психологів. Випускники виходять в практику, не маючи навичок міждисциплінарної комунікації.

Необхідно впроваджувати спільні семінари, проєкти й аналіз клінічних випадків (кейсів) для студентів суміжних спеціальностей. Майбутній логопед має чітко розуміти, де закінчується його компетенція і коли необхідно негайно передати дитину психотерапевту, а також як ефективно співпрацювати з фахівцями (наприклад, з Центрів життєстійкості, які активно створюються в громадах).

Виклик стійкості самого фахівця. Важливим аспектом, який часто ігнорується, є психологічний стан самих студентів та викладачів [5]. Майбутні логопеди, які самі проживають досвід війни, є вкрай вразливими до вторинної травматизації та професійного вигорання, працюючи зі складними історіями дітей. Система вищої освіти має не лише надавати знання, але й дбати про психічне здоров'я студентів. Це вимагає впровадження в освітній процес тренінгів зі стресостійкості, емоційної саморегуляції та організації обов'язкових супервізійних (інтервізійних) груп для студентів-практикантів.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів-логопедів в умовах воєнного стану вимагає не просто доповнення навчальних планів кількома

новими дисциплінами, а глибокої філософської та методичної трансформації. Пріоритетом має стати перехід від механістичного виправлення мовлення до цілісного, травмоінформованого підходу, орієнтованого на особистість дитини.

Ключовими напрямками такої трансформації є:

– інтеграція знань з кризової психології та психосоматики в усі фахові дисципліни;

– насичення програм практичними недирективними методиками (арт-терапія, ігрова терапія, техніки «заземлення»);

– запровадження обов'язкової міждисциплінарної підготовки та практики;

– впровадження системи психологічної підтримки та супервізії для самих студентів.

Лише такий комплексний підхід дозволить підготувати фахівців, здатних відповісти на один із найболючіших викликів нашого часу – повернення голосу дітям, які втратили його через війну.

Список використаних джерел

1. Іваненко О. КПТ селективного мутизму (програма втручань). Інформаційний лист для батьків дітей з селективним мутизмом. *Український інститут когнітивно-поведінкової терапії*. 2017. URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Іваненко-О.-КПТ-селективного-мутизму. pdf (дата звернення: 10.11.2025).

2. Як підтримати дітей, що пережили психологічну травму: поради вчителям. *Освіторія. Медіа*. 13.09.2024. URL: https://osvitoria.media/experience/rozpiznayemo-symptomy-travmatyzatsiyi-stvoryuyemo-bezpechnyj-prostir-dlya-navchannya-ta-dopomagayemo-dityam-vporatysya-zi-svoyimy-emotsijnymy-reaktsiyamy-praktychni-porady-ta-vpravy-

vid-psyhologiv-dl/ (дата звернення: 10.11.2025).

3. Психологічна допомога дітям із травмівним досвідом: методичні рекомендації / Центр психосоціальної реабілітації НаУКМА. *Ecopsy.com.ua*. 2022. URL: http://ecopsy.com.ua/cpps/PD%20dity%20OBSE.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

4. Педагогічна освіта в умовах воєнного і повоєнного часу: виклики і перспективи. *Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*. 15.03.2023. URL: https://ipood.com.ua/novini/pedagogichna-osvita-v-umovah-voennogo-i-povoennogo-chasu-vikliki-i-perspektivi/ (дата звернення: 10.11.2025).

5. Притуляк Т. С. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в умовах євроінтеграції*: матеріали Міжнар. наук.-практ. Конф. (15 березня 2024 р.). CUESC. 2024. С. 257–259. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/Макети_advanced_training_UDU.pdf (дата звернення: 10.11.2025)

ПОЛІЩУК Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
ПЕТРИК Крістіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕРАКТИВНІ STEM-ІГРИ Й ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ УРОКИ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Розвиток пізнавальної активності здобувачів початкової освіти є важливим чинником їх підготовки до життя в сучасному, динамічному світі. Саме пізнавальна активність сприяє формуванню критичного мислення, творчого підходу до розв’язання завдань і здатності до новаторства, що є необхідними умовами успішної адаптації особистості учня в умовах стрімких суспільних змін. Завдяки високій пізнавальній активності молодші школярі самостійно шукають інформацію, аналізують її та розв’язують завдання, здобуваючи знання через дослідження, а не пасивними методами. В цьому контексті особливого значення набуває впровадження STEM-освіти вже на початковому етапі навчання. Пізнавальна активність молодших школярів є рушійною силою у засвоєнні знань, і саме інтерактивні STEM-ігри та експериментальні уроки виступають тими інструментами, які здатні трансформувати пасивне сприймання інформації на активне дослідження.

В Україні питання впровадження STEM-освіти у початковій школі активно досліджували такі науковці, як Н. Морзе, яка вивчала аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій та формування цифрової компетентності, що є невід'ємною частиною технологічного компонента STEM. Окрім того, такі вчені, як О. Патрикеєва та І. Василашко, зробили значний внесок у теоретичні основи та методичні рекомендації щодо застосування STEM-підходу, зосереджуючись на інтеграції природничих, технічних та математичних знань [1]. Тому перехід від традиційного викладання предметів до інтегрованого, практико-орієнтованого STEM-підходу стає не просто модним трендом у початкових класах, а життєвою необхідністю для підготовки компетентних громадян майбутнього.

Мета статті – проаналізувати потенціал інтерактивних STEM-ігор та експериментальних уроків як ефективних засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, визначити педагогічні умови їх впровадження у сучасний освітній процес та окреслити можливості трансформації ролі вчителя від інформатора до фасилітатора навчальної діяльності.

STEM-освіта – це не просто сума окремих предметів, а інтегрований підхід, який об'єднує природничі науки, технології, інженерію та математику в єдину систему знань. Для молодшого шкільного віку цей підхід є особливо цінним, оскільки він максимально відповідає провідній діяльності цього етапу розвитку – навчально-пізнавальній діяльності учнів, що має містити елементи гри та практичного експериментування. Традиційна система часто про пропонує знання у вже готовому вигляді, що не дозволяє молодшим школярам побачити цілісну картину світу та взаємозв'язок явищ [7].

На противагу цьому, STEM-підхід фокусується на проєктній діяльності та розв'язанні відкритих проблем, де для досягнення результату необхідно застосувати знання з різних галузей. Для ефективної реалізації

такого підходу важливо створити STEM-лабораторію, наповнену сучасним обладнанням. Це можуть бути 3D-принтери, набори навчальної електроніки, робототехнічні комплекти, набори LEGO, інтерактивні панелі та інші інноваційні засоби навчання, які сприяють практичній діяльності здобувачів початкової освіти та розвитку їх пізнавальної активності та креативності [5].

На STEM-уроках головну роль відіграє не вчитель, а саме практичне завдання, яке потрібно розв'язати молодшим школярам. Пізнавальна активність учнів в умовах STEM-освіти розвивається через два ключові напрями: STEM-ігри та експериментальні уроки, які тісно взаємодіють у проєктній діяльності [6].

Інтерактивні ігри охоплюють різні види діяльності, починаючи від освітньої робототехніки і закінчуючи логічними настільними іграми та цифровими моделями. Наприклад, конструктори LEGO Education або Makeblock дають змогу здобувачам початкової освіти вивчати інженерію та програмування граючись. Учні конструюють робота, який проходить лабіринт або механізм, що піднімає вантаж. Під час цього вони застосовують знання з математики (розраховують кути повороту та відстані), технологій (працюють з датчиками та моторами) та інженерії (враховують баланс і міцність конструкції). Так абстрактні поняття стають конкретними та зрозумілими [4].

Експерименти на уроках виступають дієвим інструментом, що допомагає здобувачам початкової освіти відчути себе дослідниками. Вони дозволяють учням мислити як науковці. Замість простого повідомлення про розчинність речовин у воді, вчитель пропонує молодшим школярам провести декілька простих дослідів. Наприклад, діти отримують різні речовини: сіль, цукор, олія, пісок та вода, і їм необхідно сказати свої припущення, провести експерименти, зафіксувати результати та зробити висновок. Також це може бути дослід «Чому кораблик плаває?», де школярі досліджують плавучість і

густину різних металів, чи експеримент з вирощування кристалів, що знайомить їх із явищами хімії та фізики. Важливо, що вчитель виступає не як джерело готових знань, а як фасилітатор, який стежить за тим, щоб кожен учасник мав можливість висловити власну думку, він залишається нейтральним, фокусуючись на процесі комунікації. Така взаємодія не тільки розвиває пізнавальний інтерес, а й формує навички планування, спостережливості та систематизації, що є ключовими навичками XXI століття [3].

Комплексне використання STEM-ігор та експериментів, часто в рамках великих інтегрованих проєктів, наприклад таких, як «Будівництво ідеального будинку», де поєднуються математичні розрахунки, знання про матеріали, технології конструювання й енергозбереження, забезпечує глибоку інтеграцію знань і формування цілісної картини світу, створюючи навчання, яке є особистісно значущим та захопливим [2].

Застосування STEM-ігор та експериментів у процесі навчання молодших школярів – важливий крок для сучасної освіти. Такий підхід не тільки робить навчання цікавішим, а й допомагає розвинути корисні навички, такі як вміння мислити логічно, працювати в команді та знаходити нові рішення. Зміна ролі вчителя від джерела знань до фасилітатора знань є ключовою умовою успіху. Учитель, що використовує STEM-підхід, перетворює свій звичайний клас на творчу лабораторію, де освітній процес здійснюється через дослідження, спроби (вдалі та невдалі), що є найефективнішим шляхом для глибинного та осмисленого засвоєння матеріалу. У свою чергу, експериментальні уроки на яких здобувачі початкової освіти самостійно формулюють гіпотези та проводять дослідження з реальними об’єктами, активізують пізнавальну активність та критичне мислення, оскільки їх висновки ґрунтуються на власних спостереженнях, а не на готових знаннях.

Отже, реалізація інтерактивних STEM-ігор та експериментальних уроків у початковій школі доводить їхню ефективність як засобів розвитку пізнавальної активності, самостійності та креативності учнів. Вони не лише підвищують інтерес до навчання, а й сприяють формуванню цілісного наукового світогляду, практичних умінь і навичок дослідницької діяльності молодших школярів. Такий підхід відповідає сучасним освітнім тенденціям і забезпечує трансформацію ролі вчителя – від передавача знань до фасилітатора, який стимулює мислення, співпрацю та інтелектуальний розвиток кожного здобувача початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Василашко І., Патрикеєва О. Упровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: методичний аспект. *Рідна школа.* 2017. №9–10. С. 90–95.

2. Морзе Н. В. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2018. № 5. С. 178–187.

3. Савіцька Н. Л. Експериментування на уроках у початкових класах для учнів з інтелектуальними порушеннями. *Спеціальна та інклюзивна освіта. Житомирщина педагогічна.* 2021. №2(22). С. 227–232.

4. Струтинська О. В. Актуальність впровадження освітньої робототехніки в українську школу. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2019. Спецвип. С. 324–344.

5. Шкуренко О., Удоденко О. Методичні засади застосування технологій STEM освіти у початковій школі. *Молодий вчений.* 2023. № 11(123). С. 87–90.

6. Шулікін Д. STEM-освіта. URL: http://btdc.org.ua/stem-osvita/ (дата звернення 09. 11. 2025)

7. Ярусевич О. Що таке STEM-освіта та як впровадити її в навчальний процес? URL: https://buki.com.ua/news/stem-osvita/#3 (дата звернення 09.11.2025)

ПОНОМАРЕНКО Кирило,
старший викладач, Бердянський державний педагогічний університет

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В ІНТЕГРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури у закладах вищої освіти має важливе значення, оскільки забезпечує реалізацію державної політики щодо формування здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності. Таке завдання відображено в нормативних документах, зокрема Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2030 року, Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація». Також, актуальність проблеми зумовлена посиленням оздоровчої функції фізичної культури в закладах загальної середньої освіти, яка полягає в створенні для учнів розвивального освітнього середовища, що потребує модернізації процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти [1].

Сьогодення визначило особливість сучасної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, а саме – змішаний формат навчання з урахування наявних реалій: війна, обмежені можливості традиційного офлайн-навчання, непередбачувані ризики тощо.

Фокус наукових досліджень останніх років зосереджено на пошуку шляхів підвищення якості професійної освіти вчителів фізичної культури, окресленні позитивного потенціалу використання моделі змішаного навчання. Дослідники зазначають, що змішане навчання майбутніх учителів фізичної культури потрібно розглядати в якості цілісного освітнього підходу, інноваційної технології навчання в інтегрованому середовищі ЗВО, що ефективно об'єднує традиційне офлайн навчання та онлайн навчання з використанням комп'ютерних технологій та спеціальних платформ.

В працях О. Даниско, О. Іваненко, О. Хмельницької наголошується, що інтеграція пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти під час очних занять і дистанційної самостійної роботи позитивно впливає на мотивацію майбутніх учителів фізичної культури до навчальної та професійної діяльності, що сприяє ефективності здобуття фахових компетентностей і дозволяє зробити освітній процес змістовним та цікавим [3].

Особливостями змішаного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є:

– орієнтація на розвиток не лише педагогічної, але й спортивної майстерності здобувачів вищої освіти;

– органічне поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих (активних, інтерактивних) методів навчання;

– сприяння самостійному пошуку здобувачами інформації з метою вивчення конкретного навчального матеріалу;

– вдосконалення технічної підготовки здобувачів через перегляд відеоматеріалів, записів онлайн занять тощо;

– формування у здобувачів інформаційно-цифрової та прогностично-проєктувальної компетентностей [2].

С. Лазоренко стверджує, що визначальними аспектами професійної підготовки фахівців в галузі фізичної культури і спорту є високий рівень

культури спілкування офлайн і онлайн в освітній і професійній сферах діяльності, активне використання спеціалізованого програмного забезпечення та технологій цифрового здоров'я, спроможність ефективно й швидко опрацьовувати великі обсяги фахового контенту з метою розроблення індивідуальних розвивальних і групових оздоровчих чи спортивно-масових програм, а потужним фактором саморозвитку вчителя фізичної культури виступають його досягнення у формуванні педагогічної і спортивної майстерності [4].

Отже, особливістю сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, зокрема в галузі фізичної культури і спорту, є змішаний формат навчання, який характеризується як інноваційна особистісно зорієнтована модель організації освітнього процесу, що інтегрує традиційне навчання (безпосередня взаємодія), дистанційне навчання (взаємодія на відстані, опосередковано) та електронне навчання (шляхом програмно-комунікативної інтеракції). Застосування змішаного навчання в закладах вищої освіти забезпечує реалізацію принципу безперервності у здобутті освіти та навчання впродовж життя, сприяє адаптації способів професійної діяльності в умовах невизначеності й непередбачуваності, формує професійну компетентності майбутнього вчителя фізичної культури.

Список використаних джерел

1. Джуринський П. Б., Ковальова Т. М. Аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2021. Вип. 3(136). С. 128–134.

2. Іваненко О. О., Шапран О. І. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у процесі змішаного навчання.

Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 63. С. 217–221.

3. Кузьмінський А. Цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2023. № 28. С. 209–221.

4. Лазоренко С. Теорія і практика формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2021. Т. 9. № 2. С. 38–47.

РУДЧИК Ольга,
кандидатка педагогічних наук, викладач вищої категорії, Комунальний заклад «Жовтоводський фаховий педагогічний коледж» Дніпровської обласної ради

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інтегрований курс «Я досліджую світ» є ключовим навчальним компонентом Нової української школи, спрямованим на формування в молодших школярів цілісного уявлення про навколишній світ, розвиток дослідницьких умінь і життєвих компетентностей. Необхідність удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів зумовлена оновленням Державного стандарту початкової освіти [2] та сучасними вимогами до інтеграції знань, цифровізації та діяльнісного підходу [1].

Мета роботи – обґрунтувати особливості методичної підготовки майбутніх учителів до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та окреслити ефективні напрями її вдосконалення.

Завдання:

1. Проаналізувати нормативні вимоги до змісту й методики викладання курсу [1; 2].

2. Визначити ключові компетентності, необхідні майбутньому вчителю.

3. Охарактеризувати ефективні методичні підходи та технології підготовки [3; 4].

4. Дослідити можливості цифрових та інтерактивних інструментів у професійній освіті [6].

Аналіз нормативної бази, зокрема Державного стандарту початкової освіти [1] та концептуальних положень НУШ [2], дозволяє виокремити низку методичних орієнтирів, що визначають специфіку курсу «Я досліджую світ» і впливають на зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У фокусі документів – формування ключових і предметних компетентностей учнів, розвиток дослідницької активності, ціннісного ставлення до природи, суспільства та себе. Це зумовлює специфічні вимоги до методики викладання предмету – підкреслюється важливість здатності вчителя організовувати діяльнісне й дослідницьке навчання учнів відповідно до принципів НУШ [1].

Сучасний учитель, який викладає інтегрований курс «Я досліджую світ», має володіти не лише предметними знаннями, а й низкою професійно-педагогічних компетентностей: методичною, цифровою, проєктною, комунікативною, рефлексивною. Як зазначають О. Пометун і Л. Пироженко, ключова методична компетентність включає вміння інтегрувати знання з різних галузей, працювати з інформаційними ресурсами, застосовувати

STEAM-технології, метод проєктів та інші проблемно-пошукові методи, а також створювати навчальне середовище, яке мотивує дитину до самопізнання та пізнання світу тощо [3].

Для цього, методична підготовка майбутніх учителів початкової школи має спиратися на практикоорієнтовані підходи, що забезпечують зв'язок між теорією та педагогічною діяльністю. Важливо інтегрувати практичні вправи, тренінги, мікровикладання, роботу з кейсами, рефлексивні методи й завдання на створення власних методичних матеріалів. Систематичне залучення майбутніх учителів до проєктування й апробації фрагментів інтегрованих уроків сприяє формуванню методичної гнучкості й рефлексивності. Важливим є також вивчення кращого педагогічного досвіду та взаємовідвідування уроків.

У контексті цифровізації освіти майбутні вчителі повинні вміти використовувати на уроках інтерактивні платформи (LearningApps, Wordwall, Genially), цифрові освітні ресурси (Mozaik Education, Google for Education), віртуальні лабораторії, 3D-симуляції тощо. Тому, однією з ключових умов є включення цифрових технологій у структуру методичних занять, тренінгів і самостійної роботи студентів, що створює умови для формування цифрової компетентності [6].

Як бачимо, методична підготовка майбутніх учителів початкової школи до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» потребує оновлення змісту професійної освіти, запровадження інтерактивних, цифрових і дослідницьких технологій навчання. Комплексний підхід, поєднання теоретичної і практичної підготовки, участь у науково-методичній діяльності сприяють формуванню компетентного педагога, здатного якісно реалізовувати вимоги НУШ.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87. *Урядовий кур'єр*. 2018. № 39.

2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

3. Пометун О. І., Пироженко Л. А. Інтерактивні технології навчання. Київ: АСК, 2004. 192 с.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ: Генеза, 2019. 312 с.

5. Хоружа Л. Л., Буцик У. М. Методика навчання інтегрованих курсів у початковій школі : навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2020. 248 с.

6. Drake S., Reid J. Integrated Curriculum in the 21st Century Classroom. Corwin Press, 2018. 176 p.

7. Frydenberg M., Andone D. Developing Digital Skills for Teaching and Learning. Springer, 2021. 254 p.

СЕЛЕЗНЬОВ Руслан,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Національний університет біоресурсів і природокористування України
КОСТИНЮК Василь,
асистент кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧА: РИЗИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Цифровізація освіти спричинила активне впровадження інтелектуальних технологій в освітній процес, зокрема систем штучного інтелекту (ШІ). У професійній підготовці майбутніх викладачів ШІ розглядається як інструмент підвищення якості навчання, оптимізації освітніх траєкторій і підтримки рефлексивної діяльності. Разом з тим, поширення адаптивних алгоритмів і автоматизованих платформ актуалізує питання етичної відповідальності, прозорості прийняття рішень, збереження автономії педагога й академічної доброчесності. Саме тому аналіз етичних аспектів використання ШІ у підготовці викладача є важливим для забезпечення балансу між технологічною ефективністю та гуманістичними цінностями освіти.

Штучний інтелект у сфері освіти розглядається як сукупність технологій, здатних моделювати індивідуальні когнітивні процеси, здійснювати аналіз навчальних даних та адаптовувати зміст і темп навчання

відповідно до потреб здобувача. Адаптивні й інтелектуальні системи навчання дозволяють формувати персоналізовані освітні маршрути, забезпечують автоматизований моніторинг успішності та пропонують рекомендації щодо подальшого навчання. Для професійної підготовки майбутніх викладачів такі системи можуть виконувати роль підтримки в опануванні педагогічних стратегій, моделюванні навчальних ситуацій і формуванні методичної рефлексії.

Використання систем штучного інтелекту у підготовці майбутніх викладачів відкриває можливості для персоналізації освітнього процесу. Алгоритми ШІ здатні враховувати рівень підготовленості здобувача, його навчальний стиль, темп засвоєння інформації та сформованість компетентностей, пропонуючи індивідуально адаптовані завдання і ресурси. ШІ забезпечує автоматизований аналіз навчальних результатів і надання оперативного зворотного зв'язку, що сприяє розвитку самоконтролю і рефлексії. Інтелектуальні тьютори та симуляційні середовища можуть застосовуватися для моделювання педагогічних ситуацій, відпрацювання професійно-комунікативних навичок і прийняття методичних рішень.

Використання систем штучного інтелекту в освітньому процесі супроводжується низкою етичних викликів. По-перше, існує ризик знеособлення навчальної взаємодії: домінування цифрових платформ може послаблювати роль живого педагогічного спілкування, що є ключовим чинником формування професійної ідентичності викладача. По-друге, алгоритми ШІ не завжди прозорі у принципах прийняття рішень, що створює загрозу некритичного довіряння рекомендаціям системи. По-третє, важливим є питання конфіденційності та безпеки персональних даних, оскільки інтелектуальні системи збирають і аналізують значні масиви інформації про здобувачів. Також можлива залежність від технологічних інструментів, що може обмежувати здатність викладача до самостійного методичного

мислення та знижувати рівень автономії у прийнятті педагогічних рішень [1].

Етичне впровадження штучного інтелекту у підготовку майбутніх викладачів потребує цілеспрямованого формування цифрової й інформаційної культури всіх учасників освітнього процесу. Необхідною умовою є підготовка здобувачів і викладачів до усвідомленого, критичного використання алгоритмічних рекомендацій, включно з умінням аналізувати їх обґрунтованість і можливі обмеження. Важливо розробляти методичні моделі, у яких ШІ не підмінює педагогічну взаємодію, а виконує функцію інструментальної підтримки. На організаційному рівні потрібне забезпечення прозорості використання навчальних даних, дотримання норм конфіденційності, а також створення нормативно-правових засад та інструкцій щодо застосування ШІ в освітньому середовищі. Такі умови дозволяють зберегти баланс між технологічними можливостями і гуманістичними принципами професійної підготовки викладача. Упровадження штучного інтелекту в освітній процес – це не лише технічний виклик, а й можливість створити сучасне освітнє середовище, здатне відповідати потребам XXI століття [2].

Використання штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх викладачів має значний потенціал для підвищення ефективності навчання, розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та підтримки професійного становлення педагога. Водночас упровадження таких технологій супроводжується етичними викликами, пов’язаними з прозорістю роботи алгоритмів, захистом персональних даних, ризиком зниження ролі педагогічної взаємодії та можливістю залежності від цифрових інструментів. Забезпечення етичного використання ШІ вимагає дотримання принципів гуманізації освіти, формування цифрової етики, а також створення відповідного методичного і нормативного забезпечення. Доцільним є подальше дослідження моделей поєднання педагогічної майстерності й

алгоритмічної підтримки, що сприятиме розвитку збалансованої, технологічної та ціннісно орієнтованої підготовки викладачів.

Список використаних джерел

1. Колесник О. В., Терещенко А. В., Фастівець А. В. Особливості використання технологій штучного інтелекту в удосконаленні викладацької діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2024. №4 (217). С. 25–32.

2. Куцак Л.В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. №74. С. 27–37.

СКЛЯР Ірина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки, Бердянський державний педагогічний університет
ПЕТРИК Крістіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ПРАКТИК МЕНТАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Інтеграція практик ментального благополуччя у професійний розвиток майбутніх фахівців сьогодні постає одним із ключових векторів оновлення вищої освіти в Україні, що відповідає сучасним європейським тенденціям формування цілісної, гуманістично орієнтованої системи підготовки педагогічних кадрів. Європейська Комісія, розвиваючи ініціативу «Pathways to School Success», наголошує на системному підході до ментального благополуччя всіх учасників освітнього процесу, зокрема педагогів [5]. Ідея «whole-system, whole-school» визначає ментальне здоров'я не як індивідуальну проблему, а як структурну складову частину якості освітнього процесу, що потребує інтеграції у політику управління закладами освіти всіх рівнів, навчальні програми та професійні стандарти [6].

У цьому контексті педагогічна професія набуває нової якості:

ефективність педагога розглядається не лише крізь призму фахових компетентностей, а й через здатність до емоційної саморегуляції, психологічної стійкості та конструктивної взаємодії. Дослідження доводять, що рівень ментального благополуччя вчителя прямо корелює з якістю викладання, самоефективністю, залученістю та вмотивованістю учнів, професійною стабільністю [1; 3]. Відтак, турбота про ментальне здоров'я педагогів виходить за межі суто особистісної сфери й набуває статусу педагогічного ресурсу, який безпосередньо впливає на результати навчання.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування та систематизація підходів до інтеграції практик ментального благополуччя у професійний розвиток майбутніх учителів як цілісного педагогічного процесу, що поєднує психологічні, ціннісні й освітньо-організаційні компоненти.

Дослідження спрямовано на визначення концептуальних засад формування культури ментального здоров'я у системі педагогічної освіти, аналіз європейських орієнтирів і практик розвитку резильєнтності, емоційної компетентності та саморегуляції вчителів, а також виявлення можливостей їх адаптації до українського освітнього контексту. У межах поставленої мети передбачено окреслення педагогічних умов, які забезпечують ефективне впровадження принципів ментального благополуччя в зміст професійної підготовки педагогів, і розроблення системи професійного зростання, заснованої на взаємозв'язку психічної стійкості, гуманістичних цінностей та якості освітнього процесу.

Традиційна система професійного становлення педагога, фокусуючись на методиці, дидактиці, цифровій компетентності тощо, вимагає суттєвого доповнення змістовими модулями, спрямованими на розвиток культури самоусвідомлення, стресостійкості та резильєнтності. Натомість у європейських освітніх практиках зростає роль навчальних курсів, що поєднують елементи саморефлексії, усвідомленості, психологічної гігієни та

тілесно-когнітивних технік саморегуляції [2]. Такі програми не лише підвищують адаптивність майбутніх педагогів, але й формують нову професійну етику, у центрі якої – відповідальність за власний емоційний стан як передумова ефективної взаємодії з учнями.

Сутність інтеграції європейських практик ментального благополуччя в українську педагогічну освіту полягає у переході від епізодичних і формально зорієнтованих заходів психологічної підтримки до системного впровадження механізмів розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки [7]. Йдеться не про подолання стресових наслідків, а про формування навичок раннього розпізнавання ознак виснаження, вміння встановлювати професійні межі, підтримувати баланс між роботою та особистим життям, розвивати навички саморефлексії. Такі компетентності стають основою педагогічної резильєнтності – здатності діяти ефективно в умовах невизначеності, зберігаючи внутрішню рівновагу та професійну мотивацію.

Досвід країн Європейського союзу демонструє, що найбільш результативними є комплексні підходи, у яких практики ментального благополуччя інтегруються в усі рівні професійного розвитку [1; 2; 3]. Тобто, ефективність підготовки педагогів значно зростає, коли навчальні курси супроводжуються системами супервізії, колегіальної підтримки та наставництва, що створюють безпечний простір для обміну досвідом і професійної рефлексії. Таким чином, ментальне благополуччя перестає бути індивідуальною відповідальністю і стає інституційною нормою освітнього середовища.

Для української педагогічної освіти актуальним є завдання не лише імплементації окремих європейських практик, а й розроблення цілісної моделі інтеграції ментального благополуччя в професійну підготовку. В умовах політичних і соціальних викликів така модель має включати кілька

рівнів дії. Перший – навчальний: запровадження обов'язкових модулів, присвячених психологічній стійкості, емоційній грамотності та культурі саморефлексії. Другий – організаційний: створення системи психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти, проведення супервізій, групових рефлексивних сесій, запровадження практик «педагогічного благополуччя» у межах педагогічних студій. Третій – соціальний: розвиток партнерства між університетами, школами-практиками та службами підтримки ментального здоров'я, що забезпечують неперервність турботи про психологічний стан майбутніх педагогів.

Наукові узагальнення останніх років підтверджують, що систематичні інтервенції, спрямовані на формування ментального благополуччя, знижують рівень професійного вигорання, підвищують задоволеність роботою, покращують якість міжособистісних стосунків у педагогічних колективах і стабілізують кадровий потенціал закладів освіти [4]. Відтак, ментальне благополуччя слід розглядати як педагогічну категорію, що визначає якість освітнього процесу, рівень довіри в навчальному середовищі й готовність системи освіти до сталого розвитку.

У стратегічному вимірі впровадження європейських орієнтирів у національну педагогічну освіту передбачає адаптацію принципів ментального благополуччя до українського контексту, враховуючи культурні, соціально-економічні та етичні особливості. Це не механічне копіювання, а побудова власної парадигми педагогічного добробуту – такої, що поєднує академічну культуру, етичну відповідальність, емоційну зрілість і професійну стійкість.

З огляду на ці тенденції, педагогічні університети мають стати простором формування культури ментального здоров'я майбутнього вчителя. Освітні програми нового покоління повинні бути спрямовані на розвиток не лише компетентностей, але й цінностей: самоповаги, емпатії, взаємопідтримки, відкритості до змін. Саме так вибудовується сучасна

європейська педагогіка – як система, у якій людяність стає основою професіоналізму, а турбота про ментальне благополуччя – критерієм якості освітнього процесу. Систему інтеграції європейських практик ментального благополуччя у професійну підготовку українських майбутніх педагогів представлено на Рисунку 1.

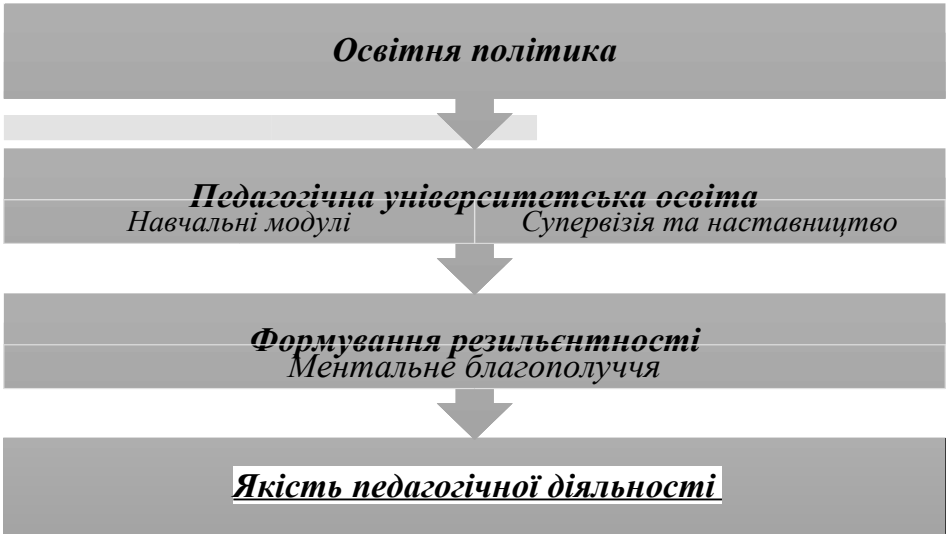


Рис. 1 – Система інтеграції європейських ментального благополуччя у професійну підготовку майбутніх педагогів (змодельовано автором)

Таким чином, осмислення ментального благополуччя як стратегічного ресурсу педагогічного професіоналізму відкриває нові горизонти для розвитку вищої освіти в Україні. Йдеться не лише про включення елементів психологічної підтримки чи саморегуляції в освітній процес, а про переосмислення самої логіки професійної підготовки педагога як суб'єкта, який здатен діяти на основі внутрішньої рівноваги, емпатії, ціннісної узгодженості та педагогічної етики. Європейські освітні системи вже довели, що ментальне благополуччя педагогів є не наслідком, а передумовою високої якості освіти: лише той учитель, який вміє піклуватися про власний психічний стан, здатен створити підтримувальне освітнє середовище для інших.

Для України ця парадигма набуває особливої актуальності в умовах

соціальної напруги та війни. Підготовка майбутніх педагогів має стати не лише процесом професійного навчання, а простором відновлення, довіри, гуманності й рефлексії. Педагогічна освіта нового типу повинна формувати не лише викладача як транслятора знань, а й фасилітатора людського потенціалу – особистість, здатну зберігати ментальну стійкість у мінливому світі та підтримувати розвиток інших.

Необхідно також визнати, що ментальне благополуччя педагога не може забезпечуватись лише індивідуальними зусиллями. Воно потребує інституційної та державної підтримки: зниження адміністративного навантаження, створення систем наставництва, забезпечення психологічного супроводу, доступу до консультацій та супервізії, підвищення рівня автономії та справедливої оплати праці. Досвід європейських країн засвідчує, що політика турботи про благополуччя працівників освіти стає ефективною лише тоді, коли поєднує освітні, соціальні й економічні механізми.

У перспективі впровадження практик ментального благополуччя в професійну підготовку педагогів має розглядатися як складова освітньої реформи, що спрямована на побудову стійкої, людяної й інноваційної системи освіти. Це завдання вимагає міждисциплінарного підходу, участі педагогів, психологів, соціологів, управлінців і політиків, здатних сформувати єдину рамку педагогічного добробуту.

Список використаних джерел

1. Avola P., Soini-Ikonen T., Jyrkiäinen A. et al. Interventions to teacher well-being and burnout A scoping review. *Educational Psychology Review*. 2025. Vol. 37, no. 1. P. 11. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2 (дата звернення: 08.11.2025).

2. Brinkley J. The impact of wellness programs on teacher stress and coping. 2024. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*. URL:

https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/2060 (дата звернення: 08.11.2025).

3. Dreer B. On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in psychology*. 2023. Vol. 14. P. 1-16. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179 (дата звернення: 08.11.2025).

4. Fostering well-being of adult educators in Europe. *European Association for the Education of Adults (EAEA)*. URL: https://eaea.org/wp-content/uploads/2025/03/Fostering-well-being-of-adult-educators-in-Europe.pdf (дата звернення: 08.11.2025).

5. Pathways to School Success. *European Commission*. URL: https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/pathways-to-school-success (дата звернення: 08.11.2025).

6. Preventing teacher burnout: mental health and workplace well being. *European Commission*. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/preventing-teacher-burnout-mental-health-and-workplace-well-being (дата звернення: 08.11.2025).

7. Wellbeing and mental health at school – Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators. *Publications Office of the European Union.* URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/590 (дата звернення: 08.11.2025).

СКЛЯР Ірина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки, Бердянський державний педагогічний університет
СТАРОКОЖКО Ольга,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університету

РЕФЛЕКСИВНЕ ЛІДЕРСТВО У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА: НОВІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Рефлексивне лідерство у професійній підготовці педагога постає однією з ключових методологічних парадигм сучасної педагогічної освіти, оскільки поєднує в собі вимір самосвідомості, аналітичності й відповідальності за освітні зміни. Сучасні освітні реформи дедалі частіше позиціонують педагога як суб’єкта інноваційного процесу, здатного самостійно формулювати освітні цілі, критично оцінювати власну діяльність і приймати рішення на основі рефлексії. У цих умовах професійна підготовка майбутніх педагогів набуває нового змісту: вона перестає бути лише передачею знань і навичок, а перетворюється на складний процес формування рефлексивного типу лідерства, орієнтованого на розвиток індивідуальної автономії, емпатії, когнітивної гнучкості.

Метою статті є наукове обґрунтування концепції рефлексивного лідерства як ключового чинника професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті сучасних освітніх трансформацій. Дослідження покликане

виявити педагогічні умови, методи й інструменти, що сприяють формуванню рефлексивного мислення, етичної відповідальності та здатності до саморозвитку в процесі професійного становлення вчителя.

Сутність рефлексивного лідерства полягає у здатності майбутнього педагога не лише аналізувати результати власних рішень, а й глибоко розуміти механізми, що призводять до їхнього формування [1]. Йдеться про розвиток метакогнітивних умінь, які забезпечують здатність осмислювати мисленнєві стратегії, розпізнавати джерела упереджень та вплив соціально-психологічних чинників на педагогічну практику.

Саме рефлексивний вимір лідерства дозволяє педагогові інтегрувати етичні, емоційні та когнітивні аспекти управління освітнім процесом, створюючи умови для спільного прийняття рішень і навчання у педагогічних колективах.

Професійна підготовка таких фахівців передбачає зміну логіки освітнього процесу й у закладі вищої освіти: від нормативно-репродуктивної до дослідницько-рефлексивної. Так, у центрі навчального досвіду має бути не стільки виконання завдань і моделювання типових ситуацій, скільки осмислення того, як і чому ухвалюється те чи інше педагогічне рішення. Ефективними стають методи самоаналізу, групової рефлексії, портфоліо професійного зростання, освітні дебати, кейс-аналіз і навчальні проєкти, що стимулюють критичне мислення [2-3]. Необхідно зазначити, що рефлексивне лідерство в цьому контексті виступає не окремою компетентністю, а інтегрованим результатом взаємодії когнітивної, емоційної та ціннісної сфер особистості майбутнього педагога. Формування такого лідерства забезпечує не лише підготовку до динамічного освітнього середовища, а й створює передумови для появи в освіті нової культури управління – культури діалогу, відкритості до змін і колективної відповідальності за результат.

Сучасні дослідження педагогічного лідерства свідчать, що саме

рефлексивна компонента визначає його якість і стійкість [2; 4]. Педагоги, які мають сформований рефлексивний стиль мислення, виявляють вищу готовність до інновацій, більш ефективно координують роботу колег, здатні підтримувати психологічне благополуччя учасників освітнього процесу. З огляду на це освітні реформи в Україні та Європі орієнтуються на розвиток освітнього лідерства як стратегічної компетентності педагога, що поєднує рефлексію, соціальну відповідальність і прагнення до сталого розвитку. Підготовка вчителя нового покоління – це, по суті, формування носія культури рефлексивного управління, який усвідомлює власну роль у творенні освітньої політики та здатний перетворювати освітній процес на середовище зростання для всіх його учасників.

Важливим аспектом формування рефлексивного лідерства є його взаємозв'язок із цифровою компетентністю [5]. У цифрову добу педагогічне лідерство не може існувати поза аналітичним мисленням і вмінням використовувати дані для саморефлексії, планування й оцінювання освітніх рішень. Майбутній педагог має не лише орієнтуватися у цифрових інструментах, а й критично осмислювати, як алгоритми, освітні платформи та аналітичні панелі впливають на процес навчання, на систему прийняття рішень і навіть на педагогічну автономію. Така «цифрова рефлексія» дозволяє майбутньому вчителю бути критичним співтворцем технологій, здатним поєднати гуманістичні принципи освіти з аналітичними підходами до управління навчанням.

У цьому контексті рефлексивне лідерство набуває ще однієї сутнісної риси – етичної цифрової відповідальності. Вона охоплює вміння діяти в інформаційному середовищі, не втрачаючи моральних орієнтирів, забезпечувати безпеку даних, дотримуватися принципів академічної доброчесності та зберігати людський вимір у взаємодії через цифрові інтерфейси. Сучасні студенти педагогічних університетів зіштовхуються з

викликом – як поєднати швидкість цифрової комунікації зі здатністю до глибокої, осмисленої педагогічної рефлексії. Саме тому навчальні програми мають бути спрямовані не лише на розвиток навичок користування цифровими інструментами, а й на формування внутрішніх механізмів етичного самоконтролю, відповідальності та здатності бачити за технологічними процесами людину [1].

Ще одним вектором осмислення рефлексивного лідерства є поняття емоційного інтелекту. Здатність до емпатії, саморегуляції та розуміння емоцій інших стає ключовою складовою рефлексії педагога [5]. Слушно зауважити, що у кризових умовах освіти саме емоційна грамотність визначає якість взаємодії в колективі та рівень довіри між учасниками освітнього процесу. Таким чином, рефлексивне лідерство виходить за межі суто когнітивної моделі й перетворюється на цілісну компетентність, що поєднує інтелектуальну, емоційну й етичну рефлексію.

Отже, сучасна підготовка майбутнього педагога має ґрунтуватися на інтеграції трьох вимірів рефлексивного лідерства – аналітичного, етичного й емоційного. Їхня взаємодія створює основу для формування педагога нового покоління, який не лише розуміє освітні реформи, а й здатний усвідомлено їх очолювати, вибудовуючи професійну практику на принципах довіри, критичності й гуманності.

Список використаних джерел

1. Желанова В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. Вип. 33. С. 17-23. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.2 (дата звернення: 08.11.2025).

2. Попов Р., Павельчук М. Педагогічні умови формування лідерських навичок і компетентностей учнів старшої профільної школи в

контексті змісту та стандартів сучасної освіти. *Український Педагогічний журнал.* 2025. Вип. 1. С. 38-44. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-38-44 (дата звернення: 08.11.2025).

3. Семеній Н. Лідерські якості майбутніх учителів початкової школи: теоретико-практичний дискурс. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство».* 2022. Вип. 14. С. 81-91. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-81-91 (дата звернення: 08.11.2025).

4. Avola P., Soini-Ikonen T., Jyrkiäinen A. et al. Interventions to teacher well-being and burnout A scoping review. *Educational Psychology Review*. 2025. Vol. 37, no. 1. P. 11. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2 (дата звернення: 08.11.2025).

5. Demchenko O., Kazmirchuk N., Stakhova I. Soft-skills development of future primary teachers as a means of acmeological growth. *Professional Pedagogics.* 2022. Vol. 1, no. 24. P. 91-101. DOI: https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.91-101 (дата звернення: 08.11.2025).

ЯЧМЕНЬОВ Роман,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ОСВІТНІ ВІДЕОПРОЄКТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЦИФРОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасному суспільстві розвиток освіти визначає конкурентоспроможність держави, її інноваційний потенціал і спроможність до сталого розвитку. В умовах цифрової трансформації особливого значення набуває готовність педагогічних кадрів до ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності. Саме тому одним із пріоритетних напрямів реформування освіти в Україні є формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів, що визначається як ключовий елемент професійної готовності сучасного педагога [2].

З огляду на виклики сьогодення, підготовка вчителів має базуватися не лише на засвоєнні методик навчання, а й на розвитку здатності творчо застосовувати цифрові інструменти для підтримки освітнього процесу. В цьому контексті освітні відеопроєкти постають як ефективний засіб інтеграції цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів. Такі

проєкти сприяють розвитку технологічної грамотності, креативності, педагогічного сторітелінгу та комунікаційних навичок, необхідних для роботи в умовах Нової української школи.

Використання відеопроєктів в освітньому процесі дозволяє здобувачам освіти не лише опанувати технічні аспекти створення навчального відеоконтенту, а й усвідомити педагогічну доцільність його застосування. Підготовка сценаріїв, запис відео, монтаж, візуалізація навчального матеріалу та подальший аналіз ефективності контенту формують у майбутніх учителів комплексну цифрову готовність, що включає мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний компоненти [1].

Залучення здобувачів освіти до створення освітніх відеопроєктів у межах навчальних дисциплін сприяє підвищенню їхньої пізнавальної активності, розвитку навичок командної взаємодії, самостійності й відповідальності. Відеопроєкти стають інструментом самовираження та педагогічного експериментування, що допомагає студентам формувати власний стиль викладання та сучасне цифрове мислення.

Крім того, освітні відеопроєкти дають можливість поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, забезпечуючи умови для реального занурення у професійне середовище. Такий підхід відповідає принципам компетентнісного навчання та сприяє формуванню цифрової культури вчителя початкових класів, який здатний створювати інноваційне, безпечне й мотивуюче освітнє середовище.

Результати впровадження освітніх відеопроєктів у підготовку майбутніх педагогів підтверджують, що цей метод навчання підвищує рівень їхньої цифрової компетентності, розвиває критичне мислення та здатність до рефлексії власної діяльності. Майбутні вчителі стають більш упевненими користувачами цифрових ресурсів, оволодівають навичками створення авторського навчального контенту, що підвищує їхню

конкурентоспроможність на ринку праці.

Отже, формування готовності майбутніх учителів початкових класів до цифрової професійної діяльності потребує системного підходу, який поєднує методичну, технологічну та творчо-інноваційну складові. Освітні відеопроєкти виступають потужним засобом розвитку професійних і цифрових компетентностей здобувачів освіти педагогічних закладів вищої освіти, сприяючи становленню вчителя нової генерації – активного, компетентного, здатного до саморозвитку й використання інноваційних засобів навчання.

Таким чином, у процесі модернізації педагогічної освіти саме освітні відеопроєкти можуть стати ефективним інструментом реалізації цілей цифрової трансформації та формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2017. Вип. 5(61). С. 83.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко : МОН України. Київ, 2016. 40 с.

Секція 2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ВИКЛИКИ ТА ЗАГРОЗИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

МОЗУЛЬ Ірина,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії і методики початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вчитель англійської мови вищої категорії, Сопицька філія КЗ Есманьської селищної ради «Есманьська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» Шосткинського району Сумської області

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕАЛІЯХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасна система педагогічної освіти України функціонує в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених воєнним станом, гуманітарною кризою, соціальною нестабільністю та швидкими цивілізаційними змінами. Війна стала не лише фізичним випробуванням для держави, а й тестом на життєздатність освітньої системи, зокрема – системи професійної підготовки педагогічних кадрів.

Проблема формування високопрофесійного, духовно зрілого, психологічно стійкого вчителя набуває особливого значення, адже саме вчитель є одним із ключових агентів соціальної підтримки, виховання

патріотизму, гуманізму та стійкості у дітей і молоді.

Воєнний стан істотно змінив структуру, зміст і пріоритети освітнього процесу. Серед основних викликів сучасної педагогічної освіти можна виокремити такі:

1) психологічні та соціальні чинники – стрес, втрата близьких, вимушене переселення, руйнування навчальних закладів створюють нові умови для освітнього процесу, що вимагає від закладів вищої освіти посилення психолого-педагогічної підтримки студентів і викладачів;

2) трансформація освітнього середовища – перехід до дистанційного або змішаного навчання, необхідність цифрової компетентності та забезпечення академічної доброчесності стають щоденними завданнями;

3) перегляд змісту підготовки – освітні програми мають включати аспекти патріотичного, громадянського, психологічного та безпекового виховання, формувати готовність педагога до діяльності в кризових умовах;

4) зміна суспільних очікувань – від учителя очікують не лише професійної майстерності, а й активної громадянської позиції, здатності до соціального лідерства, підтримки дітей, що пережили травматичні події.

Таким чином, підготовка майбутніх педагогів у воєнний час виходить за межі традиційного освітнього процесу, перетворюючись на комплексну місію духовного, етичного й громадянського формування особистості.

Попри наявність значного потенціалу української педагогічної освіти, реалії війни актуалізували низку гострих проблем:

1) дефіцит практичної підготовки – обмежений доступ до шкіл, евакуація, зруйновані навчальні заклади ускладнюють проходження педагогічної практики, що позначається на професійній готовності випускників;

2) психоемоційне виснаження студентів і викладачів – постійна напруга, тривога, небезпека повітряних тривог знижують концентрацію

уваги, продуктивність навчання, мотивацію до професійного зростання;

3) нерівний доступ до освіти – вимушене переміщення студентів, відсутність стабільного інтернету чи технічних засобів створюють нерівні умови для здобуття якісної педагогічної освіти;

4) відсутність системного підходу до формування психологічної стійкості – у багатьох освітніх програмах ще не передбачено достатньої підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми, що пережили травму війни, втрату, тривожність;

5) загроза зниження якості освіти через дистанційний формат, якщо він не супроводжується новими методичними рішеннями, цифровими інструментами і контролем академічної доброчесності.

Не зважаючи на вище зазначені труднощі, воєнний час став каталізатором педагогічних інновацій. Українська педагогічна спільнота демонструє гнучкість, адаптивність і високу здатність до трансформації. Перспективи розвитку професійної підготовки майбутніх учителів можна окреслити такими напрямами:

1) переосмислення змісту освіти шляхом інтеграції модулів із психологічної саморегуляції, кризової педагогіки, комунікації в умовах стресу, інклюзивної освіти та освіти для сталого розвитку;

2) формування педагогічної резильєнтності – майбутній учитель має навчитися діяти ефективно у невизначеності, приймати відповідальні рішення, підтримувати емоційну рівновагу учнів;

3) зміцнення цифрової компетентності – використання освітніх платформ, інтерактивних ресурсів, віртуальних педагогічних практик має стати нормою сучасної підготовки;

4) патріотичне й громадянське виховання студентів, оскільки війна активізувала потребу формувати вчителя як носія національних цінностей, духовної стійкості та культури миру;

5) міждисциплінарність і партнерство, адже педагогічна освіта має посилювати зв'язки з психологією, соціологією, військовою педагогікою, волонтерством, громадськими ініціативами;

6) підтримка академічної мобільності – важливо зберігати контакти із закладами освіти Європи, брати участь у міжнародних програмах і проєктах, щоб українські педагоги залишалися частиною світового освітнього простору.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів у реаліях воєнного часу є не лише педагогічним, а й соціальним, гуманітарним і національним завданням. Вона потребує оновлення змісту, методів і ціннісних орієнтирів. Майбутній учитель має стати носієм культури стійкості, духовної сили й віри у відродження країни. Його професійна компетентність має поєднувати академічну підготовку з емпатією, патріотизмом, громадянською свідомістю та готовністю діяти в кризових обставинах.

Таким чином, педагогічна освіта України, переживаючи складний етап трансформації, одночасно формує нову генерацію вчителя – гуманного, сильного, креативного, стійкого, здатного навчати й підтримувати здобувачів освіти у будь-яких життєвих умовах.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

2. Когут У., Сікора О., Вдовичин Т. Виклики навчання та викладання в умовах війни. *Молодь і ринок.* 2022. № 6 (204). С. 83–88.

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (Дата звернення: 06.11.2025).

4. Підтримка освіти і науки України під час війни / М-во освіти і науки

України. 2022. URL: https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/pidtrimka-osviti-i-nauki-ukraini-pid-chas-viyni (Дата звернення: 06.11.2025).

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

ПРИСТАШ Анна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А2 Дошкільна освіта, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
ПЕРЕТЯГА Людмила,
докторка педагогічних наук, професорка, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІКТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасний освітній простір України, ускладнений реаліями воєнного стану, детермінує пошук інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти. Важливим напрямом її модернізації виступає інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як потужного дидактичного інструменту, здатного забезпечити сталий розвиток пізнавальної активності старших дошкільнят.

Актуальність проблеми зумовлена суперечністю між значним потенціалом ІКТ у стимулюванні пізнавальної діяльності дітей та недостатньою розробленістю педагогічних умов їх ефективного застосування

в практиці ЗДО, особливо в кризових умовах. Як зазначають дослідники (А.Прокопенко, Л. Соколова, Н. Пометун), використання ІКТ у дошкільній освіті часто носить фрагментарний і, переважно, розважальний характер [3; 4; 5]. Водночас, нові виклики, зокрема необхідність дистанційної взаємодії в період війни, обумовлюють потребу в системному підході до формування пізнавальної активності дітей засобами цифрових технологій.

Мета статті – розкрити особливості розвитку пізнавальної діяльності старших дошкільнят засобами ІКТ в умовах воєнного стану та обґрунтувати комплекс педагогічних умов ефективного використання цифрових ресурсів у професійній діяльності вихователя.

Пізнавальна діяльність розглядається як інтегрована якість особистості дитини, що проявляється в її допитливості, прагненні до пізнання навколишнього світу, самостійного пошуку інформації та відкриттів. У старшому дошкільному віці вона виступає ключовою передумовою успішної готовності [1].

Відповідно до засад діяльнісного підходу, це відбувається в процесі цілеспрямованої роботи учнів, зокрема через гру, експериментування та моделювання. ІКТ, завдяки властивостям інтерактивності, мультимедійності та наочності, стають ефективним засобом для створення середовища, що сприяє такій взаємодії, активно впливаючи на розвиток мислення, уваги, уяви та пам’яті дітей [2; 4].

До арсеналу інформаційно-комунікаційних технологій, актуальних для дошкільної освіти, належать: інтерактивні дошкільні програми, розвивальні ігри, мультимедійні презентації, освітні відеоматеріали, віртуальні екскурсії та цифрові платформи. Їх дидактичний потенціал полягає в можливості:

– створювати візуально багате та динамічне освітнє середовище, що підвищує мотивацію та стимулює пізнавальний інтерес [4];

– реалізовувати принцип індивідуалізації навчання, адаптуючи зміст і темп роботи під потреби кожної дитини;

– органічно інтегрувати гру в освітній процес, що відповідає провідному виду діяльності дошкільнят [5];

– забезпечувати безперервність освітнього процесу в умовах дистанційної чи змішаної форми навчання, актуальної під час воєнного стану [3].

Використання інтерактивних платформ (наприклад, Zoom, Google Meet, LearningApps) дозволяє зберегти зв'язок у групі, організувати дистанційні заняття, групові проєкти, онлайн-читання казок (казкотерапія) та віртуальні відвідування музеїв. Подібні форми роботи не лише підтримують пізнавальну діяльність, а й сприяють відновленню у дітей почуття безпеки, стабільності та приналежності до колективу.

Ключовою ланкою успішної інтеграції ІКТ у дошкільну освіту є комплексна підготовка майбутніх вихователів, здатних ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності в умовах невизначеності. Така підготовка має охоплювати формування низки компетентностей:

1. Цифрова грамотність: впевнене володіння базовими та спеціалізованими цифровими інструментами та платформами [3].

2. Методична компетентність: вміння цілеспрямовано відбирати та інтегрувати ІКТ в освітній процес з урахуванням вікових, індивідуальних і психологічних особливостей дітей [4; 5].

3. Креативність і гнучкість: здатність до педагогічної імпровізації, адаптації методів роботи до умов дистанційного, змішаного чи нетрадиційного навчання.

4. Психологічна готовність: уміння створювати емоційно безпечне, підтримуюче середовище для дитини, навіть опосередковане через цифровий

інтерфейс, і підтримувати власний психологічний ресурс.

Таким чином, ІКТ слід розглядати не як самоціль, а як складникову частину професійної майстерності сучасного вихователя, що дозволяє йому гнучко та ефективно реалізувати завдання пізнавального розвитку дітей у будь-яких умовах [3].

Отже, розвиток пізнавальної діяльності старших дошкільнят засобами ІКТ в умовах воєнного стану є пріоритетним та актуальним напрямом трансформації дошкільної освіти. За умови педагогічно обґрунтованого застосування, цифрові технології відкривають нові можливості для формування в дітей допитливості, самостійності та пізнавального інтересу, а також виконують стабілізуючу та комунікативну функцію.

Реалізація цього потенціалу вимагає цілеспрямованої підготовки вихователів, сформованості в них не лише цифрових, але й методичних, креативних та психологічних компетенцій, необхідних для роботи в кризових ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень бачимо у розробці конкретних методик і практик використання ІКТ для розвитку пізнавальної діяльності, створенні спеціалізованих навчальних курсів для педагогічних працівників ЗДО та практичних посібників з організації освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт) **:** затв. наказом МОН України від 12.01.2021 р. № 33. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2021. 43 с.

2. Демченко Н. В. Вплив мультимедійних технологій на розвиток мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.*

Серія : Педагогіка та психологія. 2021. Вип. 65. С. 45–50.

3. Пометун О. І., Гуз О. М. Цифровий освітній простір закладу дошкільної освіти: створення та функціонування. Київ : Педагогічна думка, 2022. 168 с.

4. Прокопенко Т. В. Використання мультимедійних презентацій для розвитку пізнавальних процесів старших дошкільників. *Початкова школа*. 2021. № 8. С. 15–19.

5. Соколова Л. В. Цифрові ігри в дошкільній освіті: можливості та ризики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. С. 112–125.

ТОКАР Ірина,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
БОБРО Артур,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та менеджменту, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасні умови воєнного стану в Україні створюють нові виклики для

системи освіти та особливо для майбутніх педагогів. Вчитель початкової школи сьогодні має не лише навчати, а й бути джерелом підтримки, стабільності та психологічної безпеки для дітей, які пережили травматичні події. Саме тому питання розвитку емоційної компетентності майбутніх педагогів набуває особливої актуальності.

Емоційна компетентність є однією з ключових складових професійної готовності вчителя, адже вона визначає здатність педагога розпізнавати емоції дітей, регулювати власний емоційний стан, ефективно комунікувати та створювати сприятливий емоційний клімат у класі. У контексті воєнного стану ці навички стають не просто важливими, а необхідними для збереження психоемоційного здоров'я як учнів, так і самого педагога.

Одним із ключових компонентів Нової української школи є організація сучасного освітнього середовища, що передбачає, в першу чергу, створення сприятливого емоційного, комфортного клімату для кожної дитини. Позитивна емоційна атмосфера впливає на життєрадісний психічний стан школяра, вияв емоцій; бажання відкрито висловлювати власні почуття, творити, виявляти здібності, розкривати таланти, досягати успіху, що важливо для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Емоційно-позитивну атмосферу в класі можна створити за умови толерантного, доброзичливого ставлення до школярів, урахування їх індивідуальних особливостей, підтримки, допомоги, вмотивованості оцінних суджень, що залежить від уміння вчителя керувати власним емоційним станом [3].

Професійна діяльність учителя має емоціогенний характер, що обумовлено високим ступенем розумового напруження, відповідальності, активними різноплановими міжособистісними контактами та взаємодією. Глибокі предметні знання, значний стаж роботи у школі, світогляд, гнучкість мислення вчителя не завжди є достатніми для виконання всіх професійних завдань, досягнення високого рівня продуктивності у вихованні й навчанні

молодших школярів. Таким «вузьким місцем» у роботі вчителя є недостатньо розвинений емоційний інтелект. Емоційний стан вчителя не лише впливає на його власний професіоналізм, успішність, здоров'я, а й швидко поширюється на учнів, їхніх батьків, колег, оскільки спілкування та емоції відіграють важливу роль у професійно-педагогічній діяльності вчителя початкової школи. Тому серед актуальних професійно важливих якостей сучасного вчителя пріоритет наданий умінню взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, емоційній рівновазі, стресостійкості, толерантності, комунікативності [2].

Ми погоджуємось із твердженням, що емоційна компетентність є фундаментальною складовою професійної діяльності вчителя, адже саме вона визначає ефективність педагогічної взаємодії, рівень адаптації до стресових умов та здатність створювати позитивний емоційний клімат у класі. В сучасних умовах воєнного стану цей аспект педагогічної майстерності набуває ще більшої значущості, адже вчитель початкових класів стає не лише джерелом знань, а й прикладом спокою, підтримки та людяності для дітей, які можуть переживати страх, тривогу чи втрату.

Розвинена емоційна сфера є джерелом радості. Шкільний психолог і вчителі повинні акцентувати увагу дітей на вмінні бачити позитивні сторони, робити оптимістичні висновки і прищеплювати це учням, адже позитивне емоційне забарвлення – потужний мотиваційний фактор навчальної діяльності. Розвиток емоцій залежить від нашого сприйняття навколишнього світу. Для розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра необхідно створювати відповідне освітнє середовище з позитивним емоційним кліматом, здійснювати психолого-педагогічний супровід учня й організовану навчальну діяльність, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту [1].

На наш погляд, розвиток емоційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є ключовим чинником створення саме такого

середовища, у якому дитина почувається захищеною, прийнятою і впевненою у собі. Учитель, який розуміє власні емоції та вміє ними керувати, здатен підтримати учня, допомогти йому виразити свої переживання, знайти внутрішню рівновагу. Під час війни, коли емоційна сфера дітей особливо вразлива, роль педагога у формуванні позитивного психологічного клімату стає надзвичайно важливою.

Отже, розвиток емоційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах воєнного стану є важливою складовою його професійного становлення, адже емоційно зрілий педагог здатен не лише ефективно реалізовувати освітній процес, а й забезпечувати психоемоційну підтримку учнів, сприяти формуванню їхньої емоційної стабільності, впевненості та оптимістичного світосприйняття. Формування емоційної компетентності майбутніх учителів має бути цілеспрямованим процесом, який охоплює розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, емпатії, толерантності, рефлексії та конструктивної комунікації. У закладах вищої освіти це варто реалізовувати через упровадження тренінгів, практичних занять і рефлексивних методик, що сприяють усвідомленню та гармонійному розвитку емоційної сфери. Підготовка сучасного педагога передбачає не лише набуття знань, а й виховання особистості, здатної створювати атмосферу довіри, доброзичливості й психологічного комфорту, у якій дитина розвивається гармонійно, вчиться долати труднощі, проявляти чуйність і формує внутрішню стійкість до викликів сучасного життя.

Список використаних джерел

1. 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.

2. Котик Т. Нова українська школа: Теорія і практика формування

емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2020. 193 с.

3. Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті Нової української школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип.1. С. 111–122.

ФЕДУНИШИН Павло,
здобувач третього (освітньо-наукового рівня) освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
БУДНИК Олена,
докторка педагогічних наук, професорка початкової освіти та освітніх інновацій

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ З ДОСВІДОМ ВІЙНИ

В умовах повномасштабної агресії зростає кількість дітей молодшого шкільного віку, які пережили травматичний досвід, пов’язаний із війною (втрата близьких, вимушене переміщення, обстріли, тривоги, фізична травматизація та постійне відчуття страху) [7].

Актуальність окресленої нами теми зумовлена сучасними соціальними та психологічними викликами, спричиненими російсько-українською війною, які суттєво впливають на всі аспекти життя суспільства, зокрема на розвиток особистості дітей молодшого шкільного віку. Війна не лише створює фізичні небезпеки, а й породжує психологічні травми, що негативно впливають на

емоційний, соціальний і когнітивний розвиток дітей [4]. Варто зазначити, що такі психічні процеси як увага, пам’ять, мислення та, безпосередньо, мовлення – значно погіршуються, а вони є запорукою успішного навчання. Діти цього віку знаходяться у важливому періоді формування базових особистісних рис, адаптивних механізмів і ціннісних орієнтацій, тому вплив стресових подій може мати довготривалі наслідки для їхнього подальшого життя. Діти з травмами війни часто стикаються з підвищеним рівнем тривожності, депресії, труднощами в соціальній адаптації та навчанні [5]. У зв’язку з цим виникає необхідність у вивченні особливостей їхньої психології та пошуку ефективних підходів до їхньої підтримки. Крім того, недостатня увага до цієї проблеми може призвести до ускладнень у формуванні морально-етичних цінностей, комунікативних навичок і життєстійкості молодших школярів. Прикладом таких сімей є ВПО; сім’ї, які втратили батька/брата/дядька; діти, які зазнали фізичного та психологічного тиску безпосередньо й опосередковано. Таким учням важко зосередитися на навчанні, соціалізуватися серед інших дітей та й, зокрема, спілкуватися з людьми.

Водночас молодші школярі мають високий потенціал до відновлення, потенціал життєстійкості, що дозволяє їм вирости та стати повноцінними особистостями всупереч отриманим психологічним травмам [3]. Саме у цьому відновленні чималу роль відіграє учитель початкових класів, який є для учня другом і авторитетом. Тому, для збереження психічного здоров'я молодшого школяра вчитель початкових класів має допомогти дитині прожити болісний досвід, виплеснути увесь страх, гнів, смуток та образу. Та важливо зробити це в безпечний для самої дитини та її оточення спосіб [6]. Саме тому слід відходити від старих вітчизняних методів викладання, і шукати нові, актуальні та доцільні стилі спілкування та викладання молодшим школярам з травмами війни.

Варто зазначити, що зараз дуже багато психологів і педагогів працюють над створенням, розробленням, модернізацією методів і стратегій комунікації з учнями, які мають травматичний досвід війни. Варто виокремити відносно давню зарубіжню стратегію TALK від Мішель Бурби [2], яку також варто використовувати для роботи із дітьми під час повномасштабної війни. Кожна частина цієї стратегії починається з літери слова:

T (Tune in) – Налаштуйтеся на емоційний стан дитини. Уважно спостерігайте за нею і дивіться як вона справляється зі стресом. Наприклад: чи боїться залишитися на самоті чи перебувати в темних або закритих місцях; має труднощі з концентрацією уваги чи надмірно дратівлива; чи боязко реагує на будь-які раптові звуки; повертається до моделей поведінки, які раніше переросла; поводить себе добре чи істерить, бачить жахи тощо?

A (Assure safety) – Забезпечте безпеку. Першочерговим завданням є запевнити дитину, що їй нічого не загрожує. Наголошуйте дитині на тому, що люди вживають заходів, щоб зберегти нашу країну в безпеці та допомогти тим, хто постраждав: поліцейські, медики, військові, пожежники тощо. Обійміть, слухайте і будьте поруч. Пам’ятайте, що травмовані діти є більш вразливими.

L (Listen patiently) – Слухайте дитину. Діти повинні знати, що ділитися своїми почуттями це нормально, і що засмучуватися – це також нормально. Підтримуйте постійний діалог з дитиною. Найважливіше – це дати дитині зрозуміти, що її готові слухати.

K (Kindle hope) – Розпаліть надію і зробіть щось позитивне. Один із найкращих способів зменшити почуття тривоги та безнадійності – допомогти дітям знайти активні способи розвіяти свої страхи.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з дітьми, які мають травматичний досвід війни, є запорукою до збереження

психічного здоров'я школярів, адаптування в соціальному середовищі, і, насамперед, виховання та зростання особистості [8]. Від вчителя залежить створення безпечного середовища для дітей, у якому вони зможуть розвиватися та відкриватися до нових досягнень. Основою для такого середовища може слугувати стратегія TALK Мішель Бурби. Застосування цих кроків не є істотним вирішенням проблеми, але значно вплине на зменшення стресу та травматизацію учня. Саме тому формування травмоорієнтованої компетентності майбутнього вчителя є ключем до безпечної та результативної початкової освіти в умовах воєнних і після воєнних викликів.

Список використаних джерел

1. Будник О. Трагедія українських дітей війни – глобалізація та цивілізаційні перехрестя сучасної доби. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2023. Т. 2. № 4. С. 7–15. DOI: 10.15804/ve.2023.04.01.

2. Бурба М. TALK: стратегія підтримки дітей, які пережили травму війни. Київ: Освіта України, 2022. 112 с.

3. Здоровець Т. Г. Психічне здоров'я молодших школярів в умовах війни. *Світ наукових досліджень*. матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наук. інтернет-конференції (Тернопіль, Україна – Переворськ, Польща, 16 – 17 лютого 2023 р.). С. 116–118.

4. Касьянова В. Р. Вплив війни на розвиток особистості молодшого школяра. 2025. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/.pdf (дата звернення: 06.11.2025).

5. Кравець О. М., Пінчук І. Я. Психологічна допомога дітям, які пережили травматичні події : метод. посіб. для педагогів. Київ: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2023.

6. Левченко К. Б. Формування готовності майбутніх учителів до

педагогічної взаємодії з учнями у кризових ситуаціях. *Освітній простір України*. 2023. № 2 (31). С. 56–61.

7. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану: наказ від 15.08.2022 № 924. Київ: МОН України, 2022.

8. Budnyk O., Kotyk M., Fomin K., Popeniuk Y., Lytvyn I., Matsuk L. Rural Education in Times of War – The case of Ukraine. *Brazilian Journal of Rural Education*. 9. e19195. DOI: https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19195

Секція 3. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПЕРІОД ВІЙНИ: ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР

АГАЛАРОВА Олександра,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ УЧАСТІ У БОЙОВИХ ДІЯХ

Проблема адаптації військовослужбовців, які повертаються з зони бойових дій, набуває виняткової актуальності в умовах сучасної російсько-української війни. Переживання екстремальних ситуацій, постійна загроза життю, втрата побратимів і необхідність ухвалювати рішення в умовах смертельного ризику залишають глибокий відбиток на психічному й емоційному стані особистості. Такий досвід часто стають причиною виникнення бойової психологічної травми, яка впливає на всі сфери життя людини – від професійної до міжособистісної.

Під бойовою психічною травмою розуміють комплекс емоційних, когнітивних і поведінкових порушень, що виникають унаслідок переживання ситуацій, пов’язаних із загрозою життю, пораненнями, насильством або смертю близьких. За даними Всесвітньої організації охорони здоров’я, від 15 до 20 % учасників бойових дій демонструють симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а ще більша частка має окремі його прояви [1].

Психологічні наслідки бойового травматизму зазвичай виражаються у підвищеній тривожності, порушеннях сну, дратівливості, емоційній нестабільності, униканні соціальних контактів і втраті сенсу життя. Ці

симптоми безпосередньо позначаються на професійній діяльності, ускладнюючи виконання робочих завдань, взаємодію в колективі та підтримання міжособистісних зв'язків.

Процес повернення до цивільного життя для більшості ветеранів супроводжується низкою труднощів. Втрата структурованості, властивої військовій службі, породжує відчуття дезорієнтації; когнітивні порушення (зниження концентрації, проблеми з пам'яттю) заважають ефективному виконанню повсякденних завдань; нерідко спостерігається демотивація та зниження інтересу до колишньої професійної діяльності. Разом із тим, у частини військових бойовий досвід стає основою для розвитку нових професійних і соціальних компетентностей – відповідальності, рішучості, вміння працювати в умовах невизначеності. Такі якості стають цінними у сферах управління, безпеки, громадської діяльності та волонтерства.

Вплив бойової травми простежується і в особистісному вимірі. Ветерани нерідко повідомляють про труднощі у спілкуванні з близькими, емоційне відчуження, розлади сімейних стосунків. Частими є прояви «провини того, що вижив», відчуття ізоляції чи втрата довіри до соціального оточення. Водночас у частини колишніх військових спостерігається феномен посттравматичного зростання – прагнення до самопізнання, формування нових цінностей, посилення духовності. Таким чином, травматичний досвід може не лише руйнувати, а й сприяти внутрішньому оновленню особистості за умови наявності підтримки та психологічної допомоги [1].

Ефективна реадаптація ветеранів вимагає цілісного міждисциплінарного підходу, що включає психологічну, соціальну й професійну компоненти [1-3].

Психологічна підтримка – індивідуальна та групова психотерапія, арттерапевтичні й когнітивно-поведінкові методи, спрямовані на

опрацювання травматичного досвіду та відновлення здатності до емоційної саморегуляції.

Соціальні ресурси – діяльність ветеранських об'єднань, участь у програмах адаптації, робота з родинами військових для покращення взаєморозуміння та емоційного зв'язку.

Професійна реінтеграція – консультування, перекваліфікація, розвиток навичок лідерства й командної взаємодії.

Суспільне визнання – публічне вшанування ветеранів, зниження стигматизації психічних розладів, формування позитивного образу людини, яка пройшла війну та зуміла адаптуватися.

Міжнародний досвід (США, Канада, Ізраїль) свідчить, що ефективна система реабілітації базується на взаємодії психологів, медиків, соціальних працівників, роботодавців і громадських організацій [4]. В Україні подібні підходи лише формуються, але вже реалізуються деякі ініціативи, що сприяють соціальній адаптації колишніх військових.

Таким чином, пережита бойова травма суттєво впливає на процес реадаптації військовослужбовців у мирному житті, визначаючи як ризики, так і потенціали особистісного зростання. Вона може стати не лише джерелом психологічних труднощів, а й ресурсом для формування нових життєвих смислів. Успішне відновлення можливе лише за умов системної підтримки – з боку держави, суспільства та найближчого оточення ветерана.

Список використаних джерел

1. Антонова В., Підбуцька Н. Психічні наслідки бойової травми учасників військових конфліктів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2024. № 1. С. 3–1. URL: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.1.01

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*. 2025. № 5(51). С. 2108–2124. URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)

3. Стеценко А. І., Мосійчук О. Особливості психологічної допомоги військовослужбовцям з посттравматичним стресовим розладом. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2025. Вип. 3. С. 84–90. URL: https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2025.3.13

4. McDaniel J., Seamone E., Xenakis S., et al. Preventing and treating the invisible wounds of war: combat trauma, moral injury, and psychological health. Oxford : Oxford University Press, 2023. 371 p.

АНДРЕЙЧЕНКО Богдан,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет, офіцер групи бойового стресу, ЗСУ
СТРІЛЬЧУК Оксана,
кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ОЦІНКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВИХ У ЗОНІ БОЙОВИХ ДІЙ

Оцінка психологічної стійкості військових у зоні бойових дій є

головним аспектом розуміння їх здатності ефективно функціонувати в умовах підвищеного ризику, адаптуватися до стресових ситуацій і зберігати емоційну та когнітивну рівновагу.

Психологічна стійкість – це певна здатність окремих людей, організацій чи команд адаптуватися, процвітати та відновлюватися в ситуаціях пов'язаних із ризиком, викликами, складнощами, небезпекою, а також негараздами. Стійкість не являється станом статичним, а є процесом, який за своєю сутністю є гнучким, здатним до тренування, та передбачає певну взаємодію між людиною, її життєвим досвідом й життєвим поточним контекстом [1].

Перебування військовослужбовців у зоні активних бойових дій пов'язане із впливом значної кількості різних психотравмувальних чинників, таких як постійна загроза для життя, втрата побратимів, невизначеність та ізоляція, що спричиняють виникнення хронічного стану стресу. Психологічна стійкість військових проявляється в їх здатності пристосовуватися до даних умов, зберігати рівновагу й ефективно регулювати свої реакції, навіть незважаючи на страх, тривожність або емоційне виснаження. Високий рівень навантажень стресових, необхідність достатньо швидко приймати рішення, а також бойове інтенсивне середовище можуть значною мірою виснажувати психологічні ресурси, однак розвиток психологічної стійкості дає змогу мінімізувати вплив негативний стресу, а також підтримувати емоційну та когнітивну функціональність військового [2].

З метою оцінювання психологічної стійкості військовослужбовців, що знаходяться у зоні ведення бойових дій було здійснено емпіричне дослідження, яке було проведено на базі військової частини А7036, що розміщена у Дніпропетровській області та входить до складу Регіонального управління «Схід» Сил ТрО. В емпіричному дослідженні взяло участь 75 військовослужбовців.

Для реалізації мети емпіричного дослідження були використанні наступні методики: «Оцінка рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (STAI)» (Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна), «Шкалована самооцінка психофізіологічного стану» (О. М. Кокун) та «Діагностика професійного вигоряння, MBI» (К. Маслач, С. Джексон).

Одержані результати за методикою «Оцінка рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (STAI)» вказують на те, що 47 (62,7%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій характеризується високим рівнем ситуативної тривожності. Для цієї групи опитаних характерним являється досить виражене емоційне напруження, внутрішня напруга, а також стан занепокоєння, як відповідь на стресові чинники їхньої бойової діяльності.

Також результати дослідження показали, що у 35 (46,7%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій переважає низький рівень особистісної тривожності. Для цих респондентів характерною є достатня емоційна стійкість та їхня здатність ефективно долати стресові ситуації без будь якого хронічного внутрішнього занепокоєння. Для даних військових характерними є такі адаптивні риси, як низька схильність до досить частих занепокоєнь, висока резистентність до стресу та стабільний емоційний фон. У 20 (35,7%) опитаних було встановлено високий рівень особистісної тривожності. Таким військовослужбовцям притаманною є стійка схильність до внутрішньої напруги, тривоги, підвищеної мобілізації за типом «постійно бути насторожі». Для даних респондентів характерний ризик виникнення емоційної втоми, вигорання, зниження рівня мотивації, що має значний вплив на ефективність виконання бойових завдань.

На основі отриманих результатів за методикою «Оцінка рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності (STAI)», можна

зробити висновок, що рівень психологічної стійкості військовослужбовців є неоднорідним. Так, для більшої частини характерна висока ситуативна тривожність як реакція на бойовий стрес, тоді як інша частина має достатню емоційну стабільність і здатність до подолання стресу, а інші військовослужбовці демонструють підвищений рівень особистісної тривожності, що збільшує ризик виникнення емоційного виснаження та зниження ефективності виконання службових завдань.

У відповідності до отриманих результатів за методикою «Шкалована самооцінка психофізіологічного стану» (О.М. Кокун) у 45 (60%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій було діагностовано низький рівень самопочуття. Для цих опитаних характерним є зниження їх адаптивного потенціалу, можливе фізичне та емоційне виснаження. У 30 (40,0%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій було діагностовано низький рівень за шкалою «активність». Для цих опитаних характерним є досить низький рівень розвитку адаптивного потенціалу, втома та в цілому зниження динаміки психофізіологічного стану в умовах значного стресу. У 37 (49,3%) військових, що знаходяться у зоні ведення бойових дій було діагностовано низький рівень за шкалою «настрій». Для цих опитаних характерним є низький рівень настрою, що вказує на їх пригнічений фон емоцій, зниження рівня мотивації, а також нестачу ресурсів для вдалої адаптації до стресових умов, які на пряму пов’язані із виконанням бойових завдань. У 31 (41,3%) військовослужбовця було діагностовано низький рівень за шкалою «працездатність». Для даних опитаних характерним є низький рівень працездатності, що є наслідком довготривалого фізичного та психологічного навантаження. У 50 (66,7%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій було діагностовано низький рівень за шкалою «зацікавленість до участі в зоні бойових дій», що може бути пов’язано із

високим загальним рівнем стресу та значною втомою. У 42 (56%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій було діагностовано низький рівень за шкалою «впевненість у своїх силах», що може мати досить негативний загальний вплив на їх стресостійкість та ефективність під час виконання завдань в зоні бойових дій.

Отже, отримані результати свідчать, що у більшості військовослужбовців спостерігається знижений рівень психологічної стійкості, що проявляється у погіршеному самопочутті, низькій активності, пригніченому емоційному стані, зниженій працездатності, втомі та недостатній впевненості у власних силах, що ускладнює їхню адаптацію та ефективність у бойових умовах.

Отримані результати за методикою «Діагностика професійного вигоряння, MBI» (К Маслач, С. Джексон) вказують, що у 16 (45,71%) військовослужбовців, що перебувають у зоні ведення бойових дій переважає високий рівень емоційного виснаження. Для даної групи опитаних характерним є відчуття емоційної втоми, що може мати власний прояв у вигляді виснаження ресурсів внутрішніх, зниженні здатності ефективно справлятися із професійними обов'язками. У 15 (42,86%) опитаних було зафіксовано високий рівень деперсоналізації. Для даної групи військовослужбовців характерним є високий рівень цинізму, емоційного відчуження та негативного відношення до оточуючих, що є звичною захисною реакцією на хронічний професійний стрес. У 11 (31,43%) військовослужбовців, які перебувають у зоні проведення бойових дій за шкалою «редукція» було діагностовано високий рівень. Для цих опитаних характерним є значне зниження відчуття власної компетентності, значущості та ефективності власної військової професійної діяльності. Отримані результати прямо вказують на наявність у даних військових хронічного стресу, зниження емоційного ресурсу та мотивації, що вимагає надання

психологічної підтримки для запобігання подальшому погіршенню їх психоемоційного стану та зниження ефективності виконання обов'язків по службі.

Отже, у значної частини військовослужбовців спостерігається виражене професійне вигорання, що проявляється у високому рівні емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що негативно впливає на їх психологічну стійкість та здатність ефективно виконувати службові завдання.

Таким чином, результати дослідження засвідчили, що стан психологічної стійкості військовослужбовців, які перебувають у зоні бойових дій, є низьким, що проявляється у високому рівні ситуативної та особистісної тривожності, погіршенні психофізіологічного стану, зниженні впевненості у власних силах, емоційному виснаженні та професійному вигоранні, що ускладнює їхню адаптацію, знижує ефективність виконання службових завдань та підкреслює необхідність системної психологічної підтримки і проведення профілактичних заходів з метою збереження їх функціональної та емоційної стабільності.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій: метод. посіб. Київ-Одеса: Фенікс, 2022. 128 с.

2. Попик Ю. Психологічна стійкість військовослужбовців при виконанні бойових завдань. *Психологічні травелоги.* 2023. № 4. С. 121–129.

ВІЗНЮК Олена
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В КОЛЕКТИВІ ЗДО

Соціально-психологічний клімат є показником рівня розвитку соціального колективу, а також його основних психологічних резервів, які сприяють професійній реалізації. Власне, саме від наявного рівня оптимальності соціально-психологічного клімату кожного окремо взятого колективу в значній мірі залежить ідеологічна, соціально-політична загальна атмосфера соціуму [1]. Він становить систему емоційно-психологічних станів у колективі, які відображають характер взаємних відносин між всіма його членами під час проведення спільної діяльності, а також спілкування. Формується психологічний стан всього колективу під загальним впливом різноманітних чинників. З поміж найбільш впливових є: типи поведінки працівників під час виникнення конфліктних ситуацій, відношення кожного із членів організації до власного колективу як цілого та взаємовідносини між конкретними працівниками [3].

Безпосередньо на формування соціально-психологічного клімату також значний вплив має низка факторів мікро- та макросередовища.

Власне, факторами макросередовища є той наявний соціальний фон, на котрому розвиваються та будуються відносини між працівниками. До даних факторів науковці відносять:

1. Суспільно-політичну обстановку в державі – чіткість та ясність, як

політичних, так і економічних програм, рівень довіри до влади тощо.

2. Економічна ситуація в соціумі – підтримка балансового стану між рівнями соціального та технічного розвитку.

3. Загальний рівень життя всього населення – забезпечення балансу між рівнем цін та заробітною платою, споживча здатність всього населення.

4. Організація життя людей – система медичного та побутового обслуговування.

5. Чинники соціально-демографічного спрямування – задоволення наявних потреб соціуму у трудових кадрах.

6. Чинники регіональні – рівень технічного та економічного розвитку в цілому регіону.

7. Чинники етнічні – існування або відсутність конфліктів на рівні міжетнічному.

До чинників мікросередовища відносять:

1. Об'єктивні – комплекс санітарно-гігієнічних, технічних, управлінських елементів у ЗДО.

2. Суб'єктивні (чинники соціально-психологічні): формальна (характер організаційних та офіційних зв'язків між учасниками групи, статуси та офіційні ролі членів групи) та неформальна структури (існування контактів товариських, взаємодопомоги, співробітництва, суперечок, дискусій, стиль керівництва, психологічні індивідуальні особливості кожного учасника групи, їх психологічна сумісність) [2].

Разом з тим, на основі аналізу наукових джерел було встановлено, що до найбільш важливих ознак сформованості соціально-психологічного комфортного колективу належать наступні:

1. Ознаки суб'єктивні: взаємовимогливість і довіра членів колективу один до одного; ділові претензії та доброзичливість; висловлювання у вільній формі своїх думок відносно справ всього колективу або поведінки окремо ви-

значених осіб; відсутність будь якого тиску зі сторони керівників на працівників та визнання за ними відповідного права приймати такі рішення, які в цілому важливими для загального розвитку колективу; поінформованість працівників колективу у достатній мірі про стан справ у колективі та його завдання; високий рівень взаємодопомоги та емоційного включення у ситуаціях, коли існує у цьому необхідність; розуміння та взяття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним із його працівників.

2) Ознаки об'єктивні: високі загальні показники результатів роботи; низька загальна плинність працюючих осіб; в цілому високий загальний рівень дисципліни праці; відсутність конфліктності та напруженості між працівниками колективу тощо.

Отже, формування досить сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі є багатогранним і складним процесом, що потребує постійної роботи, врахування особливостей психологічних працівників, їх потреб, взаємодії та мотивацій. Саме це і обумовило необхідність розробки та апробації тренінгу із формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі вихователів. Основною метою тренінгової програми було створення доброзичливої атмосфери в колективі вихователів ЗДО, зменшення рівня конфліктності, підвищення взаємної довіри та самооцінки працівників. А також було розроблено рекомендації для керівників ЗДО щодо згуртування вихователів і створення сприятливого мікроклімату в колективі:

1. Залучити людей на свій бік можна насамперед через доброзичливе та шанобливе ставлення до них, рівне й справедливе до кожного члена колективу, а також готовність підтримати їх у виконанні професійних обов'язків.

2. Вдале виконання покладених завдань залежить від вимогливості та авторитету керівника, від його уміння розподіляти обов'язки, контролювати, карати та заохочувати, спиратися на громадську позицію колективу.

3. Вимогливість має бути реалізована на системному рівні. Вимогливість епізодична породжує конфліктні ситуації та не дає бажаних результатів.

4. Основний шлях пізнання вихователя – аналіз його роботи. Керівник має оцінювати підлеглих лише тільки за їх роботою на основі власних спостережень. Неприпустимо довіряти неперевіреним чуткам.

5. Під час реалізації функції контролю важливо знайти і позитивні сторони в роботі кожного вихователя, навіть самого недосвідченого. Добре слово та схвалення – це найбільш дієві засоби для мобілізації трудових зусиль вихователів, підтримки їх настрою.

6. Керівник ЗДО має постійно тримати в полі зору всі взаємовідносини в колективі, визначати коло найбільш впливових та авторитетних осіб, наявність конфліктів та суперечностей між вихователями для того, щоб за допомогою власного особистісного втручання значно швидше ліквідувати існуючі небажані явища.

7. Одна із основних умов згуртування колективу – однакове відношення до всіх вихователів, які працюють в закладі. Керівник ЗДО має об'єктивно оцінювати досягнення співробітників, підтримувати стабільний склад працівників, розвивати у собі якості авторитетного, сильного лідера.

Як висновок, слід зазначити, що формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі ЗДО є багатогранний процес, що охоплює роботу як з вихователями, так і з керівником закладу. Лише спільна робота дасть позитивний результат та дозволить також сформувати психологічну стійкість вихователів.

Список використаних джерел

1. Бутиріна М. В. Формування соціально-психологічного клімату в процесі управління персоналом дошкільного навчального закладу як спосіб

підтрики продуктивності праці педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2021. Вип. 3(102). С. 47–57.

2. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Львів, 2011. 216 с.

3. Олійник Н. Ю. До питання поліпшення соціально-психологічного клімату в організації. *Молодий вчений.* 2017. №4. С. 725–728.

ГАЙДЕНКО Аліна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ ДОРОСЛОГО ВІКУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Актуальність наукового дослідження детермінована трансформаційними процесами, які відбуваються в українському соціумі, що характеризується військовою агресією, економічною нестабільністю та, як наслідок, хронічною психосоціальною невизначеністю. Ці чинники висувають підвищені вимоги до адаптивного потенціалу особистості, спричиняючи необхідність вивчення внутрішніх ресурсів, які дозволяють не лише витримувати психоемоційний тиск, а й ефективно долати його. Таким ключовим ресурсом, згідно з нашим припущенням, є стресостійкість, що інтегрує мотиваційні, когнітивні та вольові аспекти. Стресостійкість, розуміння якої в сучасних умовах розширюється від простого опору до здатності до активної трансформації досвіду, стає центральною ланкою в системі адаптаційних механізмів. Вона забезпечує мобілізацію ресурсів і

вибір найбільш ефективних, конструктивних стратегій реагування на ситуації, що не піддаються повному контролю.

Метою роботи стало теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження взаємозв'язку між рівнем стресостійкості та домінуючими копінг-стратегіями дорослої особистості.

На основі положень теорій Г. Сельє та Р. Лазаруса показано, що стресостійкість є інтегральною властивістю особистості, яка забезпечує збереження психічної рівноваги в умовах підвищених вимог середовища та невизначеності. Емпіричне дослідження проведене з використанням опитувальників «Hardiness Survey» (Maddi, Khoshaba) та «Brief COPE» (Carver et al.). Нами встановлено статистично значущий прямий зв’язок між рівнем стресостійкості та проблемно-орієнтованими копінг-стратегіями ($r = 0,62$; $p < 0,01$) і зворотний зв’язок з уникаючими стратегіями ($r = –0,48$; $p < 0,01$).

Учасники з низькою стресостійкістю демонстрували тенденцію до емоційного копінгу й ескопізму. Отримані дані підтверджують, що стресостійкість виступає чинником вибору копінг-стратегій і визначає ефективність адаптації дорослих в умовах невизначеності.

Практичне значення дослідження полягало в створенні та апробації тренінгової програми «Ресурси стресостійкості: конструктивні копінг-стратегії для дорослих», спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції та внутрішнього локусу контролю. Отримані результати можуть бути використані практичними психологами та фахівцями у сфері освіти для точної діагностики та розробки прицільних психокорекційних втручань у роботі з дорослими, які переживають тривалий вплив стресогенних чинників, особливо в умовах воєнного часу для профілактики професійного вигорання й підвищення психологічної стійкості в період нестабільності.

Список використаних джерел

1. Кривошей К. Ю., Бужинська С., Міхалець І. В. Копінг-стратегії особистості як чинники стресостійкості дорослих під час війни. *Наукові записки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2023. № 74. С. 54–62.

2. Ткачишина О. Р. Особистісний потенціал як основа формування конструктивних копінг-стратегій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2022. Т. 33(72), № 4. С. 116–121.

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. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

4. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1989. Vol. 56, No. 2. P. 267–283. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267

5. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.

6. Selye H. Stress without distress. New York : Signet, 1974. 193 p.

ГРИЦЕНКО Владислав,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
Бердянський державний педагогічний університет
КОЧЕРГА Сергій,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ТА КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ВІЙСЬКОВИХ КАПЕЛАНІВ

Сучасні умови війни в Україні поставили перед суспільством нові виклики, що стосуються не лише фізичної безпеки, а й духовної витривалості та моральної стійкості. У цьому контексті особливе місце посідає військовий капелан – духовний наставник, радник і посередник між людським і трансцендентним виміром буття. Його служіння нерозривно пов’язане з екстремальними умовами, постійним контактом із людським стражданням, переживаннями втрат і болю. Це зумовлює високий ризик розвитку професійного стресу, емоційного виснаження, конфліктів внутрішнього або міжособистісного характеру.

У бойових умовах капелан виступає як духовна опора та канал безпечного вираження емоцій. Його присутність знижує рівень тривожності у військових, стабілізує морально-психологічний стан підрозділів, сприяє формуванню колективної згуртованості. Через молитву, сповідь, бесіду чи

ритуал він допомагає інтегрувати травматичний досвід, зменшуючи ризик розвитку посттравматичних реакцій [2; 3; 4].

Діяльність військового капелана відбувається у полі надзвичайних психоемоційних впливів. Щоденна присутність серед поранених, загиблих, трагічних подій вимагає не лише глибокої емпатії, а й здатності до самозбереження. Капелан перебуває у подвійній позиції: він є свідком страждання та водночас джерелом сили для інших. Такий стан постійного внутрішнього напруження може призводити до вторинної травматизації, емоційного вигорання, соматичних розладів, духовних криз тощо [1; 6].

Основними джерелами стресу є:

– емоційно-травматичні чинники – контакт зі смертю, горем, втратами;

– екзистенційно-моральні – сумніви, втрата сенсу, духовні колізії;

– професійно-організаційні – перевантаження, нестача ресурсів, ізоляція.

Унаслідок тривалого впливу цих факторів капелан може втрачати відчуття внутрішнього сенсу служіння, що проявляється у зниженні емпатії, дратівливості, втомі. Тому системна психологічна підтримка капеланів – обов’язкова умова їхньої професійної стабільності.

Подолання стресу у військових капеланів базується на комплексі внутрішніх психологічних і духовних механізмів. Провідними серед них виступають смислотворення, емоційна саморегуляція, соціально-комунікативна взаємопідтримка, когнітивна переоцінка та духовно-релігійний ресурс [5].

Смислотворення полягає у здатності надавати подіям духовно-морального змісту. Капелан, зустрічаючись із болем і смертю, шукає сенс у служінні, вірі, жертовності. Це дозволяє трансформувати травму в досвід духовного зростання.

Емоційна саморегуляція забезпечує контроль над афектами, запобігає виснаженню. Для цього капелани використовують дихальні практики, короткі молитви, техніки медитації, усвідомлення тіла.

Соціально-комунікативний механізм реалізується через групи підтримки, супервізії, спільні духовні зустрічі, що знижують почуття самотності та нормалізують емоційний фон.

Когнітивна переоцінка допомагає змінити сприйняття ситуації: бачити в ній не лише загрозу, а й виклик, що стимулює розвиток.

Духовно-релігійний механізм є стрижнем внутрішньої стійкості. Молитва, звернення до Святого Письма, ритуали спільної віри зміцнюють надію, відчуття підтримки з боку Бога й спільноти.

Поєднання цих механізмів створює систему духовно-психологічної самопідтримки, що дає змогу капеланам зберігати рівновагу, емпатію й ефективність у надскладних умовах.

Список використаних джерел

1. 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. URL: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-4(58)-1570-1578

2. Долганова М. В., Чобіт І. Р., Особливості діяльності військових капеланів під час російсько-української війни (2014 – 2022 рр). *Військово-науковий вісник*. 2022. № 38. 167–181. http://vnv.asv.gov.ua/article/view/266703

3. Костюк О. Вплив капеланства на стабільність та ефективність сил оборони України в контексті військових дій 2014-2023 років. *Українська полоністика*. 2023. № 21.

4. Кочерга С. Терапевтична місія військового священика (капелана) в подоланні бойових психічних травм. *Людина між Церквою і світом: від*

антагонізму до синергії : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Волинської православної богословської академії Української Православної Церкви Київського Патріархату (31 травня 2018 . Луцьк : Волинська православна богословська академія, 2018. С. 105–112.

5. Назаров О. О., Оніщенко Н. В., Садковий В. П., Садковий О. В., Склень О. І., Тімченко О. В. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: монографія. Харків : УЦЗУ, 2008. 184 с.

6. Черезова І. О. Життєва криза особистості внаслідок травматизації, спричиненої військовими діями в Україні. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14(32). С. 829–840.

ДЕВ'ЯТКО Вікторія,
старша викладачка кафедри психології,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЯХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

В сучасних умовах невизначеності важливою є психологічна стійкість особистості як здатність ефективно адаптуватися до різноманітних життєвих умов та зберігати психічну рівновагу в складних ситуаціях.

Поняття психологічної стійкості широко представлено в зарубіжних наукових працях Е. Вернера, Н. Гармезі, В. Фредріксона, А. Мастена, В. Мосс, М. Саркара, С. Флетчера, М. Тугаде, Дж. Річардсона, С. Ваут та ін. Серед українських дослідників проблему психологічної стійкості досліджували Т. Титаренко, Л. Коробка, С. Богданов, Н. Гусак, О. Хамініч, О. Бойко, А. Максименко та ін.

Більшість науковців описують психологічну стійкість особистості як здатність швидко відновлюватися після травм або стресових подій і зберегти притаманну їй функціональність. Психологічну стійкість визначають як якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин та постає як диспозиційний фактор збереження та підвищення працездатності, фізичного і психічного здоров'я, незважаючи на стресові обставини [3].

Психологічна стійкість є невід'ємним складником психологічного благополуччя особистості. П. Зільберман, В. Мерлін, В. Пономаренко визначають психологічну стійкість як функцію двох змінних: навколишнього середовища й особливої організації існування людини як цілісної системи, що забезпечує максимально ефективне функціонування, основою якого є синергія стабільності особистості та її мінливості [2].

Психологічна стійкість є індикатор поведінки людей в різноманітних складних ситуаціях, коли необхідно бути зібраними, рішучими, зосередженими, емоційно стійкими, протистояти негативним факторам. Саме в таких моментах психологічна стійкість суттєво допомагає людині успішно пережити складні життєві обставини, виступає психологічною силою, здатністю долати труднощі та відновлюватися.

Е. Морель виділив головні компоненти психологічної стійкості особистості: соціальна компетентність, сприятливе сімейне середовище, соціальна підтримка, адаптивність, гнучкість, винахідливість, відкритість, витривалість, зосередженість, самоконтроль, самоефективність, позитивний емоційний фон та емоційна стійкість. Ці компоненти поділяються на зовнішні, які пов'язані з оточенням людини, та внутрішні – індивідуальні властивості особистості [4].

В своїй роботі В. Готич описує психологічну стійкість як

багатокомпонентний феномен, що включає когнітивні, поведінкові, емоційні та екзистенційні складники, які взаємодіють для підтримки адаптації особистості у складних життєвих ситуаціях невизначеності. Когнітивний компонент охоплює оптимізм, когнітивну гнучкість та здатність зберігати позитивну самооцінку, навіть у періоди страждань. Когнітивна гнучкість дозволяє особистості переосмислювати свій досвід та знаходити позитивні аспекти в кризових ситуаціях. Поведінковий компонент зосереджується на активних копінг-стратегіях, соціальній підтримці та розвитку міжособистісних зв'язків, що допомагають особистості долати стрес. Емоційний компонент передбачає емоційну стабільність, здатність контролювати свої емоції та високий рівень емпатії, що сприяє кращій адаптації до життєвих труднощів. Екзистенційний компонент включає наявність життєвої мети, духовності та релігійних переконань, які відіграють ключову роль у відновленні після травмувальних подій [1].

Дослідниками визначено, що психологічна стійкість допомагає не лише пережити важкі ситуації, а й сформувати нові стратегії подолання, що дозволяє особистості зберігати та розвивати адаптивність в екстремальних умовах, здатність долати життєві труднощі з внутрішньою силою і гнучкістю, вибудовувати плани на майбутнє і втілювати їх у життя, встановлювати і підтримувати конструктивні взаємини з іншими людьми.

Таким чином, психологічна стійкість є важливим психологічним механізмом, що сприяє особистісному зростанню, витривалості та успішній адаптації до ситуацій невизначеності.

Список використаних джерел

1. Готич В. О. Ресіліенс, витривалість, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.*

2023. № 3. С. 7–13.

2. Зошій І. В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2024. № 2(4). С. 104–108.

3. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* 2023. № 2. С. 24–29.

4. Morel E. Die 7 Säulen der Resilienz. Stefan Mähleke, 2021. 212 p.

ЄРМАШОВА Марія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет
СТРІЛЬЧУК Оксана,
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ПРОФІЛАКТИКА ТІЛЕСНО-СОМАТИЧНИХ РЕАКЦІЙ НА СТРЕС В ЮНАЦЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Емоції – реакція людини на зовнішні події. Слово «емоція» походить від латинського E (з) та MOVERE (рухатися) – «рухатися назовні». Внутрішнє і сенсорне переживання почуття стає рухом назовні або в навколишнє середовище: почуття смутку стає плачем. Таким чином ми

можемо поєднати потребу, яку відображає почуття, з навколишнім середовищем, де ця потреба може бути задоволеною [1].

Сучасні умови війни створюють значний стресовий вплив на психіку молоді, серед якої часто спостерігається нездатність стабілізувати свій емоційний стан через страх непорозуміння з боку соціуму. Ті, хто виїхав з України, переживають розрив з друзями та рідними, зустріч з іншою культурою, до якої важко адаптуватися через брак знання мови та особливостей менталітету. Молодь, яка залишилась в Україні зустрічається з браком спілкування, через навчання онлайн, переживає розрив з рідними та друзями, які виїхали закордон, перебуває в стані постійного ризику для життя.

Юнацький вік є критичним періодом формування особистості, тому надмірний психологічний тиск може мати довготривалі наслідки для фізичного та психічного здоров'я. Одне з ключових особливостей це те, що «ти вже не дитина, але і не дорослий». Це спонукає юнаків і дівчат справлятися з проблемами самотужки, але досвіду, знань і навичок саморегуляції, що активує захисні механізми психіки (такі як тілесно-соматичні прояви) недостатньо.

Під соматизацією розуміється психологічний захист, що проявляється у перетворенні емоційного напруження в соматичні прояви. Ці реакції організму з часом адаптуються до емоційного навантаження та набувають стійких проявів (підвищений тонус м'язів, зміни в гормональній системі, проблеми зі шкірою). Довгостроковий стрес в умовах війни капсулює емоційні прояви, призводячи до таких тілесно-соматичних реакцій як порушення сну, хронічна втома, головний біль, проблем з артеріальним тиском, порушення серцево-судинної системи та системи травлення, панічні атаки, загострення хронічних хвороб і розвиток тілесних патернів поведінки (згинання тіла, уникнення зорового контакту, покусування губ тощо).

Згідно з висновком Всесвітньої організації охорони здоров'я, до 40% пацієнтів, які звертаються до лікарів загальної практики, не потребують жодної медичної допомоги, крім психотерапевтичної. Ця проблема актуальна в усіх країнах, оскільки в світі спостерігається стійка тенденція до зростання психосоматичної патології.

Профілактика тілесно-соматичних реакцій у юнацькому середовищі в умовах війни є важливою складовою збереження психоемоційної стабільності й адаптації молоді до екстремальних умов. Вчасне виявлення та запобігання психосоматичним проявам сприяє покращенню якості життя, зниженню рівня стресу та тривожності, а також забезпечує гармонійний психофізіологічний розвиток особистості. Дослідження даної проблематики є актуальним для розробки ефективних методів психологічної підтримки, що сприятимуть збереженню здоров'я молоді та підвищенню їхньої стресостійкості.

В. Райх – один із засновників тілесно-орієнтованої психотерапії та перших дослідників зв'язку між тілом і психікою. Він вважав, що тіло є носієм психічної енергії: вільний її потік свідчить про здоров'я, а застій – про порушення. Райх наголошував на необхідності впливати на «панцир характера» – хронічні м'язові напруження, які блокують емоції.

А. Лоуен, продовжуючи ідеї Райха, розробив власну тілесну терапію. Він стверджував, що психіка впливає на тіло через контроль: людина стримує емоції, напружуючи м'язи. Спочатку це відбувається свідомо, але постійне стримування стає несвідомим, і м'язи залишаються напруженими через неможливість контролювати процес розтягування та розслаблення постійно. Метод Лоуена полягає у посиленні напруги в заблокованих зонах для подальшого вивільнення. Він також наголошував: загальна життєва енергія підтримує як психіку, так і тіло, а емоційні блоки виснажують цей енергетичний ресурс.

М. Фельденкрайзе запропонував дуже повільно і поступово наближати тілесний «образ Я» до реального уникаючи безпосередньої роботи з «блоками». За Фельденкрайзе, старий патерн руху розбивається на низку простих окремих рухів, що дає можливість його усвідомити та змінити, зробивши більш ефективним.

Ф. Александер був першим, хто провів систематичні дослідження психосоматичних розладів. Один із кардинальних висновків цих досліджень полягав у тому, що розуміння та адекватне лікування органічних захворювань неможливе без аналізу та обліку психічного, емоційного, соматичного та культурного статусів пацієнтів.

Дж. Кепнер розглядає роботу з тілом за принципом зміни навичок. Мета полягає в тому, щоб дозволити клієнту повністю привласнити напругу та висловити її природу. Зробити симптом контактнішим, а саме, фізичне перевести на психічне [1].

У своїй книжці «Нескінченна мережа: фасціальна анатомія і фізична реальність» Л. Шульц і Р. Фейтіс досліджують, як емоції зберігаються в організмі, зокрема у сполучній тканині. Автори стверджують, що емоції передаються через м’які тканини, і фасція є своєрідним емоційним тілом. Весь організм відчуває емоції через фасціальну мережу, і ми пізніше усвідомлюємо їх як гнів, любов чи страх. Наприклад, труднощі з шиєю можуть мати не лише фізичні, а й емоційні причини, які походять ще з дитинства [3].

Дослідження впливу стресу на юнаків проводили такі вітчизняні вчені, як П. Горностай і Н. Пінчук. Вони є авторами навчального посібника, присвяченого профілактиці порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій, що містить рекомендації щодо зниження психосоматичних проявів [2].

Л. Просандєєва з Київського національного університету культури і

мистецтв організувала конференцію, присвячену психологічному здоров'ю людини в умовах війни, де обговорювалися питання гострого емоційного стресу та його впливу на соматичний стан [4].

Результати досліджень відомих психотерапевтів, які працювали з тілом клієнта в психотерапії та психосоматичними реакціями на травматичні події, ми спробували поєднати з новітніми дослідженнями українських психотерапевтів, які проводилися в сучасних умовах війни в Україні. На першому етапі ми дослідили фізіологічні та психосоматичні реакції на стрес. Другий етап включав дослідження з особливостей впливу війни на юнацтво. Третім і завершальним етапом було визначення та розробка ефективних методів профілактики, спрямованих на зменшення негативного впливу стресових факторів на фізичний і психоемоційний стан молоді.

Психологічна робота з тілесними проявами психосоматики серед юнаків в умовах стресового впливу повномасштабної війни є вкрай важливою. Завчасне впровадження методів профілактики дозволить запобігти великій кількості психосоматичних розладів і соматичних реакцій, що в свою чергу призведе до збереження ментального та фізичного здоров’я молодого покоління. В майбутньому це допоможе створити дієві механізми для здорового розвитку молоді в стрес факторному середовищі.

Список використаних джерел

1. Kepner D. Body Process: A Gestalt Approach to Working with the Body in Psychotherapy. 1987.

2. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. / за наук. ред. Т. М. Титаренко. Київ, 2011. С. 27–42.

3. Шульц Л., Фейтіс Р. Нескінченна мережа: фасціальна анатомія і фізична реальність. The Endless Web: Fascial Anatomy and Physical Reality.

Berkeley, CA : North Atlantic Books, 1996. С. 59–90.

4. Просандєєва С. Міжнародний науково-практичний workshop: Психологія переживання війни: досвід України, 2022.

ЄФИМЕНКО Наталія,
здобувачка другого рівня вищої освіти, спеціальності С4 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ФАКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО

Нинішня система дошкільної освіти працює в надскладних умовах пов’язаними із війною проти України, суспільними перетвореннями, підвищеними професійними та соціальними вимогами суспільства до педагогів, що обумовлює потребу цілісного розвитку особистості вихователя, а саме його мислення, а також емоційно-вольової сфери. Власне, позитивне мислення, як певна здатність людини усвідомлено спрямовувати власну увагу на різні конструктивні аспекти ситуацій, виявляти оптимізм і зберігати психологічну стійкість, визначається науковцями як досить важливий ресурс професійної стабільності та психічного здоров’я.

У сучасній психології позитивне мислення розглядається як цілісна система емоційних стратегій і когнітивних установок, що забезпечують конструктивне сприйняття життєвих ситуацій та сприяють збереженню внутрішньої рівноваги. Його структура включає оптимізм, віру у власні можливості, здатність до рефлексії й ефективні способи подолання труднощів, що забезпечують особистісний розвиток і психологічне благополуччя.

Дослідження, проведенні В. Калошиним, дають змогу схарактеризувати наступні головні складові позитивного мислення індивіда [3]:

1. Оптимізм – це певне переконаність саме у тому, що у майбутньому очікуються досить сприятливі події, а також значні позитивні зміни. Оптимізм дає можливість зберігати мотивацію, а також віру у своїх сили, навіть стикаючись із значними труднощами. Особи, які схильні мислити позитивно сприймають невдачі, як тимчасові та такі, що можна у майбутньому подолати.

2. Впевненість у собі та самоповага є важливими складовими, які визначають саме позитивне відношення індивіда до своїх можливостей і цінностей. Ця складова дає змогу індивіду приймати відповідні рішення, ставити мету та досягати її, а також здійснювати стійке реагування на критику в свою адресу та невдачі.

3. Високий рівень налаштованості на вирішення наявної проблеми – мислення позитивне передбачає досить активне прагнення здійснювати пошук виходу із досить складних ситуацій, а також долати наявні перешкоди, замість уникнення існуючих проблем чи песимістичного сприйняття. Даний підхід безпосередньо допомагає розвивати креативність і гнучкість мислення.

4. Фокусування на аспектах позитивного спрямування – вміння людини помічати, а також цінувати позитивні сторони життя і подій, навіть у тому випадку, коли обставини зовнішні є несприятливими. Це не є ігноруванням дійсних труднощів, а достатньо свідомий вибір здійснення концентрації на можливостях та ресурсах.

Формування позитивного мислення у вихователів відбувається під впливом цілої низки різних психологічних чинників, які взаємодіють та підсилюють один одного. Одним із основних фундаментальних чинників розвитку позитивного мислення є емоційна компетентність педагогічного

працівника, що в себе включає розуміння власних емоційних реакцій, самосвідомість, уміння управляти почуттями, а також здатність адекватно розуміти та сприймати емоції інших.

На думку Н. Басюк, важливим чинником є також емоційний інтелект, який включає в себе розпізнавання власних емоцій, розуміння переживань інших, а також вміння управляти емоційними станами в умовах педагогічної взаємодії. Високий рівень емоційного інтелекту дає можливість педагогові знижувати рівень конфліктності у взаєминах, підтримувати належний рівень довіри та зберігати стресостійкість у складних ситуаціях. Наукові дослідження вказують, що розвиток емоційного інтелекту прямо корелює із відповідним рівнем професійного благополуччя та позитивного мислення [1].

Особливу роль у діяльності вихователя, на думку О. Міненко, відіграє емпатія – здатність відгукуватися емоційно на переживання дитини. Саме емпатія забезпечує достатньо комфортні умови для становлення безпеки та емоційної стабільності у дошкільному колективі. Вихователь, який є схильним до співчуття та прийняття іншої людини, спроможний бачити потенційні позитивні можливості у кожній ситуації та підтримувати достатньо конструктивний стиль мислення [4].

Соціально-психологічний клімат колективу являється одним із основних зовнішніх чинників позитивного мислення вихователя. Як наголошує Г. Мешко, атмосфера довіри, взаємопідтримки, конструктивного обміну думками, а також відсутність емоційного тиску сприяють благополуччю психологічному педагога. Навпаки, стосунки конфліктні, знецінення професійних зусиль та неприйняття створюють умови для утворення песимістичних оцінок, зниження творчої активності та ризику виникнення професійного вигорання [5].

Не менш значущим чинником, на думку О. Бондарчук, є самоефективність – віра вихователя у власні сили та можливість впливати на

результати педагогічної діяльності. Позитивне мислення розвивається тоді, коли педагог відчуває успіхи, отримує підтримку колег, має власні стратегії вирішення труднощів. Дослідження підтверджують, що вихователі з високим рівнем самоефективності більш оптимістичні, активні у професійному розвитку і менш схильні до професійного вигорання [2].

Отже, позитивне мислення вихователів формується як результат взаємодії особистісних та соціально-професійних чинників, серед яких ключове місце посідають емоційна компетентність, емпатія, стресостійкість, сформованість професійної ідентичності та сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі. Педагог, який усвідомлює цінність власної діяльності, здатний управляти емоційними станами та підтримує конструктивні способи взаємодії, не лише зберігає професійне благополуччя, а й створює умови для розвитку позитивного емоційного середовища у взаєминах із дітьми та колегами.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2022. № 110. С. 253–266.

2. Бондарчук О. І. Самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Вип. 37. С. 6–10.

3. Калошин В. Ф. Позитивне мислення як чинник професійного самовизначення молоді в умовах ПТНЗ: метод. посіб. Київ. 2012. 114 с.

4. Міненко О. О. Емпатія як професійно значуща якість педагогів дошкільних навчальних закладів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2020. Т. 31 (70) № 4. С. 224–229.

5. Мешко О, Мешко Г. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2025. (1(50), 186–190.

КОВІНЬКІНА Аліна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014.11 Середня освіта. Біологія та здоров'я людини, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕРЕДНИК Лідія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Національний університет біоресурсів і природокористування України

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ТА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ У ПЕРІОД ОСВІТНІХ ЗМІН

Сучасна система освіти України перебуває у стані постійних трансформацій -- переходу до компетентнісного навчання, цифровізації, реалізації Концепції «Нова українська школа» тощо. Ці зміни вимагають від педагогів не лише професійної мобільності, а й високого рівня психологічної стійкості**.**

Як зазначає Л. Карамушка**,** саме стійкість до стресу й уміння адаптуватися до нових умов визначають ефективність педагогічної діяльності в кризових ситуаціях [1].

Психологічна стійкість розглядається дослідниками як інтегративна властивість особистості**,** що забезпечує здатність зберігати внутрішню рівновагу, ціннісну цілісність та професійну мотивацію під впливом зовнішніх стресорів (Ю. Трофімова). Її структурними компонентами є когнітивний (усвідомлення труднощів), емоційно-вольовий (саморегуляція емоцій) та поведінковий (активне подолання) рівні [2].

Разом із тим, у період освітніх реформ, інтенсивних змін і перевантаження спостерігається підвищення рівня емоційного вигорання педагогів**.** За визначенням К. Маслач і М. Лейтера, вигорання – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистісних досягнень [3]. В українському контексті явище вигорання набуває особливого значення через підвищену соціальну напругу, нестабільність та реформаторський тиск на освітню систему (Н. Побірченко) [4].

Факторами, що знижують ризик професійного вигорання, є: позитивна психологічна атмосфера у педагогічному колективі; підтримка з боку адміністрації та колег; можливості для професійного саморозвитку; практики емоційного розвантаження й рефлексії.

Науковці О. Ігнатович, О. Радзімовська, Г. Татаурова-Осика наголошують, що формування психологічної стійкості можливе лише через усвідомлення педагогом власних ресурсів і меж, розвиток емоційного інтелекту та навичок саморегуляції. Вони переконані, що психологічне здоров’я, складником якого є і психологічна стійкість, виявляється у позитивних психічних станах (гарному самопочутті, активності, розвиненій самосвідомості; соціальній адаптації; психологічній саморегуляції, стресостійкості; почутті особистісного благополуччя). Дефіцит психологічного здоров’я є передумовою виникнення проблем, пов’язаних з емоційним дискомфортом, соціальною дезадаптацію, психосоматикою [5].

У таблиці 1 представлено взаємозв’язок психологічної стійкості та

емоційного вигорання педагогів.

Таблиця 1 – Взаємозв'язок психологічної стійкості та емоційного вигорання педагогів

Компоненти психологічної стійкості	**Прояви за низького рівня (вигорання)**	**Прояви за високого рівня (стійкість)**
Когнітивний	Невпевненість, дезорієнтація, тривожність	Усвідомлення власних можливостей, позитивне мислення
Емоційно-вольовий	Емоційне виснаження, дратівливість, апатія	Контроль емоцій, самозаспокоєння, оптимізм
Поведінковий	Уникання контактів, пасивність, конфліктність	Активна позиція, комунікабельність, гнучкість

Таким чином, психологічна стійкість є провідним чинником профілактики емоційного вигорання педагогів, забезпечуючи їхню професійну ефективність, здатність до адаптації й розвиток внутрішніх ресурсів у період освітніх реформ. Важливо створювати у закладах освіти систему психолого-педагогічної підтримки, спрямовану на розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту та культури саморефлексії педагогів.

Список використаних джерел

1. Побірченко Н. М. Основи психологічного консультування. Київ: Академія, 2016. 186 с.
2. Психологія / За редакцією Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2005.
3. Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.]; за ред. Л. М. Карамушки. Київ - Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 278 с.
4. Семиченко В. А. Психологічна готовність і стійкість педагогів до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2020. №50. С. 87–95.

5. Maslach C., Leiter M. P. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge: Malor Books, 2016. 220 p.

КРОЛЕНКО Володимир,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет, психолог 108 бригади служба психологічної підтримки, ЗСУ
СТРІЛЬЧУК Оксана,
кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ЧИННИКА РЕІНТЕГРАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ВІЙНИ ДО НОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Поняття «психологічна стійкість» достатньо широко застосовується психологами для проведення опису впливу загрозливих чи несприятливих умов на людину, а також на її здатність до відновлення і нормального звичного функціонування у майбутньому. З позиції психології, психологічна стійкість є здатністю підтримувати достатньо стабільний рівень фізичної та психологічної діяльності навіть в умовах ситуацій несприятливих та адаптуватися до змін, які можуть бути негативними [1].

Процес реінтеграції ветеранів війни у мирне соціальне життя це

доволі багатовимірне явище, що в себе включає психологічні, медичні, економічні, а також соціальні складові. Вагома роль у даному процесі належить психологічній стійкості колишнього військового, яка являє собою комплекс соціальних та індивідуальних ресурсів, що забезпечують його адаптацію до мирного життя, діяльності та попередження виникнення і розвитку ПТСР [2].

Вдала реінтеграція ветеранів війни у цивільне життя, а також формування стійкості ґрунтується на взаємопов'язаній системі соціально-психологічних передумов, що в себе включають працевлаштування, підтримку з боку держави, розвиток професійних і комунікативних навичок, сімейну трансформацію, мотивацію, самоефективність, а також здатність адаптуватися до нових умов професійного середовища. Визначенні передумови спільно забезпечують відновлення соціальної стабільності та особистісної цілісності колишніх військових.

З метою дослідження стану розвитку психологічної стійкості ветеранів війни до нової професійної діяльності було проведено емпіричне дослідження, в якому взяло участь взяло участь 50 колишніх військових.

Для реалізації мети емпіричного дослідження були застосовані наступні методики: опитувальник «Осада» для оцінки стану адаптації» (С. І. Яковенко), методику «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерса), опитувальник «Професійна самоефективність» (адаптація О.В. Креденцер) та шкалу резильєнтності Коннора-Девідсона-10.

Отримані результати проведеного дослідження, за опитувальником ««Осада» для оцінки стану адаптації» дали змогу встановити, що за шкалою «задоволення собою, своїм станом», у 12 (24%) опитних було діагностовано досить напружену ситуацію, у 17 (34%) ветеранів війни – складну життєву ситуацію та у 14 (28%) колишніх військових було зафіксовано виникнення життєвої кризи. Із цього можна зробити висновок, що переважна більшість

учасників, які брали участь в емпіричному дослідженні, знаходяться у стані психоемоційного напруження та життєвої кризи, що може заважати їм в процесі соціально-психологічної адаптації до нових умов життєдіяльності.

За шкалою «задоволення ситуацією, її динамікою» у 14 (28%) ветеранів війни було діагностовано напружену ситуація в аспекті адаптації, у 18 (36%) респондентів – досить складну життєву ситуацію, а у 9 (18%) колишніх військових – визначено стан життєвої кризи. Отже, переважна більшість ветеранів війни знаходиться у стані напруження чи складної життєвої ситуації. Це вказує на існування в них значних труднощі у пристосуванні до нових умов життєдіяльності після служби та зниження рівня задоволеності власним становищем.

За шкалою «задоволення сферою міжособистісних стосунків» у 15 (30%) ветеранів війни було визначено напружену ситуацію, у 15 (30%) учасників – складну життєву ситуацію та у 7 (14%) ветеранів війни зафіксовано існування життєвої кризи у сфері міжособистісних стосунків. Отже, переважна більшість колишніх військових відчувають великі труднощі у налагодженні та підтримці соціальних контактів.

Результати за шкалою «задоволення своїм функціональним станом» свідчать, що у 17 (34%) колишніх військових існує досить напружена ситуація, у 19 (38%) учасників – складна життєва ситуація і у 6 (12%) ветеранів війни – життєва криза. Таким чином, переважна більшість ветеранів війни відчувають значне психоемоційне та фізичне виснаження, що ускладнює значною мірою їх адаптацію до нових умов професійного середовища.

За шкалою «задоволення життєдіяльністю» у 16 (32%) ветеранів війни було діагностовано напружену ситуацію у 20 (40%) учасників – складну життєву ситуацію та у 7 (14%) респондентів – життєву кризу. Таким чином, переважна більшість ветеранів війни мають досить знижений рівень

задоволеності власним життям та значні труднощі у самореалізації під час адаптації до нової трудової діяльності.

Отже, одержані результати за всіма шкалами методики «Осада» свідчать, що у більшості ветеранів війни спостерігається знижений рівень психологічної стійкості, що проявляється у психоемоційному напруженні, життєвих кризах, труднощах у міжособистісних стосунках та самореалізації, що суттєво перешкоджає їх успішній соціально-психологічній адаптації до нових умов життєдіяльності.

Результати дослідження діагностики рівня мотивації до успіху, показали що переважна більшість колишніх військових, а саме 27 (54%) осіб мають низький рівень мотивації до досягнення цілей. Для них характерною є невпевненість у власних силах, пасивність та уникання відповідальності за досягнення поставлених цілей. 16 (32%) ветеранів війни демонструють середній рівень прагнення до успіху, що може обмежувати їх ефективність у соціальній та професійній сфері. Дані респонденти мають потенціал для активності та самореалізації, проте він є в недостатній мірі стійким та вимагає підтримки та стимулювання. Результати вказують, що психологічна стійкість більшості колишніх військових є низькою, що проявляється у зниженому рівні мотивації до успіху, невпевненості у власних силах, пасивності та потребі у підтримці для ефективної самореалізації в соціальній та професійній сферах.

Результати дослідження за опитувальником «Професійна самоефективність» (адаптація О. Креденцер) показали, що 26 (52%) ветеранів війни відчувають низький рівень впевненості у свої професійних здібностях. В даної групи опитаних можуть з’являтися досить часто сумніви відносно своєї компетентності, небажання брати на себе відповідальність чи уникання вирішення складних завдань. 17 (34%) опитаних мають середній рівень професійної самоефективності, що свідчить про їх часткову здатність до

виконання професійних обов'язків, проте із обмеженою самостійністю та впевненістю. Отримані результати за даною методикою також вказують на те, що психологічна стійкість більшості ветеранів війни є низькою, що проявляється у недостатній впевненості у власних професійних здібностях, сумнівах у компетентності та обмеженій здатності самостійно виконувати професійні обов'язки.

Отримані результати дослідження за методикою шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10 вказують, що 26 (52%) ветеранів війни мають низький рівень психологічної стійкості, що ускладнює їх здатність швидко пристосовуватися до нових професійних умов, а також справлятися із стресом під час виконання покладених на них обов'язків. Також було визначено, що 17 (34%) опитаних мають середній рівень резильєнтності, що свідчить про існування у них певних адаптивних ресурсів, проте вони недостатньо стабільні для повноцінного включення у нове професійне середовище. Отже, психологічна стійкість більшості ветеранів війни є низькою або середньою, що ускладнює їх адаптацію до нових професійних умов.

Таким чином, результати дослідження засвідчили, що психологічна стійкість є основним фактором успішної реінтеграції ветеранів війни у мирне професійне середовище, однак більшість колишніх військових перебувають у стані психоемоційного напруження, мають знижений рівень мотивації до успіху, професійної самоефективності та резильєнтності, що зумовлює суттєві труднощі їх соціально-психологічної адаптації та потребує комплексної системної підтримки на індивідуальному, сімейному та суспільному рівнях.

Список використаних джерел

1. Савчин М. В., Федорчук В. М., Зимянський А. Р. Психологічні

засоби та техніки розвитку резильєнтності особистості. Moderní aspekty vědy: XXXII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika : Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2023. 579 c. C. 333-345.

2. Sheerina Ch., Stratton K. Exploring resilience models in a sample of combat-exposed military servicemembers and veterans: a comparison and commentary. *European journal of psychotraumatology.* 2018. Vol. 9. P. 1–10.

КРЮЧКОВА Юлія,
асистентка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ЖІНОК ВПО В УКРАЇНІ

Війна є сильним джерелом психологічних травм для тих, хто потрапляє в зону конфлікту. В Україні збройне протистояння з Росією, яке триває з 2014 року, має значний вплив на психічний стан населення. Навіть ті, хто живе далеко від безпосередніх бойових дій, відчувають наслідки війни через економічні труднощі, зростання напруги та постійне відчуття загрози національній безпеці.

Психологічні аспекти травм, пов'язаних із війною, досліджували такі науковці, як З. Фройд, Ж. Шарко, О. Кокун, Р. Мороз, П. Левін, Ч. Фіглі, а також вітчизняні дослідники І. Кучманич, В. Климчук та інші. Згідно з думкою L. Beres, травматичний досвід порушує нормальне функціонування психіки через вплив зовнішніх стресових обставин. Таку травму можна розглядати як реальну проблему психіки, викликану несприятливими

життєвими обставинами.

Дослідники І. Музиченко та Н. Максимова вказують, що основу психічної травми може становити або одинична подія надзвичайного стресу, або тривалий вплив стресогенних факторів. І. Мартинюк виділяє чотири ключові характеристики психотравми: зовнішнє джерело, що викликає жах і безпорадність; подія, яка руйнує звичну систему життя; ситуація, що призводить до почуття безсилля; і неможливість справитися зі стресом самостійно.

Психологічна травматизація під час війни включає множинні травмуючі фактори: стрес, втрату близьких, насильство, розруху та постійну небезпеку. Війна також може призводити до тривалих психологічних розладів, таких як ПТСР. Травма впливає на різні категорії населення.

Необхідною є психологічна підтримка, яка включає лікування ПТСР, реабілітацію та соціальну інтеграцію. Війна також призводить до колективної травми, яка впливає на культурні, соціальні та політичні зміни в суспільстві.

При проведенні дослідження було визначено основні ознаки посттравматичного зростання, описані компоненти та складові феномену посттравматичне зростання. Посттравматичне зростання описує позитивні зміни після травматичних подій, таких як війна чи катастрофи. Воно більше виявляється у людей із високою адаптивністю, адже стрес і війна може стати каталізатором змін, коли особа знаходить новий сенс у складних ситуаціях.

Емпіричне дослідження посттравматичного зростання серед внутрішньо-переміщених жінок показало важливі результати. Жінки з ознаками посттравматичного зростання виявили високий рівень суб’єктивного благополуччя, особливо в контексті стосунків. Рівень стресу в цих жінок був значно нижчий, ніж у контрольній групі, де більше учасниць відчували сильний стрес.

Дослідження також показало відмінності в копінг-стратегіях. У

експериментальній групі найбільш ефективними були стратегії пошуку соціальної підтримки, самоконтролю, планування вирішення проблем і позитивної переоцінки. Водночас у контрольній групі більше проявлялися стратегії втечі-уникнення, конфронтаційного копінгу та дистанціювання. Жодна з жінок у обох групах не відчувала повної відсутності стресу, що підкреслює постійну напругу війни та невизначеність майбутнього.

Проведене дослідження жінок-переселенок, що зазнали травм війни під час повномасштабного вторгнення, які перебувають в Україні, демонструють ознаки посттравматичного зростання показало результати. Таким чином, гіпотеза про те, що посттравматичне зростання таких жінок має певні особливості, що пов'язані з соціальною залученністю, соціальною активністю, особистісними рисами цих жінок, проходженням окремих психокорекційних програм, громадською активністю, інтеграцією в нову громаду, тощо – підтверджена.

Запропонована програма була відпрацьована в повному обсязі та мала результати серед внутрішньо-переміщених жінок. Вони відмітили у себе: підвищення рівня емоційної стійкості, зміцнення впевненості в собі, покращення комунікативних навичок, покращення адаптації до нових життєвих обставин, поліпшення навичок самоменеджменту, зменшення рівня тривожності та психологічного напруження, відчуття приналежності спільноті та її підтримку, прагнення до подальшого розвитку.

Проведено емпіричне дослідження посттравматичного зростання внутрішньо-переміщених жінок в умовах війни.

Серед 60 внутрішньо-переміщених жінок було відібрано 2 групи (експериментальну та контрольну) по 20 осіб в кожній. Представники першої групи мали видимі ознаки постравматичного зростання, другої – ні.

В результаті дослідження було виявлено, що жінки що мають ознаки посттравматичного зростання, частіше відчувають високий рівень

суб’єктивного благополуччя. Особливо по шкалі стосунки.

Визначення рівня стресу показало, що кількість жінок з ознаками посттравматичного зростання, що відчувають сильний стрес значно менше, ніж кількість жінок без ознак посттравматичного зростання.

Показово, що через напруження війни, постійні тривоги та невизначеність у майбутньому, жодна з жінок з обох вибірок не відчуває повну відсутність стресу.

При визначенні переважаючих копінг-стратегіях поведінки виявлено, що жінки з експериментальної групи найбільше проявляють наступні стратегії: пошук соціальної підтримки, самоконтроль, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінки. У контрольної групі проявилися більше такі стратегії: втеча-уникнення, конфронтаційний копінг, позитивна переоцінка та дистанціювання.

Слід зазначити, що розподіл копінг-стратегій на ефективні й неефективні при посттравматичному зростанні не є стовідсотковим. Ефективність кожної з них визначається багаточисельними різноманітними факторами. Підтвердженням тому є наявність серед ведучих копінгів у обох груп респондентів повторювання такої стратегії як позитивна переоцінка.

Це підтверджується головними копінг-стратегіями поведінки внутрішньо-переміщених жінок, показниками шкали їх стресу та відчуттям суб’єктивного благополуччя респонденток.

Результати дослідження довели, що жінки-переселенки, які пережили травму війни, демонструють посттравматичне зростання, яке залежить від багатьох факторів, зокрема соціальної активності, особистісних рис, психокорекційних програм та інтеграції в нову громаду. Це зростання пов'язане з ефективними копінг-стратегіями та покращенням суб’єктивного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Адаменко М. І. Основи наукових досліджень. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. 188 с.
2. Балабанова Л. М., Перелигіна Л. А. Технології відновлення соціально психологічних ресурсів життєздатності особистості, яка переживає наслідки травматичних подій. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології*: монографія. Харків: ФОП Панов Л. М. 2022. С. 110–126.
3. Карамушка, Л., Терещенко, К., & Креденцер, О. Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. №3-4(27). С. 85–94.
4. Кердивар В. В., Христенко В. Є. Синдром жертви у внутрішньо переміщених осіб із зони локального воєнного конфлікту. Харків, 2021. 143 с.
5. Кісарчук З., Омельченко Я., Лазос Г., Литвиненко Л., Царенко Л. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посіб. / за ред. З. Кісарчук. Київ, 2015. 207 с.

ЛИСАК Ганна,
старша викладачка кафедри психології,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Становлення життєвої позиції студентської молоді в умовах соціальної трансформації набуває особливої значущості в контексті викликів,

що постають перед українським суспільством. Воєнний стан, соціально-економічна нестабільність та трансформаційні процеси створюють унікальне середовище, в якому молодь формує своє ставлення до життя, визначає ціннісні орієнтири та розробляє стратегії самореалізації [6]. Активна життєва позиція та самоконтроль стають ключовими психологічними ресурсами для подолання соціогенних викликів, а молоді люди демонструють здатність до конструктивного планування, пошуку соціальної підтримки та прийняття відповідальності [4].

Життєва позиція особистості розглядається в психологічній науці як інтегративне утворення, що визначає систему ставлень людини до світу, інших людей та до себе. Життєва перспектива формується на тлі минулих досягнень та задає основні орієнтири діяльності людини [3]. Життєва позиція виступає потенціалом, що формує спрямованість людини на реалізацію її цінностей та потреб. Прийнявши певну життєву позицію, людина прагне зміцнити її, вибірково інтерпретуючи сприйняття подій навколишнього середовища для підтримки даної установки. Життєва позиція надає особистості своєрідний набір правил, як думати, відчувати й діяти.

Активна життєва позиція є стабільною формою вияву ідейно-моральних установок і відносин, знань і навичок, переконань і звичок, що регулюють поведінку і професійну діяльність особистості відповідно до конкретних соціальних обставин. Вона допомагає людині усвідомити себе, сприяє самовизначенню, самоствердженню, особистісній мобільності та організованості [1]. Завдяки ній формуються відповідальність, ініціативність, наполегливість, самостійність, креативність, позитивне ставлення до себе і навколишнього світу. Активна життєва позиція пов’язана з самооцінкою та впевненістю в собі, допомагає почуватися комфортно в різних ситуаціях, бути відкритим новому, реалізовувати і проявляти себе. Людина з активною позицією усвідомлює, що її життя у власних руках, і для досягнення

бажаного необхідно діяти самостійно, не сподіваючись на те, що зміни відбудуться самі собою.

Концепція життєвої компетентності є важливою теоретичною рамкою для розуміння становлення життєвої позиції. Н. Чепелєва визначає життєву компетентність як передумову успішного розв'язання життєвих та особистісних задач, які постають перед людиною, особливо в ситуаціях невизначеності [5]. Цей підхід дозволяє розглядати життєву компетентність як динамічну систему смислових, мотиваційних, ресурсних і когнітивних компонентів, що забезпечують інтерпретацію ситуації, визначення особистісно значущих цілей і реалізацію дії попри невизначеність. Л. Сохань, Л. Несен та І. Єрмаков розширили це розуміння, визначивши життєву компетентність як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту; які передбачають свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей». Таке розуміння підкреслює суб'єктний характер життєвої компетентності та її зв'язок з відповідальністю особистості за власне життя.

Ресурсна сфера особистості, зокрема сучасної молоді, активно висвітлюється в науковій літературі, включаючи такі конструкти, як психологічний капітал, стресостійкість, життєстійкість [2]. Стресостійкість розглядається як необхідна властивість особистості, суть якої полягає в здатності ефективно протистояти стресовим ситуаціям та адаптуватися до них. Поєднання активної й оптимістичної установки усередині життєвої позиції веде до формування активно-оптимістичної позиції як стійкої форми відображення внутрішньої особистісної установки, орієнтованої на ініціативність та позитивні очікування результатів діяльності [1].

Студентський вік є періодом інтенсивного становлення особистості,

становлення свідомого «Я», формування власної конструктивної позиції, здатності ставити мету, приймати рішення і виконувати його. Провідною у цей час є навчально-професійна діяльність, в якій реалізується готовність юнака до самовизначення і яку вважають психічним новоутворенням цього віку. Юнацький вік є тим періодом життя, коли індивід стає готовим до життя як суб'єкт власної діяльності, особистість переходить на якісно новий – усвідомлюваний етап становлення. Відбувається поглиблення та більша організованість мотивів поведінки молоді, вони починають більш чітко визначатися зі своїми життєвими завданнями, пов'язаними зі сферами суспільної й навчальної діяльності, вибором професії та самовдосконаленням [3].

Особливо важливою для становлення життєвої позиції є ціннісно-смислова сфера особистості. Залучення особистості до широкого кола взаємодій, що базуються на існуючих суспільних цінностях та власній позиції, є результатом інтеріоризації особистістю цінностей суспільства, на основі чого формуються ціннісні орієнтації як певні світоглядні регулятиви поведінки і діяльності [6]. Це складає основу Я-концепції, визначає багатогранність духовного світу, різнобічність особистості та є важливим чинником її професійного становлення. Ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, які характеризують змістовну сторону її професійної спрямованості. Визнання цінностей є значущою характеристикою самовизначення особистості, оцінки її моральної, змістовної та інших сторін життєдіяльності [3].

Активно-оптимістична життєва позиція, як особливий феномен юнацького віку, характеризується специфічними маркерами, які проявляються у різних блоках: інтелектуальний, мотиваційно-вольовий, поведінковий, комунікативний та емоційний. Поєднання характеристик цих блоків демонструють важливість для юнацького віку навичок аналізу

минулого досвіду, корегування теперішньої діяльності та врахування корективів для побудови нових довгострокових цілей [1].

Отже, юнацький вік виступає сенситивним періодом формування активно-оптимістичної життєвої позиції, саме на цьому етапі життя інтенсивно розвивається світогляд і самосвідомість, закріплюються цінності, норми та відповідні патерни поведінки, корегується система ставлень.

Оскільки життєва позиція особистості та пов'язані з нею компоненти важко піддаються змінам і трансформаціям, важливо вчасно приділяти увагу розвитку активно-оптимістичної позиції у юнацькому віці. Розвиток активно-оптимістичної життєвої позиції проявляється у низці інтелектуальних, комунікативних, мотиваційно-вольових, емоційних і поведінкових маркерів.

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури показує, що психологічні детермінанти становлення життєвої позиції студентської молоді включають як внутрішні (суб'єктність, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації, психологічні ресурси, самоактуалізація), так і зовнішні чинники (соціальна ситуація розвитку, освітнє середовище, соціальна підтримка). Життєва позиція формується як інтегративне утворення, що поєднує усвідомленість життєвих завдань, ціннісних орієнтацій та психологічних ресурсів особистості. Умови соціальної трансформації актуалізують потребу в активній життєвій позиції як ресурсі адаптації та особистісного розвитку молоді в нестабільному середовищі.

Список використаних джерел

1. Опанасенко О. Л., Любінецька Г. Л. Активно-оптимістична життєва позиція: маркери та структура. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 156–170.

2. Пінчук Н. М., Щотка О. П., Бурлака О. В. Психологічна стійкість молоді в умовах військової агресії. *Вісник Донецького національного*

університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки. 2025. Вип. 1.

3. Русенкевич Я. І., Зінченко А. В. Психологічні стратегії життєдіяльності особистості: теоретичний аналіз проблеми. *Журнал сучасної психології*. 2023. Вип. 3(30). С. 30–38.

4. Фалько Н., Сербін Ю., Гуртовенко Н., Тильний І. Життєві орієнтації студентів-мігрантів в умовах воєнного стану. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. № 12. С. 378–399. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-16

5. Чепелєва Н. В. Дискурсивне конструювання досвіду в ситуаціях інформаційної невизначеності. Психологія особистості. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 76-94.

6. Яценко Т. В., Шкляєва Г. О. Особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді України в умовах війни. *Габітус*. 2023. Вип. 51. С. 126-131.

ЛИТОВЧЕНКО Віталій,
доктор філософії з психології (PhD), старший викладач кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

В Україні після ратифікації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2009) розпочалося активне впровадження інклюзивного навчання у закладах вищої освіти. На сучасному етапі у переважній більшості закладів освіти навчаються студенти з ООП, зокрема з інвалідністю, які отримують освітні послуги на рівній основі та з

урахуванням індивідуальних особливих потреб [2].

Необхідно зазначити, що відповідно до «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», що розроблено Національним агентством забезпечення якості вищої освіти та затверджено МОН України (наказ МОН України від 15.05.2024 №686) обов'язковою є відповідність освітньої програми та освітньої діяльності закладу вищої освіти «Критеріям оцінювання якості освітньої програми».

Зокрема, Критерієм 7. «Освітнє середовище та матеріальні ресурси» передбачено, що заклад вищої освіти створює достатні умови щодо реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються за освітньою програмою. Відповідно до цього критерію рекомендовано: систематичний моніторинг та аналіз потреб здобувачів освіти; врахування визначених потреб здобувачів освіти під час організації освітнього процесу (запровадження гнучких методів навчання і викладання, розподіл, планування і надання навчальних ресурсів тощо); застосування інклюзивних технологій викладання та навчання, а також створення цифрового інклюзивного навчального контенту, що забезпечує доступність для всіх здобувачів освіти, які навчаються за ОП; забезпечення додатковою підтримкою (зокрема, психолого-педагогічним супроводом) в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення для осіб з особливими освітніми потребами доступу до інфраструктури ЗВО; отримання та аналіз зворотного зв'язку від здобувачів вищої освіти в контексті задоволеності умовами щодо реалізації права на освіту для осіб з особливими освітніми потребами [2].

Отже, національні заклади вищої освіти зобов'язанні забезпечити доступні умови для навчання студентів з особливими освітніми потребами, які до них вступають. Створення безбар'єрного середовища передбачає

архітектурну доступність, облаштування фізичного простору (пандуси, ліфти, доступні санітарні приміщення, маркування поверхів, безбар'єрний вхід тощо), адаптацію методів та матеріалів, а також розроблення індивідуальних навчальних планів. Координує роботу з реалізації інклюзивного навчання спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ (ресурсний центр, центр супроводу) або група психолого-педагогічного супроводу, які створюють в університетах для оцінювання потреб студентів та забезпечення комплексної підтримки.

За результатами аналізу педагогічної практики нами визначено основні умови для реалізації права на освіту студентів з ООП:

– цінності, ставлення (включено до документів, Статуту ЗВО тощо);

– традиції ЗВО у підтримці студентів з особливими освітніми потребами;

– архітектурна, фізична, предметна доступність (дотримання чинних норм для закладів освіти, зокрема при виконанні ремонтних робіт);

– ресурсні центри інклюзивного навчання (адаптивні засоби та технології тощо);

– відсутність студентів з особливими освітніми потребами, які навчаються за освітньою програмою, не є причиною ігнорування таких умов (студент може перевестися, у ЗВО можуть працювати викладачі з ООП тощо).

На особливу увагу заслуговує проблема організації інклюзивного навчання у закладах медичної освіти. Якщо доступність передбачає усунення бар'єрів, то варто зазначити, що суттєвими бар'єрами, поряд з архітектурними, організаційними тощо, є існуючі стереотипи і упередження. Стосовно навчання осіб з особливими потребами на медичних спеціальностях є порівняно більш серйозні упередження, зважаючи на високі вимоги до професії лікаря.

Так, наприклад, стосовно вступу до медичної школи, дані Служби прийому до університетів і коледжів Великобританії (Universities and Colleges Admissions Service, UCAS) 2000/5 засвідчили, що лише приблизно 2% тих, хто був прийнятий на медичну підготовку, заявили про інвалідність або хронічні захворювання у порівнянні з приблизно 6% для студентів загалом (за різними спеціальностями) [3].

D. Snashall, клінічний директор Служби охорони здоров'я та безпеки праці Фонду Національної служби охорони здоров'я Гая та Сент-Томаса (Великобританія), зазначає, що деякі потенційні кандидати можуть вважати, що їх інвалідність стане перешкодою у роботі лікарем; таку думку підкріплено «культурою в медицині», яка певною мірою вороже ставиться до інвалідності у своїх рядах. Деякі представники у професійному колі можуть вважати, що лікарі з інвалідністю будуть створювати додаткові труднощі, не зможуть впоратися з фізичними та емоційними навантаженнями або зможуть практикувати лише у дуже вузьких сферах/галузях й таким чином перешкоджатимуть іншому здібному лікарю пройти навчання та практику [4].

Як зазначають L. Meeks , S. Conrad, Z. Nouri, C. Moreland, X. Hu, M. Dill, лікарі з обмеженими можливостями мають значно більш високу ймовірність у тому, що вони відчуватимуть негативне ставлення як з боку пацієнтів, так і з боку колег. Висновки науковців свідчать про необхідність започаткування політики і практики боротьби з негативним («жорстоким») ставленням, що спрямоване на інвалідність лікаря [5].

Водночас, аналіз результатів дослідження M. Batarfi й A. Alraddadi засвідчує, що громадяни (на прикладі Саудівської Аравії) вважають, що вивчення медицини та робота лікарем є прийнятними для осіб з інвалідністю (53%) та погоджуються, що їх відвідуватиме лікар з обмеженими можливостями (74%). Результати опитування також засвідчують схвалення

щодо зарахування студентів з інвалідністю до медичної школи (72%) [6].

За результатами дослідження забезпечення інклюзивного підходу в медичних закладах вищої освіти визначено, що особи з інвалідністю відчувають суттєві труднощі під час здобуття фаху лікаря, що зумовлено недостатнім рівнем організації спеціальної підтримки в закладі освіти, на базах практик (лікарнях) та упередженим ставленням до можливості таких осіб відповідати стандартам професії лікаря, якісно виконувати професійні обов'язки.

Список використаних джерел

1. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. №635 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text

2. Бутенко А., Денискіна Г., Єременко О., Книш О., Сімшаг І., Требенко О. Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми: метод. посіб. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2024.

3. Universities and Colleges Admissions Service, UCAS 2000/5 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1470211824052175?via%3Dihub, www.ucas.ac.uk, Google Scholar

4. Snashall D. (2009). Doctors with disabilities: licensed to practice?. *Clinical medicine (London, England)*. 2009. Vol. 9 №4. P. 315-319.

5. Meeks L., Conrad S., Nouri Z., Moreland C., Hu X., Dill M. Patient And Coworker Mistreatment Of Physicians With Disabilities. *Health Affairs*. 2022. Vol. 41, 10: Disability & Health. https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00502

6. Batarfi M, Alraddadi A. Acceptance of Students with Physical Disabilities in Medical Schools in Saudi Arabia: Perception, Experience, and Recommendation. *Adv Med Educ Pract*. 2024. № 15. P. 231-241.

ЛОГІЙКО Анастасія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнна реальність актуалізувала потребу у вивченні психологічних чинників, які сприяють стійкості особистості до стресу, втрат і невизначеності [4]. Серед таких чинників важливе місце займає емоційний інтелект (EI), що забезпечує усвідомлення, розуміння та регуляцію власних і чужих емоцій, а також резилієнтність – здатність відновлюватися після кризових подій. Сучасна психологічна наука все більше розглядає емоційний інтелект як детермінанту формування психологічної стійкості особистості, зокрема в умовах війни, коли зростає ризик емоційного виснаження й посттравматичних реакцій.

Сучасні дослідження підтверджують, що емоційний інтелект є провідним чинником розвитку резилієнтності – здатності особистості відновлюватися після стресових подій і зберігати внутрішню рівновагу. У воєнних умовах розвиток емоційного інтелекту стає не лише ресурсом саморегуляції, а й запорукою психологічної стабільності та підтримки інших. Зокрема, у дослідженні І. Супрун [5] серед українських студентів, які переживають наслідки війни, виявлено статистично значущий зв’язок між рівнем EI та показниками резилієнтності й академічної успішності. Подібні результати наведено у роботі С. Дерев’янко [2], де розвиток навичок усвідомлення й регуляції емоцій у дітей в умовах війни знижував ризики

дистресу та сприяв емоційній стабільності.

Міжнародні дослідження також підтверджують цей взаємозв'язок. У систематичному огляді Rao та співавторів [7] встановлено, що емоційна компетентність підвищує резилієнтність у різних професійних групах – від рятувальників до медиків – завдяки кращому управлінню стресом і зниженню симптомів вигорання. У вибірках військовослужбовців і працівників екстрених служб вищі показники ЕІ корелювали з більшою психологічною стійкістю, що свідчить про роль ЕІ як буфера проти посттравматичних симптомів [8].

Отже, розвиток емоційного інтелекту – через програми емоційної грамотності, тренінги саморегуляції та рефлексії – розглядається як ефективний напрям психологічної підтримки цивільного та військового населення в умовах воєнного стану.

Для досліджень емоційного інтелекту і резилієнтності в українському контексті доцільно поєднувати україномовні методики, які вже пройшли апробацію, з перекладеними міжнародними шкалами, що мають адаптовані інструкції та норми.

Серед україномовних інструментів найчастіше використовується опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін), який дає змогу визначити внутрішньоособистісний і міжособистісний рівні ЕІ, а також окремі компоненти – розуміння, вираження, регуляцію емоцій [1]. Українська методика В. Зарицької [3] дозволяє діагностувати рівень розвитку емоційного інтелекту за чотирма шкалами: розуміння власних емоцій, розуміння емоцій інших, саморегуляція та використання емоцій у діяльності.

Для вимірювання стійкості та ресурсності використовується «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» О. Штепа [6], який виявляє індивідуальні та соціальні ресурси людини, що сприяють адаптації. Серед міжнародних інструментів, адаптованих українською, варто відзначити

Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) – коротку шкалу для вимірювання резилієнтності, яка має україномовні версії з перевіркою лінгвістичної еквівалентності, а також MSCEIT і EQ-i (Bar-On) для оцінки структурних компонентів емоційного інтелекту.

Усі зазначені інструменти рекомендовано перевіряти на внутрішню узгодженість (коефіцієнт α Кронбаха), валідність і чутливість до контексту воєнного стресу. Етичним стандартом є добровільна участь респондентів, можливість психологічної підтримки у разі актуалізації травматичного досвіду, а також поєднання кількісних опитувальників із якісними методами (інтерв'ю, арттерапевтичні техніки) для глибшого аналізу переживань.

Таким чином, оптимальна батарея інструментів для українських досліджень може включати: «ЕмІн» або методику Зарицької для оцінки ЕІ, опитувальник Штепи для ресурсності та адаптовану CD-RISC-10 (а за можливості – MSCEIT чи EQ-i), що забезпечує комплексне вимірювання емоційних і когнітивно-поведінкових аспектів резилієнтності.

Розвиток емоційного інтелекту є ефективним напрямом формування резилієнтності особистості в умовах воєнного стану. Українська психодіагностична база вже має достатній набір валідних інструментів, що дозволяють оцінювати як емоційну компетентність, так і психологічну стійкість. Поєднання кількісних і якісних методів, етичний супровід досліджень і впровадження програм розвитку ЕІ можуть стати основою для підвищення психологічної стійкості населення в умовах тривалої кризи.

Список використаних джерел

1. Вовченко О. А. Програма психологічної діагностики та корекції емоційного інтелекту дітей раннього та дошкільного віку : навч. матеріал. Київ. 2023. 87 с.

2. Дерев'янко С. Резилієнтність та емоційний інтелект дітей під час

війни: огляд досліджень різних країн. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету.* Одеса : Гельветика. 2022. Вип. 37. С. 108–111.

3. Зарицька В. В. Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія та практика сучасної психології : зб. наук. пр.* 2019. Т. 2. № 3. С. 39–42.

4. 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*. 2025. № 5(51). С. 2108–2124.

5. Супрун І. Зв'язок емоційного інтелекту та академічної успішності студентів ВНЗ у період повномасштабної війни в Україні : каліф. роб. 053 Психологія / наук. кер. О.І. Морозова-Ларіна. Київ, 2024. 153 с. URL: https://ir.library.knu.ua/entities/publication/d07f3209-b4cc-4317-9004-95e1889150ed (дата звернення 03.11.2025).

6. Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології.* 2018. Вип. 39. С. 380–399.

7. Rao G. P., Koneru A., Nebhineni N., Mishra K. K. Developing resilience and harnessing emotional intelligence. *Indian Journal of Psychiatry.* 2024. Vol. 66, Suppl. S255–S261.

8. Soriano-Sánchez J. G., et al. Resilience and emotional intelligence in Spanish Army personnel: The impact of marital status. *Psychology International.* 2025. Vol. 7. No. 1. Art. 7.

МІНІНА Оксана,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет, заступниця командира 15 стрілецької роти з психологічної підтримки персоналу 5 батальйону військової частини А7036, лейтенант, ЗСУ
СТРІЛЬЧУК Оксана,
кандидатка психологічних наук, старша викладачка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СХИЛЬНИХ ДО САМОВІЛЬНОГО ЗАЛИШЕННЯ ЧАСТИНИ

Психологічна стійкість являється головним чинником, що визначає здатність військовослужбовця адекватно реагувати на екстремальні та стресові умови бойової служби, а її розвиток сприяє підвищенню адаптивності, ефективності виконання завдань і здатності протистояти психоемоційним навантаженням.

За визначенням У. Михайлишиної, психологічна стійкість військовослужбовців – це множина властивостей особистості, що дає можливість воїну протистояти психогенним негативним впливам під час виконання ним службових та бойових завдань, зберігати боєздатність та

здоров'я у різних умовах несення служби [1].

В ситуації високої психологічної напруги, а також значного ризику для життя та здоров'я, деякі військові можуть виявляти схильність до самовільного залишення частини (СЗЧ), що свідчить про недостатньо розвинену у них внутрішню стійкість та низький рівень адаптаційного потенціалу. Психологічна стійкість у цьому контексті виступає основним ресурсом, який дозволяє військовослужбовцю зберігати контроль над емоціями, приймати адекватні рішення та ефективно функціонувати в умовах стресу.

СЗЧ являється явищем багатофакторним, в якому основну роль відіграють індивідуально-психологічні характеристики військовослужбовців (мотивація, рівень стресостійкості, наявність психічних розладів) та соціально-психологічний клімат підрозділу (відносини із командуванням, згуртованість колективу). Значний вплив також мають сімейно-особистісні обставини та організаційно-системні недоліки (неукомплектованість, відсутність адаптаційних програм та адекватної психологічної підтримки), які підсилюють і без того високий рівень стресу та ризикову поведінку військовослужбовців [2].

З метою дослідження психологічної стійкості військовослужбовців схильних до самовільного залишення частини, було проведено емпіричне дослідження. В ньому взяло участь 45 військових, які перебували раніше в СЗЧ, але вже повернулися до військової частини.

Під час проведення емпіричного дослідження було використано наступний методичний інструментарій: шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10, методика «Мотивації професійної діяльності» (К. Замір в модифікації А. Реана), методика «Дослідження ступеня готовності до ризику» (Шуберт) та методика «Дослідження емоційного стану» (А.Уессман–Д.Рікс).

Отримані результати за шкалою резильєнтності Коннора-Девідсона-10, свідчать, що у 15 (33,35%) військових переважаючим є низький рівень резильєнтності, а у 10 (22,2%) опитаних рівень резильєнтності нижчий за середній. Для цієї категорії опитаних характерною є низька здатність до психологічної адаптації та відновлення після пережитого стресу. Даним військовослужбовцям важко долати складні життєві ситуацій, що є особливо важливим в умовах виконання поставлених бойових завдань. Для військовослужбовців цієї групи характерним є низький рівень психологічної стійкості, що ускладнює їх здатність до швидкої адаптації та відновлення після стресових ситуацій під час виконання бойових завдань.

Одержані результати за методикою «Мотивації професійної діяльності» свідчать, що досліджуванні військовослужбовці у переважній своїй більшості є не задоволеними власною службою у ЗСУ. Так, найбільш гірші мотиваційні комплекси представлені співвідношенням: ЗНМ>ЗПМ>ВМ були діагностовані у 12 (26,7%) військовослужбовців; ЗНМ>ВМ>ЗПМ характерні для 7 (15,6%) військовослужбовців; НМ>ВМ=ЗПМ зафіксовано у 9 (20%) військовослужбовців. Дані результати вказують про можливе байдуже або досить негативне ставлення цих військових до своєї професійної військової діяльності та до виконання поставлених командуванням професійних завдань. Дана група військовослужбовців може виконувати тільки мінімум від покладених на них обов'язків та використовують стратегію уникнення під час вирішення досить складних завдань, а також працюють лише для того, щоб не одержати покарання. Такі дані є прямим свідченням зниженого рівня психологічної стійкості військових схильних до СЗЧ.

Одержані результати за методикою «Дослідження ступеня готовності до ризику» вказують, що у 26 (57,8%) респондентів було діагностовано високий рівень ризику. Для даної групи військових характерною є певна

схильність до ризикованих та необачних дій, а також готовність діяти у нестандартних чи небезпечних умовах без достатньої оцінки можливих наслідків. У цих опитаних, ймовірність самовільного залишення частини є високою, оскільки вони можуть приймати необдумані рішення під впливом стресу, емоційного напруження або конфліктних ситуацій і є менш схильними дотримуватися дисципліни та правил служби. Також для даних військових характерним є низький рівень психологічної стійкості, що проявляється у готовності до необачних дій, нестандартної поведінки в небезпечних умовах та підвищеній ймовірності самовільного залишення частини під впливом стресу чи емоційного напруження.

Отримані результати за методикою «Дослідження емоційного стану» вказують, що у 16 (35,6%) військовослужбовців емоційний стан є поганим, а у 21 (46,75) опитаного – погіршений. Для таких військових характерним є низький рівень психологічної стійкості, що проявляється у високій тривожності, дратівливості та підвищеної чутливості до факторів стресу. Такі стани підвищують можливі ризики СЗЧ, тому що військові із погіршеним та поганим емоційним станом здатні до ухвалення часто імпульсивних та необдуманих рішень, уникають відповідальності та здійснюють пошук способів уникнення складних чи небезпечних для життя ситуацій замість конструктивного вирішення наявної проблеми, що створює загрозу дисциплінарних порушень.

Таким чином, виходячи із отриманих даних, пропонуємо наступні рекомендації з метою розвитку психологічної стійкості військовослужбовців схильних до самовільного залишення частини: створити систему психологічного супроводу на всіх етапах служби; розвивати навички емоційної саморегуляції та стресостійкості; організовувати реабілітаційні тренінгові програми після повернення; впровадити систему моніторингу психічного здоров'я; використовувати сучасні технології у психологічній

підтримці.

Список використаних джерел

1. Михайлишин У. Б., Ващенко І. В. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія».* 2025. Вип. 1. С. 125–130.

2. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с.

САМОЙЛЕНКО Юліана,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ДИСТАНЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема формування навичок командної взаємодії є актуальною для сучасної психологічної науки, оскільки передбачає розвиток таких особистісних характеристик, як емпатійність, комунікативна компетентність, гнучкість мислення, відповідальність, здатність до співпраці та лідерства. У дистанційному форматі навчання ці якості набувають нових психологічних аспектів – зокрема, пов’язаних із зниженням безпосереднього емоційного контакту, труднощами у спільному прийнятті рішень, а також потребою підтримувати згуртованість команди за допомогою цифрових засобів комунікації.

У психологічній теорії і практиці дослідження проблеми

командоутворення та командної взаємодії представлені в роботах зарубіжних і вітчизняних науковців: Б. Белбіна, М. Вудкока, У. Такмена, С. Хітфілда, Л. Карамушки, О. Філь, В. Горбунової та інших. Їхні дослідження доводять, що ефективна команда є результатом цілеспрямованого формування психологічної готовності до співпраці, розвитку міжособистісної довіри та прийняття спільних цінностей. Водночас у сучасних умовах недостатньо вивченими залишаються особливості формування цих навичок саме в дистанційному освітньому середовищі.

Актуальність дослідження зумовлена потребою пошуку психологічних механізмів і педагогічних умов, які сприятимуть розвитку навичок командної взаємодії у студентів у процесі дистанційного навчання, що є важливим чинником їхньої професійної та особистісної самореалізації.

З психологічної точки зору, студенти характеризуються високим рівнем когнітивної активності, здатністю до рефлексії, прагненням до самовираження та самореалізації. Саме ці риси створюють передумови для формування навичок командної взаємодії, оскільки молоді люди відкриті до нового досвіду, схильні до соціального навчання і мають потребу в приналежності до спільноти.

Проте, існують і певні труднощі. Часто здобувачі вищої освіти ще не мають сформованих навичок конструктивного вирішення конфліктів, не завжди вміють ефективно розподіляти ролі в команді, можуть уникати відповідальності чи переоцінювати власний внесок у спільну діяльність. Такі риси, як імпульсивність, недостатня саморегуляція, емоційна нестабільність можуть ускладнювати процес командної взаємодії, особливо в умовах дистанційного навчання, коли обмежено невербальне спілкування та зворотний зв’язок.

Дистанційне навчання актуалізує нові виклики: по-перше, необхідність опанування цифрових форм комунікації; по-друге, подолання

відчуття ізольованості; по-третє, розвиток самостійності при збереженні командної відповідальності. Важливим стає формування у студентів цифрової комунікативної компетентності – здатності ефективно взаємодіяти в онлайн-середовищі, користуючись відповідними технічними й соціальними інструментами.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність та комунікативні здібності є одними з базових і ключових компетенцій, якими мають володіти здобувачі вищої освіти будь-якого рівня та профілю [1]. Вони виступають активними суб'єктами спілкування у навчальному процесі, здатними взаємодіяти з різними людьми, обґрунтовувати власну позицію, аргументовано відстоювати свою точку зору та ефективно співпрацювати з іншими. Для цього студентам необхідні знання особливостей психології людини, вміння адекватно сприймати і розуміти інших, а також самих себе, ефективно слухати, реагувати на співрозмовника, впливати на групові процеси, вирішувати конфлікти та володіти як вербальними, так і невербальними засобами комунікації.

Дослідники аналізують вплив різних факторів на розвиток комунікативних навичок, досліджують ефективні підходи до організації навчальної взаємодії та розробляють рекомендації для практичної роботи зі студентами. Важливими складовими є також соціально-психологічний розвиток студентської групи та психологічна підтримка, які сприяють покращенню комунікативних здібностей та саморозвитку студентів [2].

Важливу роль у розвитку комунікативних здібностей здобувачів вищої освіти відіграє емоційний інтелект – здатність розпізнавати, розуміти та контролювати як власні емоції, так і емоції інших людей [3]. Це дозволяє студентам усвідомлювати свої емоційні стани, регулювати їх і зберігати емоційну стабільність у процесі навчальної та командної взаємодії.

Ще однією важливою складовою комунікативної компетентності є

розвиток емпатії [4]. Вона полягає не лише у здатності сприймати і розуміти думки та емоції інших, а й у свідомому прагненні враховувати стан співрозмовника. Вміння проявляти емпатію сприяє ефективнішому спілкуванню, кращому розумінню одногрупників і формує основу для колективного прийняття рішень.

Конфліктологічні навички також сприяють розвитку комунікативної компетентності студентів. Вміння аналізувати природу конфліктів, розпізнавати потреби і емоції учасників, керувати своїми реакціями та застосовувати конструктивні стратегії вирішення конфліктів допомагає студентам ефективно співпрацювати, підтримувати гармонію у групі та досягати спільних результатів.

Здатність здобувачів вищої освіти адаптуватися до різних комунікативних ситуацій та швидко змінювати свій підхід відповідно до потреб співрозмовника є важливою особливістю розвитку комунікативних здібностей у процесі навчання. У навчальному процесі студенти взаємодіють з різними типами особистостей, груповими колегами та викладачами, які мають різні потреби, емоційні стани та комунікативні стилі. Адаптація до таких ситуацій потребує гнучкості та здатності швидко перебудовувати підхід залежно від контексту. Студент, спираючись на набуті знання та навички, повинен обирати ефективні стратегії комунікації, враховуючи особливості співрозмовника, його потреби, емоційний стан та комунікативні звички, що забезпечує оптимальний рівень взаєморозуміння та співпраці [5].

Важливу роль у формуванні комунікативних здібностей студентів відіграє також уміння використовувати невербальну комунікацію. Невербальні сигнали – жести, міміка, тон голосу, контакт очима – передають інформацію про емоційний стан, настрій та ставлення, що не завжди може бути виражено словами. Здатність розпізнавати та використовувати невербальні сигнали дозволяє студентам глибше розуміти співрозмовників,

фіксувати приховані емоції та несвідомі реакції [6].

На сьогодні існує багато засобів цілеспрямованого розвитку комунікативних здібностей студентів, серед яких тренінги з використанням особистісно-розвиваючих технологій, колективне активне соціальне навчання, програми та спецкурси, що реалізуються в процесі навчання в ЗВО. Розвиток комунікативних здібностей є динамічним процесом цілеспрямованого, поступального та якісного вдосконалення, що відбувається у рамках організованої навчальної діяльності.

Створення умов для розвитку комунікативних здібностей студентів ґрунтується на визнанні значущості кожного студента як суб'єкта освітнього простору та врахуванні його особистісних якостей: товариськості, впевненості у собі, рішучості, здатності відстоювати власну думку, позитивного самоставлення, почуття значимості та потреби у спілкуванні. Крім того, важливою умовою є постановка цілей розвитку комунікативних навичок викладачами, ознайомлення студентів із теоретичними основами спілкування, застосування активних форм соціально-психологічного навчання, участь у спеціальних курсах та залучення до ширших соціальних відносин. Раннє включення студентів у професійну діяльність сприяє більш ефективному формуванню комунікативних здібностей [7].

Таким чином, ключовими складовими розвитку комунікативних здібностей у здобувачів вищої освіти є: емоційний інтелект, емпатія, активне слухання, здатність ефективно вирішувати конфлікти, адаптивність, уміння використовувати мову тіла та невербальну комунікацію.

Отже, формування навичок командної взаємодії у здобувачів вищої освіти передбачає врахування як вікових і психосоціальних особливостей розвитку, так і викликів, пов'язаних із цифровізацією освіти. Психологічна підтримка, створення сприятливого навчального середовища та впровадження тренінгових підходів є ключовими умовами ефективного

розвитку командної культури серед студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Іванов Н. Г. Психологічні засади лідерства в системі стратегічних комунікацій : навч. посіб. Київ : НА СБУ, 2022. 120 с.

2. Ільїна Т. В., Шаповалова, О. М. Взаємозв'язок комунікативної компетентності та мотивації у студентів-психологів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2019. Т. 57. С. 37-43

3. Ложкін Г. В. Команда як колективний суб'єкт діяльності в соціальній організації. *Соціальна психологія*. 2005. № 6 (14). С. 52–58.

4. Мірошніченко Т. В. Концепція життєтворчості особистості у психолого-педагогічному дискурсі. *Problems and Innovations in Science.* Abstracts of the 1st International scientific and practical conference. Nika Publishing. London, Great Britain. 2020, V.2 P. 69–72.

5. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2005. Вип. 6 (30). Ч. І. С. 137–143

6. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: навч. посіб. Чернівці, 2010. 528 с.

7. Пархоменко О. О. Розвиток комунікативних здібностей студентів психологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2015. № 1(6). С. 134–139.

САПРАНКОВА Катерина,
асистентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

Сучасна освітня парадигма, що функціонує в умовах глобальної невизначеності та соціальних трансформацій, посилює психоемоційне навантаження на здобувачів освіти, яке переростає у хронічний стрес. Особливої гостроти ця проблематика набуває в умовах воєнного стану, коли до академічних викликів додаються фактори тривалої психологічної травматизації, порушення базової безпеки та соціальної стабільності. Таке стресове навантаження призводить до виснаження адаптаційних ресурсів особистості, зниження когнітивної продуктивності та мотивації до навчання, що обумовлює нагальну потребу у розробці цілісних підходів до психологічного відновлення.

Теоретико-методологічні засади формування стратегій психологічного відновлення здобувачів освіти в умовах хронічного стресу були розвинуті в наукових працях низки українських та зарубіжних дослідників, серед яких: О. Вайнагій, В. Литвак, H. Binder, V. Cardi, A. Chmitorz, J. Foster, I. Helmreich, J. Konig, A. M. Kunzler, K. Leib, V. Meregalli, L. Natali, D. Patanè, J. Pointon-Haas, C. Tosi, R. Upsher, L. Waqar, M. Wessa та інші.

У сучасній науковій парадигмі поняття «відновлення» трактується зарубіжними вченими (C. Tosi, D. Patanè, L. Natali, V. Meregalli, V. Cardi) як «комплексний процес, що виходить за межі класичної редукції симптомів та охоплює глибинні психічні трансформації, включаючи модуляцію

самоставлення, розвиток навичок емоційної регуляції та прогресивне зростання самосвідомості». Ключовою характеристикою цього процесу вчені визначають нелінійність, що проявляється у динамічній зміні стадій покращення та тимчасових регресів. Зміст відновлення особистості також полягає у зміні когнітивно-емоційного реагування: формуванні здатності адаптації до тригерів, автоматичних думок та афективних станів. Важливим виміром психологічного відновлення науковці також визначають інтеграцію травматичного або стресового досвіду, який перестає бути визначальним для особистості, що сприяє відчуттю автентичності, самосприйняття та відкриває нові перспективи розвитку [4].

Враховуючи складність та багатовимірність процесу психологічного відновлення, його ефективне проєктування вимагає чіткого розуміння ключових патофізіологічних та психічних механізмів розвитку хронічного стресу у здобувачів освіти. Проаналізована низка наукових досліджень з цього питання доводить, що механізмами хронічного стресу у здобувачів освіти будуть наступні:

1. Когнітивне перевантаження. Внаслідок тривалого стресового впливу погіршуються такі функції як концентрація уваги та пам’ять [6].

2. Емоційне вигорання. Коли навчальні вимоги починають стійко перевищувати психічні ресурси, що проявляється у виснаженні, відчуженні від навчання та зниженні продуктивності [3].

3. Порушення сну. Виступає не лише симптомом, а й активним фактором, що посилює стрес і перешкоджає відновленню психічних сил [7].

4. Зниження навчальної мотивації через втому, втрату віри у власні сили та зменшення внутрішнього інтересу до навчання [8].

Важливо розуміти, що ці механізми утворюють замкнене коло: наприклад, недостатній сон посилює стрес, що, у свою чергу, погіршує когнітивні функції та ще більше підриває мотивацію, створюючи стійкий

стан хронічного виснаження.

Отже, враховуючі складну взаємозалежність описаних вище механізмів, ключову роль у профілактиці та подоланні хронічного стресу у здобувачів освіти відіграє освітнє середовище. Згідно дослідження О. Вайнагій та В. Литвак, освітня система має значний потенціал у сфері психологічного відновлення здобувачів освіти. Участь в освітньому процесі, як зазначають дослідники, надає структурований розпорядок дня, що може виконувати роль стабілізуючого чинника для здобувачів. Окрім того, навчання сприяє відновленню відчуття життєвої мети, що є особливо актуальним для подолання стану безпорадності чи депресії. Освітнє середовище природньо стимулює соціальну взаємодію та розвиває психологічну стійкість. Як зазначають автори, навчальна діяльність сама по собі може набувати терапевтичного ефекту – наприклад, через механізми творчого самовираження чи інтеграції до групової роботи, що сприяє зниженню рівня стресу [1].

Враховуючи визначену роль освітнього середовища як реабілітаційного ресурсу, виникає нагальна потреба у систематизації та впровадженні конкретних стратегій психологічного відновлення, орієнтованих на потреби здобувачів освіти. Група німецьких дослідників (A. M. Kunzler, I Helmreich, J. Konig, A. Chmitorz, M. Wessa, H. Binder, K. Leib) оцінили ефективність психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток та підтримку резильєнтності у здобувачів освіти. Так, вченими визначено, що інтеграція методів майндфулнес та технік когнітивно-поведінкової терапії представляється перспективним підходом для розвитку психологічної стійкості у здобувачів освіти. Однак при плануванні подібних втручань доцільно враховувати низку умов: ефективність може залежати від групового формату роботи та достатньої тривалості занять для закріплення навичок. Критичне значення також має адаптація змісту інтервенцій до

специфіки цільової аудиторії, з урахуванням її культурних та академічних здібностей. Найбільш цілісний результат може бути досягнений шляхом інтеграції таких практик не як одноразових заходів, а як складового елементу постійної системи психолого-педагогічного супроводу здобувачів [5].

Цікавим є дослідження британських вчених (J. Pointon-Haas, L. Waqar, R. Upsher, J. Foster), які доводять ефективність застосування соціальної підтримки здобувачів освіти у питанні психологічного відновлення. Так, автори виділяють кілька ключових форматів роботи, заснованих на взаємодії між здобувачами освіти, що матиме позитивний вплив: групи підтримки під керівництвом здобувачів (peer-led support groups) орієнтовані переважно на аудиторію з уже сформованими психологічними труднощами, такими як тривога та депресія; пірс-менторство (peer mentoring), зосереджене на спільному досягненні академічних цілей, демонструють більш широко підтверджені позитивні результати. Дослідження свідчить, що ці підходи сприяють зниженню стресу та тривоги, причому менторство виконує роль адаптаційного орієнтиру, а навчання у групах однолітків, окрім освітніх, надає важливу соціально-психологічну підтримку. Таким чином, різні моделі peer-to-peer взаємодії можуть бути ефективно інтегровані в освітній процес як для профілактики, так і для подолання негативних психологічних станів [2].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що ефективне психологічне відновлення здобувачів освіти в умовах хронічного стресу неможливе без створення цілісної системи підтримки, що інтегрує індивідуальні, групові та інституційні рівні втручання. Ключовим чинником успіху є поєднання науково обґрунтованих психологічних практик з організацією підтримуючого освітнього середовища, що сприяє формуванню психологічної стійкості та порушує патологічний цикл стресового виснаження. Саме такий комплексний підхід дозволить не лише відновити психоемоційні ресурси студентів, але й забезпечити стабільність їхньої навчальної діяльності в

умовах тривалого стресу.

Список використаних джерел

1. Вайнагій О. М., Литвак В. В. Роль освіти у психологічній реабілітації молоді в післявоєнній Україні: стратегії та методики. 2024. С. 1–14.

2. A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education / J. Pointon-Haas et al. *BJPsych Open*. 2023. Vol. 10, no. 1. P. 1–16.

3. Chong L. Z., Foo L. K., Chua S.-L. Student Burnout: A Review on Factors Contributing to Burnout Across Different Student Populations. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 2. P. 170.

4. Meanings of recovery and post-traumatic growth in people with lived experience of eating disorders: a qualitative study / C. Tosi et al. *Journal of Eating Disorders*. 2025. Vol. 13, no. 1. P. 1–12.

5. Psychological interventions to foster resilience in healthcare students / A. M. Kunzler et al. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2020. P. 341.

6. The Impact of Sleep and Mental Health on Working Memory and Academic Performance: A Longitudinal Study / A. F. Almarzouki et al. *Brain Sciences*. 2022. Vol. 12, no. 11. P. 15–25.

7. The mechanism of sleep quality's effect on academic burnout: examining the mediating role of perceived stress / A. Zakiei et al. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25, no. 1. P. 1–9.

8. Zhang J., Meng J., Wen X. The relationship between stress and academic burnout in college students: evidence from longitudinal data on indirect effects. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. P. 1–10.

СЕМЧУК Тетяна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет
КОЧЕРГА Євгенія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

СИМВОЛІЧНІ ОБРАЗИ В АРТТЕРАПІЇ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ КРИЗИ

Сучасна людина дедалі частіше стикається з кризами сенсу, що супроводжуються втратою життєвих орієнтирів, почуттям порожнечі, самотності та тривоги. Такі екзистенційні кризи, хоч і мають болісний характер, є природною частиною становлення особистості. Одним із ефективних засобів їх подолання виступає арттерапія, що через мову образів, кольору та символу дозволяє інтегрувати досвід кризи у нову, цілісну життєву історію.

Феномен символу у психологічній науці розглядається як особливий механізм пізнання несвідомого, що поєднує раціональне й інтуїтивне в людині. У працях К. Юнга [4], Е. Фромма [3] та В. Франкла [2] символ постає як своєрідний міст між свідомим і несвідомим, який дозволяє виразити те, що не піддається вербалізації. Це не просто образ чи знак, а спосіб, у який глибинні пласти психіки намагаються передати істину, що не може бути осягнена логічно. Арттерапевтичний процес, побудований на роботі з

символами, створює безпечний простір, у якому внутрішні конфлікти, страхи й втрати знаходять форму та колір. Через творчий акт людина не лише зовнішньо фіксує свій досвід, а й починає його проживати на новому, більш усвідомленому рівні.

Під час екзистенційної кризи, коли звичні орієнтири руйнуються, а відчуття цілісності «Я» слабшає, символічний образ виступає провідником між свідомим і несвідомим. У творчому процесі – через малюнок, колаж, ліплення чи метафоричні асоціації – людина проектує на зовнішню площину свої почуття: страх, провину, втрату, надію. У момент візуалізації відбувається емоційне дистанціювання, що дозволяє не лише побачити власний біль, а й опанувати його. Трансформація внутрішнього хаосу у впорядкований образ надає досвіду структури, допомагає переосмислити емоційні стани та відкрити нові життєві смисли. Таким чином, символічна творчість стає не просто засобом самовираження, а шляхом до глибинного самопізнання і відновлення внутрішньої рівноваги.

У період екзистенційної кризи людина нерідко переживає втрату зв’язку зі своїм внутрішнім світом: звичні смисли втрачають вагу, а емоційна рівновага порушується. Відчуття порожнечі, безсилля чи розгубленості можуть зумовити стан глибокого внутрішнього відчуження. У такій ситуації символ, створений у процесі творчої діяльності, виступає своєрідним посередником між свідомим і несвідомим. Він стає живим образом, у якому концентруються приховані емоції, думки та прагнення, що не можуть бути висловлені словами.

Під час арттерапевтичного процесу, коли людина малює, створює колаж чи пластичну форму, її внутрішній досвід набуває матеріальної форми. Символічне зображення страху, провини, втрати або надії перетворює невидиме на видиме, дозволяючи спостерігати власні переживання з певної відстані. Це своєрідний акт перенесення, який знижує напруження та сприяє

появі відчуття контролю над ситуацією. Завдяки такому процесу відбувається поступове віддалення від травматичного досвіду: емоції, що раніше були надто болісними, стають більш зрозумілими й прийнятними [1].

У подальшій роботі з образом, у момент його осмислення, людина починає бачити за ним не лише біль, а й можливість трансформації. Символ допомагає інтегрувати суперечливі частини досвіду, переосмислити переживання й відкрити нові смисли. Через творче самовираження формується нова внутрішня перспектива – здатність сприймати кризу не як кінець, а як перехід до іншого рівня розуміння себе та світу. Саме в цій символічній дії зароджується процес відновлення життєвої рівноваги та пошуку нових життєвих орієнтирів.

Однією із арттерапевтичних технік є створення образу власної кризи, коли учасник через фарби, колаж або інші матеріали зображує свій теперішній емоційний стан. Під час осмислення отриманого образу він поступово усвідомлює приховані аспекти свого досвіду, а далі переходить до його трансформації – додає світло, теплі відтінки, символи підтримки. Цей процес відображає шлях від хаосу до впорядкування, від безсилля до надії.

Інша форма роботи – створення мандали відродження, у центрі якої зосереджується символ внутрішньої сили, а навколо нього розгортаються кола, що позначають етапи особистісного оновлення. Така структура допомагає людині відчути цілісність, побачити власний розвиток як послідовний процес і знайти гармонію між минулим та теперішнім.

Символічний зміст має і вправа «Міст із темряви до світла», де за допомогою колажу чи змішаних технік створюється метафорична композиція переходу від болю до надії. У ході роботи відбувається проживання внутрішнього шляху – від розпачу до прийняття, від втрати до оновлення.

Особливе значення має також створення особистого символу стійкості з природних матеріалів – каменю, дерева, піску. Такий об’єкт набуває функції

тактильного якоря, що нагадує про внутрішню опору, здатність витримувати напругу й відновлювати сили.

Завдяки цим арттерапевтичним практикам людина отримує можливість не лише виразити й усвідомити власні почуття, але й віднайти у собі ресурси, які формують основу життєстійкості: віру у власні можливості, гнучкість мислення, здатність до самозаспокоєння й відновлення внутрішньої рівноваги. Отже, творчий процес, зокрема робота із символом, стає не лише способом емоційного вивільнення, а й актом духовного зростання, який повертає людині відчуття цілісності та сенсу.

Список використаних джерел

1. 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*. 2025. № 5(51). С. 2108–2124.

2. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : КСД, 2016. 160 с.

3. Фромм Е. Мистецтво любові. Харків : КСД, 2017, 194 с.

4. Юнґ К. Ґ. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : Астролябія, 2012. 588 с.

ХОМІК Ірина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет
ФЕДОРИК Вікторія,
старша викладачка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ЕМОЦІЙНІ БАР'ЄРИ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ШЛЯХИ ЇХ МІНІМІЗАЦІЇ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні підлітків становлять складне психологічне утворення, яке детермінується взаємодією індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та педагогічних чинників. Вони визначаються як стани афективного дискомфорту, що виникають у процесі взаємодії і перешкоджають встановленню відкритого, довірливого, емоційно насиченого спілкування.

Структура емоційних бар'єрів включає негативні емоційні стани, дефіцит навичок емоційної саморегуляції, деструктивні установки стосовно спілкування, труднощі розпізнавання та розуміння емоцій партнерів. Емоційні бар'єри можуть мати різний ступінь вираженості, тривалості та генералізованості, від ситуативних реакцій до стійких особистісних характеристик.

Підлітковий вік характеризується інтенсивними змінами в емоційній сфері, підвищеною емоційною лабільністю, амбівалентністю переживань,

вразливістю до соціальних впливів, що створює сприятливі умови для виникнення емоційних бар'єрів у спілкуванні. Провідне значення спілкування з однолітками в підлітковому віці, інтенсивний розвиток самосвідомості, формування ідентичності підвищують значущість емоційного компоненту комунікації та загострюють переживання комунікативних невдач.

Причини формування емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні підлітків є багатофакторними і включають індивідуально-психологічні особливості, негативний емоційний досвід взаємодії, порушення сімейних стосунків, особливості педагогічного середовища, дефіцит комунікативних навичок, недостатній розвиток емоційної регуляції та емпатії. Інформаційно-технологічні трансформації створюють нові форми емоційних бар'єрів, пов'язані з переважанням опосередкованого спілкування над безпосереднім емоційним контактом.

Емоційні бар'єри справляють негативний вплив на якість міжособистісного спілкування підлітків, знижуючи глибину контактів, порушуючи процеси взаєморозуміння, емпатії, конструктивного вирішення конфліктів. Наслідками емоційних бар'єрів є соціальна ізоляція, порушення соціалізації, знижене емоційне благополуччя, ризик девіантної поведінки [1]. Подолання емоційних бар'єрів потребує комплексної діагностики, розробки індивідуальних корекційних програм, розвитку емоційної компетентності підлітків.

Емпіричне дослідження, яке проводилося на базі закладу загальної середньої освіти протягом вересня-жовтня 2025 року, здійснювалося за участю шкільного психолога та класних керівників з дотриманням принципів добровільності, конфіденційності, інформованої згоди учасників та їхніх батьків. Воно підтвердило значну поширеність емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні підлітків. Вибірку дослідження склали

60 підлітків віком від 13 до 15 років, які навчаються у восьмих та дев'ятих класах. Розподіл вибірки за статтю: 28 хлопців та 32 дівчини.

Дослідження включало діагностику за наступними методами: шкала оцінки тривожності Спілбергера-Ханіна в адаптації О. М. Бондаренка; опитувальник емоційної регуляції та контролю Дж. Гросса та О. Джона; шкалу депресії для дітей та підлітків М. Ковакса; методику діагностики емоційної дезадаптації Т. С. Яценко; методику визначення комунікативної і соціальної тривожності Дж. Гілфорда та М. Зімбардо.

Аналіз отриманих емпіричних даних дозволив встановити кількісні та якісні характеристики проблеми, підтвердивши її значну гостроту.

Високий рівень особистісної тривожності виявлено у 53,4% респондентів, високий рівень комунікативної тривожності у 48,3%, депресивні симптоми різного ступеня вираженості у 65%, ознаки емоційної дезадаптації у 43,3% досліджуваних підлітків. Ці показники свідчать про масштабність проблеми емоційних бар'єрів у підлітковому середовищі та необхідність розробки ефективних профілактичних та корекційних програм.

Виявлено переважання експресивного придушення над когнітивною переоцінкою як стратегії емоційної регуляції, що вказує на недостатній розвиток навичок конструктивного управління емоціями у підлітків. Показники емоційної компетентності є помірними, найнижчі значення отримано за шкалою управління власними емоціями, що підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі зв'язки між різними компонентами емоційних бар'єрів. Встановлено високі позитивні кореляції між особистісною та комунікативною тривожністю, депресивністю та емоційною дезадаптацією, стресом та тривожністю. Виявлено негативні кореляції між емоційною компетентністю та показниками тривожності, депресивності, що підтверджує протективну роль емоційного інтелекту.

Факторний аналіз дозволив виділити три компоненти емоційних бар'єрів: афективний, що включає негативні емоційні стани, регуляторний, що відображає дефіцит навичок управління емоціями, та компетентнісний, що характеризує рівень розвитку емоційного інтелекту. Виділено три групи підлітків з низьким, помірним і високим рівнем емоційних бар'єрів, що потребують диференційованого підходу до надання психологічної допомоги.

Гендерний аналіз виявив, що дівчата демонструють вищі показники тривожності та депресивності, тоді як хлопці частіше використовують стратегію експресивного придушення емоцій. Виявлені відмінності відображають особливості гендерної соціалізації та потребують урахування при розробці програм профілактики емоційних бар'єрів.

З огляду на вищезазначене, набуття підлітками навичок конструктивного подолання емоційних бар'єрів є критично важливим для формування їхньої психологічної стійкості та подальшого забезпечення ефективної соціалізації як основи сталого суспільного розвитку. Тому, ми пропонуємо розробку тренінгової програми мета якої полягає у розвитку емоційної компетентності підлітків, формуванні навичок розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій, подоланні емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Немеш В. І. Сутнісна характеристика емоційних бар’єрів і їх вплив на психологічне благополуччя підлітків. *Габітус. Психологія особистості.* 2021. Вип. 26. С. 103–106.

ЧАЛІЙ Ірина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
НЕСТЕРЕНКО Марина,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

Професійне вигорання педагогів – це складне багатофакторне явище, яке постає однією з найгостріших проблем сучасної освітньої практики. В контексті суспільних трансформацій, інформаційного перевантаження, високих вимог до результативності праці та психологічного тиску, педагоги все частіше стикаються з емоційним виснаженням, втратою мотивації, апатією та професійною дезорієнтацією. Це знижує якість освітнього процесу, а також призводить до погіршення психічного здоров'я та соціальної взаємодії в педагогічних колективах.

Серед українських науковців проблематика професійного вигорання педагогів набула широкого визнання й стала об'єктом ґрунтовних психологічних досліджень Я. Андрушко, Н. Бещук-Венгерської, Л. Березовської, О. Варгати, Л. Карамушки, О. Кислої, М. Корольчук, А. Маслюк, С. Толочко, Л. Чеканської та інших.

Професійне вигорання, за визначенням М. Корольчук, В. Корольчук і

Л. Березовської, являє собою складний психоемоційний стан, який проявляється у формі емоційного, мотиваційного та фізичного виснаження, що виникає під впливом тривалих професійних стресів і невідповідності між очікуваннями особистості й реальними умовами її діяльності. У педагогічній сфері цей феномен має особливу специфіку, адже робота вчителя передбачає постійну емоційну взаємодію, високу відповідальність, необхідність швидко адаптуватися до змін і водночас підтримувати конструктивну комунікацію з учнями, батьками та колегами. Тривале психоемоційне напруження, спричинене перевантаженням, браком підтримки, поступово трансформується у стан хронічного виснаження, який супроводжується деперсоналізацією, зниженням професійної мотивації та відчуттям втрати власної ефективності [3].

Чинники професійного вигорання мають як зовнішній, так і внутрішній характер. До зовнішніх належать організаційні та соціальні умови – надмірне педагогічне навантаження, невизначеність професійних вимог, низький рівень матеріального забезпечення, відсутність соціального визнання професії. До внутрішніх – індивідуально-психологічні особливості педагога, зокрема завищені очікування, схильність до перфекціонізму, низька стресостійкість і недостатній рівень саморегуляції. Як зазначає Н. Бещук-Венгерська, педагог часто перебуває у стані хронічного перевантаження при відсутності емоційного відновлення, що з часом формує психологічний бар’єр на шляху до професійної самореалізації [2].

У сучасних умовах воєнного часу, дистанційного формату навчання та постійної невизначеності проблема професійного вигорання педагогів набуває нових форм. Як зазначає А. Маслюк, емоційна нестабільність, пов’язана із зовнішніми кризами, посилює вразливість освітян і збільшує ризик розвитку психоемоційного виснаження [1]. Тому профілактика цього явища повинна виходити за межі стандартних адміністративних підходів і

ґрунтуватися на цілісних психологічних технологіях підтримки.

Одним із найефективніших інструментів профілактики вигорання сьогодні визнаються тренінгові технології. Їх застосування спрямоване на підвищення психологічної компетентності, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування ресурсного стану та зміцнення стресостійкості педагогів. Як зазначає Я. Андрушко, тренінг – це психологічна форма навчання, яка передбачає активну взаємодію учасників, моделювання реальних життєвих ситуацій і сприяє формуванню практичних умінь самопізнання, комунікації та контролю емоцій [1]. Таким чином, тренінг не просто надає знання, а створює безпечний простір для переживання, осмислення та корекції власних емоційних станів.

Форми реалізації тренінгових програм для педагогів, зауважує Н. Бещук-Венгерська, можуть бути різноманітними, проте всі вони мають спільну мету – створення підтримувального середовища, у якому вчителі отримують можливість розвивати навички управління емоціями, підвищувати рівень стресостійкості та знаходити ресурси для професійної діяльності [2]. Залежно від потреб учасників і можливостей закладу освіти, тренінги проводяться у різних форматах:

1) групові тренінги – сприяють формуванню атмосфери довіри, взаємопідтримки та розвитку командної взаємодії;

2) індивідуальні заняття – орієнтовані на особисті потреби педагога. Такі сесії допомагають опрацювати індивідуальні стратегії саморегуляції, подолання стресу й удосконалення професійної поведінки;

3) інтерактивні форми – поєднують теоретичну частину з практичними вправами, рольовими іграми, дискусіями та аналізом життєвих ситуацій, що сприяє кращому засвоєнню навичок емоційного самоконтролю;

4) дистанційні тренінги – забезпечують гнучкість і доступність навчання, особливо актуальні в умовах воєнного часу. Вони дозволяють

педагогам брати участь у програмах незалежно від місця перебування, поєднуючи навчання з практичною діяльністю [2].

Тренінгові програми здійснюють багатовимірний вплив на емоційний стан педагогів. Як підкреслює К. Мілютіна, серед основних механізмів цього впливу виділяють кілька ключових напрямів:

1) розвиток емоційної стійкості, що допомагає вчителям контролювати емоції, знижувати рівень тривожності та запобігати емоційному виснаженню;

2) зниження рівня стресу завдяки засвоєнню технік релаксації, медитації та дихальних практик, які покращують загальне самопочуття;

3) вдосконалення комунікативних навичок, що забезпечує гармонійну взаємодію з учнями, колегами й адміністрацією;

4) розвиток саморефлексії, яка дозволяє педагогам усвідомлювати власні емоційні реакції, своєчасно помічати ознаки виснаження й формувати адекватні стратегії подолання труднощів;

5) підвищення впевненості у власних силах і мотивації до професійного розвитку.

Як підсумовує дослідниця, саме систематичне використання тренінгів допомагає вчителям підтримувати емоційний баланс і відновлювати внутрішні ресурси навіть у періоди інтенсивних навантажень [1].

Значну роль у зміцненні психоемоційного здоров’я педагогів відіграють психоедукаційні тренінги. За словами А. Маслюк, такі заняття спрямовані на формування навичок психологічної гігієни, управління стресом і профілактики емоційного виснаження [4]. Їхня ефективність зумовлена поєднанням когнітивно-поведінкових, релаксаційних та емоційно-підтримувальних технік. Важливою складовою таких програм є можливість відкритого обговорення професійних труднощів, що створює атмосферу взаєморозуміння та психологічної безпеки. Психоедукаційні тренінги не

лише зменшують прояви стресу, а й виконують терапевтичну функцію, допомагаючи педагогам переосмислити власні емоційні реакції та навчитися працювати з почуттям тривоги, провини чи безсилля.

Особливе місце у структурі тренінгових технологій займають програми розвитку психологічної стійкості. Як зазначають С. Толочко та О. Кисла, саме формування стійкості допомагає педагогам зберігати професійну рівновагу в умовах невизначеності, підтримувати впевненість у власних силах і здатність адекватно реагувати на кризові обставини [5]. Такі програми включають вправи з усвідомлення власних ресурсів, розвитку позитивного мислення, формування оптимістичного ставлення до професійних труднощів та навичок ефективної комунікації. Вони допомагають педагогам адаптуватися до змін, а також віднайти нові смисли у своїй діяльності, що є важливою умовою збереження професійної мотивації та емоційного благополуччя.

Таким чином, тренінгові технології становлять важливий компонент системи психологічної підтримки педагогів і водночас ефективний засіб профілактики професійного вигорання. Вони забезпечують гармонійне поєднання навчального, терапевтичного та розвивального впливів, сприяючи формуванню емоційної стійкості, підвищенню саморефлексії, розвитку комунікативних умінь і відновленню внутрішніх ресурсів особистості. Завдяки тренінгам педагоги опановують практичні стратегії подолання стресу, усвідомлюють власні потреби й можливості, навчаються зберігати професійну рівновагу навіть у кризових ситуаціях. Системне впровадження таких програм у діяльність освітніх закладів сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, створенню підтримувального середовища та зміцненню психологічного здоров’я педагогічних працівників, що є запорукою стабільності й розвитку сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я. С. Основи психологічного тренінгу та психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: Львівська політехніка, 2021. 236 с.

2. Бещук-Венгерська Н. В. Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів: метод. посіб. Вінниця: ММК, 2015. 110 с.

3. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Березовська Л. І. Професійне вигоряння працівників освіти : монографія. Київ : КНТЕУ, 2017. 304 с.

4. Маслюк А. М. Особливості проведення психоедукаційних тренінгів для учасників освітнього простору в умовах воєнного часу. *Психологічна підтримка освітніх стратегій особистості в умовах невизначеності: зб. наук. праць* / за наук. ред. акад. НАПН України С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 133-149.

5. Толочко С. В., Кисла О. М. Організація тренінгів із психологічної стійкості для забезпечення формування професійної майстерності педагогів-філологів. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 3(49). С. 914-929.

ЧЕРЕЗОВА Ірина,
кандидатка психологічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ЧИННИКИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЇЇ ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ

Повномасштабна війна в Україні спричинила екстремальну життєву ситуацію для всього населення, що може призвести до психічних розладів у деяких людей або, навпаки, виявити надзвичайну життєстійкість у інших. Поняття життєстійкості ототожнюється з такими особистісними характеристиками, як стресостійкість, емоційна врівноваженість, психологічна стабільність. Усі ці якості пов’язані з адаптаційною системою

людини та спрямовані на підтримку її фізичного і психічного благополуччя.

Формування теорії життєстійкості як особливої життєвої сили нерозривно пов'язане з розвитком творчого потенціалу особистості. С. Мадді розглядав життєстійкість як систему переконань та установок, які допомагають трансформувати стресову ситуацію в можливість для особистісного зростання. Концепція базується на трьох ключових компонентах - залученість, контроль та готовність до викликів, що забезпечують стійкість у кризових обставинах, зменшення негативного впливу стресу та збереження психологічної рівноваги [2, 6].

Життєстійкість інтерпретується як комплексна властивість особистості, яка забезпечує її здатність зберігати ефективність функціонування у стресогенних умовах, адаптуватися до змін середовища та підтримувати внутрішню стабільність і цілісність. Її основна роль полягає не лише у підтриманні балансу, а й у здатності до побудови продуктивних соціальних зв'язків, реалізації особистісного потенціалу та досягнення самореалізації навіть у складних життєвих обставинах. Життєстійкість є багатовимірним феноменом, на розвиток і прояв якого впливає широкий спектр чинників - сприятливі та несприятливі, зовнішні та внутрішні [3].

До зовнішніх чинників формування життєстійкості належать особливості навколишнього середовища, соціально-економічні умови, культурні традиції та сімейні обставини: стабільність і безпека життєвого середовища; підтримка з боку сім'ї, друзів, колег і суспільства; доступ до якісної освіти, ресурсів саморозвитку та професійного зростання; соціальні норми та культурні установки; організаційний клімат, рівень стресогенності професійного середовища; економічні можливості та стабільність.

Внутрішні чинники життєстійкості базується на сукупності особистісних рис, поведінкових стратегій і когнітивних особливостей: позитивне світосприйняття, спрямованість на самореалізацію,

самоефективність, стресостійкість і емоційна регуляція, розвинена соціальна компетентність, фізична витривалість та здоровий спосіб життя, навички рефлексії та самопізнання, когнітивна гнучкість, набуті навички адаптації [2].

Гендерні особливості розвитку життєстійкості є важливим аспектом сучасних наукових досліджень та мають глибокі психологічні основи. У традиційних уявленнях чоловіки часто сприймаються як більш раціональні, схильні до активного вирішення проблем, тоді як жінки вважаються більш емоційними, схильними до пошуку підтримки й налагодження міжособистісних зв'язків. Однак дослідження показують, що ці відмінності є відносними і можуть значною мірою змінюватися залежно від соціального контексту, вікових змін та індивідуальних особливостей.

Як зазначає Г. Войтович, засвоєння норм соціальної поведінки в процесі чоловічої гендерної соціалізації формують у хлопчиків стриманість, твердість та самостійність, а юних чоловіків заохочують приховувати або заперечувати слабкість, безпорадність, відчуття болю чи страху (чоловіки не плачуть, не показують власні недоліки, демонструють назовні мінімальний спектр афективних реакцій). Серед дівчат спостерігається схильність приписувати власні невдачі внутрішнім факторам, успіхи – щасливому випадку або зовнішнім факторам, а хлопці відповідно навпаки. В підлітковому віці дівчата в середньому є більш депресивними та самокритичними за хлопців, що підтверджує вплив гендеру на розвиток песимістичних чи оптимістичних копінгових стратегій. Р. Лазарус та С. Фолкман наголошують, що жіночі стилі копінгу є більшою мірою заснованими на стосунках (поговорити про особисті проблеми з подругами, поділитися негараздами), у той час як чоловічі більше сфокусовані на проблемах, більш інструментальні, спрямовані на пошук нових стратегій.

Гендерна специфіка у формуванні життєстійкості набуває особливої актуальності в умовах війни, оскільки чоловіки та жінки демонструють різні

моделі реагування на екстремальні події. Досліджуючи переживання психотравмувальних ситуацій військовослужбовцями, М. Прищепа доводить, що рівень тривожності й нейротизму у жінок значно перевищує чоловіків, а показники за компонентами життєстійкості у чоловіків значно вищі, ніж у жінок, що говорить про їх взаємний вплив: чим вищий рівень тривожності та нейротизму, тим нижчий рівень життєстійкості. Також це свідчить про кращі адаптивні можливості чоловіків та їхню скорішу пристосовуваність до стресогенних ситуацій. Жінки частіше вдаються до соціальної підтримки, відкрито висловлюють емоції, а чоловіки здебільшого орієнтуються на власні ресурси, прагнуть зберігати контроль над обставинами та використовують раціональні підходи до вирішення проблем [5].

Результати досліджень життєстійкості жінок-військовослужбовців свідчать, що вони мають вищу загальну життєстійкість та сильніший професійний компонент, що може бути пов’язано з орієнтацією на стабільність, відповідальність та адаптивну стратегію подолання труднощів. Натомість чоловіки демонструють вищу мотивацію та готовність до прийняття професійних викликів. Окрім того, існує залежність між рівнем життєстійкості та рівнем тривожності, фрустрації та агресивності. Так, у жінок, які мають низький рівень прояву цих характеристик, спостерігається вищий рівень життєстійкості, ніж у жінок, які мають їх високий рівень прояву. Також, виявлено зв’язок між емоційним станом жінки та її життєстійкістю, що підкреслює важливість емоційної сфери жінок [4, 7].

Таким чином, гендерні особливості життєстійкості проявляються в різних підходах до подолання кризових ситуацій, використанні соціальних і внутрішніх ресурсів, рівні емоційного включення та адаптації до змін. У той же час, і чоловіки, і жінки мають потенціал для зростання життєстійкості через зміцнення власних психологічних ресурсів, що дозволяє виробляти більш збалансований підхід до життєвих викликів.

Список використаних джерел

1. Войтович Г. В. Гендерні особливості резилієнтності особистості. *Актуальні проблеми психології.* 2019. № 10. С. 343–352.

2. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 168-169.

3. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник : практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С.12-13.

4. Пономаренко Я. С., Філоненко В. М. (2025). Гендерні та дислокаційні модальності професійної життєстійкості військовослужбовців. *Наукові записки. Серія: Психологія.* 2025. № 2. С. 107-112.

5. Прищепа М. Гендерні особливості переживання психотравмуючих ситуацій військовослужбовцями в ході ресоціалізації в посттравматичний період. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Психологія.* 2018. № 2(9). С. 60-63.

6. Сахарова К. О. Життєстійкість як складова відновлення психічного здоров'я. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2022. № 3. С. 123-128.

7. Сингаївська І., Страмоусова І. Чинники життєстійкості жінок під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2024. № 3(75). С. 231-245.

ЩЕРБАНЬ Маргарита,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет
ФЕДОРИК Вікторія, старша викладачка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ЕМПІРИЧНА ОЦІНКА РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ТРЕНЕРІВ: ОБҐРУНТУВАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

Суспільні трансформації останніх років, зумовлені тривалими кризовими подіями та зростанням психологічних ризиків, істотно підвищили запит на фахівців, здатних працювати з групами у стані невизначеності, стресу та швидких змін. У цій площині професійна роль психолога-тренера виходить за межі передавання знань і навичок: йдеться про фасилітацію групового навчання, підтримку емоційної безпеки, розвиток саморегуляції та командної взаємодії. Базовою метакомпетентністю, що забезпечує ефективність такої діяльності, виступає резильєнтність – здатність особистості адаптуватися до складних обставин, протидіяти стресу, відновлюватися після травматичних подій і підтримувати психологічне благополуччя [1]. Для майбутніх психологів-тренерів резильєнтність стає не лише умовою власного благополуччя, а й професійним інструментом, оскільки тренінгові формати неминуче містять високий рівень

невизначеності, емоційної інтенсивності та відповідальності за групові процеси.

Наше емпіричне дослідження психологічних особливостей резильєнтності майбутніх психологів-тренерів було організовано на базі факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ. До участі залучено 30 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти другого курсу спеціальності «Психологія», які навчаються за освітньо-професійною програмою «Психологія тренінгової роботи».

Дослідження було спрямоване на комплексну оцінку резильєнтності як багатовимірного феномена, а саме: інтегрального рівня психологічної резильєнтності (CD-RISC-25), диспозиційної життєстійкості (тест С. Мадді) та здатності швидко відновлюватися після стресу (Brief Resilience Scale).

Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-25), яка спрямована на оцінювання психологічної стійкості, що забезпечує комплексну кількісну характеристику здатності особистості ефективно відновлювати внутрішні ресурси після стресових подій, підтримувати психоемоційну рівновагу та успішно адаптуватися до змін показала наступні результати.

Найбільшу частку становлять респонденти із середнім рівнем резильєнтності – 19 осіб (63%). Для цієї групи характерна здатність долати повсякденні стресові ситуації та відновлювати ресурси, однак у випадках тривалого або надмірного навантаження можливі певні труднощі з підтриманням оптимального рівня функціонування. Такий результат свідчить про наявність базових механізмів адаптації, які потребують подальшого розвитку, особливо у напрямку підвищення когнітивної гнучкості, емоційної регуляції та стрес-менеджменту.

Високий рівень резильєнтності виявлено у 11 учасників (37%). Ці респонденти демонструють сформовані адаптивні стратегії, високу

впевненість у власних силах, здатність швидко відновлювати психоемоційний баланс після труднощів та зберігати ефективність діяльності в умовах невизначеності. Їхній профіль свідчить про потенційно високий рівень готовності до роботи в тренінговому форматі, який вимагає швидкого прийняття рішень, конструктивного реагування на групову динаміку та підтримання власної ресурсності.

Важливим є те, що респондентів із низьким рівнем резильєнтності у вибірці не виявлено. Це можна пояснити специфікою професійної підготовки: магістерська програма для психологів-тренерів передбачає систематичне залучення студентів до активних форм навчання, рольових ігор, дискусій та тренінгів, що сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції, стійкості до стресу та конструктивного вирішення проблемних ситуацій.

Таким чином, результати свідчать про те, що вибірка загалом характеризується достатнім, але неоднорідним рівнем резильєнтності. Це дає підстави для формування цілеспрямованої тренінгової програми, яка б дозволила учасникам із середнім рівнем розвинути сильні сторони, а респондентам із високим рівнем – закріпити та розширити наявні адаптивні стратегії.

Опитувальник «Самооцінка життєстійкості» у модифікації Т. Ларіної спрямований на вивчення структури та вираженості особистісно-професійних ресурсів, пов’язаних із життєстійкістю майбутніх психологів-тренерів забезпечив нас наступними результатами.

Більшість учасників (19 осіб, 63,3%) характеризуються високим рівнем життєстійкості. Це свідчить про їх здатність ефективно зберігати психоемоційну стабільність і продуктивність діяльності навіть за умов тривалого емоційного чи когнітивного навантаження. Такі фахівці, як правило, мають сформовані механізми адаптації, вміють швидко

мобілізувати внутрішні ресурси та підтримувати конструктивний стиль спілкування в складних ситуаціях.

Ще 7 респондентів (23,3%) продемонстрували максимально виражений рівень життєстійкості. Ця група вирізняється не лише стійкістю до стресу, а й високим рівнем психологічної гнучкості, здатністю швидко знаходити ефективні рішення, зберігати оптимізм у кризових умовах та проявляти проактивність у професійних і міжособистісних взаємодіях. Для майбутніх психологів-тренерів такі якості є визначальними, оскільки їхня робота пов'язана з необхідністю оперативно реагувати на запити групи, підтримувати мотивацію учасників і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Лише 4 учасники (13,3%) продемонстрували показники, що відповідають рівню «життєстійкість як характерна риса». Для цієї групи притаманна базова стабільність емоційного стану та збереження основних адаптаційних механізмів, однак відзначається менша вираженість ініціативності, емоційної гнучкості та здатності до активного саморегулювання у складних професійних умовах. Це вказує на потребу цілеспрямованого розвитку ресурсних характеристик до рівня, який забезпечуватиме стійку професійну ефективність у довготривалій перспективі.

З точки зору професійної підготовки майбутніх психологів-тренерів, отримані результати вказують на два ключові напрями подальшого розвитку: розвиток поведінкової гнучкості – підвищення здатності швидко перебудовувати стратегії реагування залежно від зміни ситуаційних вимог; формування стійкої витривалості – здатності зберігати продуктивність і конструктивний стиль спілкування під час тривалого виконання складних завдань, що супроводжуються емоційним або когнітивним перевантаженням.

Наступний крок був присвячений оцінці здатності майбутніх психологів-тренерів до швидкого відновлення після стресових ситуацій за допомогою Шкали резильєнтності (Brief Resilience Scale, BRS). На відміну від інтегральних показників резильєнтності, які охоплюють широкий спектр когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, дана методика безпосередньо вимірює швидкість і ефективність повернення до оптимального психоемоційного стану після впливу стресора.

Результати, отримані за цією методикою, продемонстрували, що найбільша частка досліджуваних (18 осіб, 60%) має середній рівень здатності до відновлення. Це свідчить про достатню базову ресурсність для подолання типових стресових впливів, однак у випадку тривалого або надмірного навантаження у цієї групи можуть виникати труднощі з поверненням до оптимального функціонування. Подібна картина часто характерна для студентів, які поєднують навчальне та особисте навантаження, і вказує на необхідність розвитку ефективних стратегій саморегуляції та релаксації.

Високий рівень за шкалою BRS виявлено у 10 респондентів (33,3%). Ця група відзначається високою мобільністю у відновленні ресурсів, здатністю швидко відновлювати психоемоційний баланс і повертатися до продуктивної діяльності навіть після інтенсивних стресових подій. У професійному контексті психолога-тренера це означає готовність оперативно реагувати на зміну динаміки групи, зберігати якість роботи під тиском та підтримувати оптимістичний емоційний клімат у колективі.

Лише 2 учасники (6,7%) показали низький рівень здатності до відновлення. Для них характерним є повільне відновлення після труднощів, що може супроводжуватися зниженням мотивації, втомлюваністю та відчуттям виснаження. У випадку професійної діяльності це створює ризик швидкого накопичення емоційного виснаження та зниження якості роботи у періоди інтенсивних навантажень. Для таких студентів доцільним є

впровадження індивідуальних психологічних консультацій, спрямованих на розвиток стрес-менеджменту, формування адаптивних копінг-стратегій та підвищення толерантності до невизначеності.

Таким чином, результати за методикою BRS доповнюють загальну картину психологічної резильєнтності вибірки, дозволяючи уточнити, що хоча ресурсна база більшості учасників є достатньою для подолання стресу, розвиток швидкості мобілізації цих ресурсів та навичок підтримання високої працездатності після навантаження залишається актуальним завданням для професійної підготовки психологів-тренерів.

Отже, більшість майбутніх психологів-тренерів демонструють достатній та високий рівні резильєнтності і життєстійкості, що формує міцну основу для ефективної професійної діяльності в умовах психологічного тренінгу. Водночас виявлено неоднорідність показників: частина респондентів потребує розвитку мобільності, підвищення швидкості відновлення після стресу, формування більшої толерантності до невизначеності та гнучкості поведінкових стратегій. Результати дослідження підтверджують доцільність впровадження цільових тренінгових програм, які не лише закріплюватимуть уже сформовані адаптивні стратегії, а й цілеспрямовано розвиватимуть слабші компоненти резильєнтності. Це дозволить підвищити стресостійкість, оптимізувати швидкість і якість відновлення ресурсів, зміцнити готовність до роботи в умовах невизначеності та забезпечити стабільно високу професійну ефективність у діяльності психолога-тренера.

Список використаних джерел

1. Кірвас В. І. Особливості прояву резильєнтності у студентів в умовах воєнного часу : кваліф. роб. на здобуття кваліфікаційного ступеня

магістр спец. 053 Психологія / наук. кер. к. психол. н., доцент Мазоха І.С. Ізмаїл. 2024. 87 с.

Секція 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

АЛЕЙКІНА Тетяна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

АКТУАЛЬНІСТЬ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сучасне суспільство потребує екологічно свідомих громадян задля збереження природного середовища та примноження природних багатств. Зазначеному передує насамперед екологічна криза, наслідки військових дій, застосування хімічної зброї, а також низка суспільно-політичних та глобальних екологічних проблем, спричинених людством. Наш світ стикається з дедалі більшими загрозливими екологічними викликами. Деградація природної екосистеми, зміни в якісному складі компонентів довкілля, зниження здатності природи до самовідновлення та забезпечення життя – це все гострі соціальні труднощі, які наявні вже зараз [1].

Відповідно, виховання зрілого, здібного до бережливого ставлення до природи, високоморального майбутнього покоління – є актуальним питанням сьогодення. Сучасна освіта в початковій школі має цілі, спрямовані на розвиток позитивного ставлення до природи, виховування умінь та навичок щодо збереження довкілля формування у дітей культури та екологічної свідомості. Залучаючи дітей до активних екологічних дій, створюючи інтерактивні заняття, моделюючі наслідки екологічних катастроф, екологічна освіта поєднує практичні знання з теоретичними.

Використання літератури з метою екологічного виховання стає корисним інструментом для сучасного вчителя, інтегруючи її у освітній процес, формулюючи стійкі цінності у здобувачів оскільки література відображає сучасні ідеї та цінності екологічного розвитку особистості молодших школярів.

Літературні твори (оповідання, казки, романи, тощо), які порушують екологічні проблеми, можуть бути використані вчителем як спосіб мотивації та симулювання чутливості й турботи учнів про навколишнє середовище. Але при цьому важливо врахувати вікові особливості здобувачів. А такі, що висвітлюють проблеми війни, соціальної нестабільності, деградації довкілля та інших глобальних викликів, здатні сформувати у здобувачів почуття емпатії, усвідомлення наслідків людської діяльності та розуміння важливості міжнародного співробітництва у питанні збереження екології. Такі тексти сприяють розвитку критичного мислення, толерантності, поваги до культурного розмаїття та прагнення до соціальної справедливості. Якісні ілюстровані книги та оповідання сприяють усвідомленню необхідності активної взаємодії, формуванню відповідального ставлення до навколишнього середовища та стимулює прагнення до створення сталого майбутнього [2].

У питанні використання української художньої літератури з метою екологічного виховання здобувачів початкової освіти, Л. Височан наводить аналізує доробок українського педагога В. Сухомлинського, як автора численних публікацій на екологічну тематику для дітей. Дослідниця визначає такі особливості казок і оповідань В. Сухомлинського як: чіткість сюжету, ситуаційність, інформативність заголовків, прихована мораль. Так, часто алегоричні твори видатного педагога акцентують увагу на взаємодії людини з природою, сприяють формуванню свідомого ставлення до природи та виховання моральних цінностей. Вони містять важливу інформацію про

довкілля, екосистеми та взаємозв'язки у природі, слугуючи ефективним дидактичним засобом. Літературна спадщина В. Сухомлинського гармонійно поєднує когнітивний і емоційний компоненти навчання, розвиває емпатію, інтегрує знання з природничих наук з літературою й етикою [3].

Молодший шкільний вік – найцінніший етап у розвитку екологічної культури особистості, екологічного мислення, цілісного світогляду, системи переконань і засвоєння екологічних знань. Із прийняттям Державного стандарту початкової освіти змінено пріоритети природничої галузі та визначено екологічну компетентність як ключову, що виявляється у здатності учнів розв'язувати доступні особистісно і соціально значущі практичні проблеми, пов'язані з екологічними об'єктами довкілля та суспільного життя [2].

Отже, використання дитячої художньої літератури у процесі екологічного виховання здобувачів початкової освіти сприяє формуванню їх екологічної свідомості, культури та відповідального ставлення до природи, а, в свою чергу, інтеграція літературних творів в освітній процес, активізує емоційну сферу, розвиває критичне мислення, творчі здібності та збагачує духовний світ дітей.

Список використаних джерел

1. Мандрік О., Мальований М., Орфанова М. Екологічна освіта для сталого розвитку. *Науково-технічний журнал*. 2019. № 1 (19). С. 130–139 .

2. Ратушняк О. М. Формування екологічної компетентності учнів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип.16. С.325–330.

3. Височан Л. М. Літературна спадщина Василя Сухомлинського як чинник етико-екологічного виховання молодших школярів. *Освітні обрії*. 2018. Т. 47. № 2. С. 105–108.

АНЮТІНА Валерія,
здобувачка навчально-наукового інституту педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка,
ГОЛУБОВСЬКА Ірина,
кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри початкової освіти та культури фахової мови, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Серед важливих характеристик сучасної мовної особистості виділимо високий рівень культури мовлення, який передбачає не лише дотримання мовних норм, а й уміння свідомо використовувати мовні засоби, залежно від мети й умов спілкування. Формування культури мовлення молодших школярів – одне з ключових завдань мовно-літературної освітньої галузі.

На думку І. Голубовської та В. Підгурської, культура мовлення – це досконале володіння мовою, її нормами, уміння правильно, точно, виразно передавати свої думки засобами мови, залежно від змісту й ситуації спілкування [1]. О. Стрельбіцька та С. Подолюк вважають, що культура мовлення – це рівень компетенції мовця, що передбачає використання й дотримання норм усної і писемної літературної мови в конкретній ситуації спілкування. Це не тільки вміння спілкуватися в побуті, але вміння

висловлювати свої думки відповідно до критеріальної бази мовної культури [4].

Ключовою ознакою культури мовлення є нормативність. Т. Гриценко тлумачить норму літературної мови як сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування в певний період розвитку мови та суспільства [2]. Значущими атрибутами мовних норм вважаємо узвичаєність, системність, кодифікованість, стабільність, функціональність, динамічність, обов'язковість застосування для всіх носіїв мови. Будучи основою усного й писемного літературного мовлення, мовні норми стають запорукою правильності, логічності, точності й виразності висловлювання; сприяють розвитку комунікативних навичок, формуванню грамотності й підвищенню рівня мовленнєвої культури молодших учнів. Нормативність передбачає наявність у літературній мові загальноприйнятих орфоепічних, акцентуаційних, графічних, орфографічних, пунктуаційних, словотвірних, лексичних, морфологічних, синтаксичних та стилістичних норм. Дотримання цих норм і правил є ознакою високої мовленнєвої культури людини.

На уроках української мови в початковій школі класах формується мовна компетентність дитини, культура її мовлення, тому автори чинних програм достатньо уваги приділяють даному питанню. Предметом аналізу нашої статті є зміст підручника «Українська мова та читання. 4 клас. Частина 1» К. Пономарьової та Л. Гайової [3], розглянутий із позиції його потенціалу у формуванні культури мовлення молодших школярів. Зміст і структура підручника відповідають Типовій освітній програмі за редакцією О. Савченко (3-4 класи). Змістова лінія названої програми – «Досліджуємо мовні явища» передбачає вивчення учнями мовних одиниць і явищ із метою опанування початкових лінгвістичних знань, норм літературної вимови та правил українського правопису, формування у школярів умінь

послуговуватися українською мовою в усіх сферах життя [5]. Оволодіваючи цією змістовою лінією, четвертокласники мають опанувати правильну вимову та наголошення слів (орфоепічні норми); норми слововживання; орфографічні правила; норми словотворення; граматичні норми; застосування правил пунктуації [5]. У процесі аналізу матеріалу, представленого в підручнику К. Пономарьової та Л. Гайової з української мови для 4 класу, ми з'ясували, що автори приділяють належну увагу опануванню норм і правил культури мовлення.

Так, вивчаючи орфоепічні норми, учні навчаються правильно вимовляти звуки і звукосполучення та наголошувати слова. У підручнику передбачено виконання завдань на інтонаційне читання, на розрізнення твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, на правильну вимову звуків у словах. Також діти отримують інформацію про те, що в українській мові наголос може падати на будь-який склад у слові, наприклад: на перший – ві́рші, вѝпадок, зо́всім, ра́зом, до́нька, по́друга, спѝна; на передостанній – чита́ння, навча́ння, завда́ння, запита́ння, вира́зно, добу́ток; на останній – новѝй, легкѝй, котрѝй, нестѝ, везтѝ, сантимѐтр, кіломѐтр [3].

У процесі засвоєння орфографічних норм діти вивчають орфограми «Правопис ненаголошених голосних», «Правопис префіксів», «Правопис великої букви», «Правопис м'якого знака», «Правопис апострофа», «Розрізнення прийменників і префіксів», «Правопис часток», «Правила переносу слів». Знайомство із словотвірними нормами відбувається на прикладі морфологічного способу словотворення (префіксального).

Авторки підручника багато уваги приділяють вивченню лексичних норм. Зокрема четвертокласники мають навчитися добирати доречні слова, уникати повторів, розрізняти синоніми, антоніми, багатозначні слова, фразеологізми; вживати слова у прямому й переносному значенні. У процесі навчальної діяльності діти здійснюють уявну подорож різними країнами

світу, запропоновану авторками підручника, і тому мовлення учнів збагачується низкою слів, що відображають етнографічну (сомбреро, кімоно, ієрогліф, пончо) та природознавчу (мусон, секвоя, панда, кенгуру, коала, какаду, ему, качкодзьоб, чихуахуа) специфіку певного регіону.

«Мандруючи» країнами світу, діти мають можливість глибше пізнати культуру інших народів, познайомитися з їх звичаями та традиціями, а також опанувати базові норми мовленнєвого етикету. Так, К. Пономарьова та Л. Гайова навчають юних читачів етикетних фраз із польської, французької, німецької, угорської, італійської, іспанської, турецької, грецької, англійської, шведської, фінської, японської, китайської, індійської та арабської мов (перелік мов подається відповідно до порядку здійснення уявних мандрівок країнами світу на сторінках підручника). Використання формул мовленнєвого етикету відображає загальну культуру поведінки дитини, її доброзичливість, чуйність, повагу до співрозмовника.

Згідно з чинною програмою, учні 4 класу поглиблено вивчають морфологію. Особлива увага приділяється самостійним частинам мови (іменнику, прикметнику, займеннику, числівнику, дієслову, прислівнику). Наприклад, у процесі вивчення розділу «Дізнаюся більше про іменник» діти опановують граматичні категорії роду, числа та відмінка; досліджують відмінкові закінчення та дізнаються про варіантні форми; спостерігають за чергуванням голосних і приголосних звуків у різних відмінкових закінченнях тощо. У такий спосіб здійснюється засвоєння морфологічних норм. Вивчення синтаксичних норм відбувається в тісному зв’язку з пунктуацією, наприклад: синтаксична роль звертання і розділові знаки при звертаннях; речення з однорідними членами і розділові знаки при однорідних членах тощо.

Таким чином, систематична робота з формування культури мовлення молодших учнів на уроках української мови сприятиме розвитку їхньої мовнокомунікативної компетентності, збагаченню словникового запасу,

вдосконаленню мовленнєвих умінь і навичок, вихованню шанобливого ставлення до рідної мови.

Список використаних джерел

1. Голубовська І. В., Підгурська В. Ю. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні проблеми мовознавства та лінгвометодики в умовах війни в Україні* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (з міжнар. участю), 21 лют. / за заг. ред. К. Я. Климової. Житомир : Поліс. нац. ун-т, 2023. С. 229–237.

2. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення : навч. посібник для студентів аграрних вищих навчальних закладів та коледжів. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 536 с.

3. Пономарьова К. І., Гайова Л. О. Українська мова та читання : підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 ч.). Київ : Освіта, 2021. Ч. 1. 144 с.

4. Стрельбіцька О., Подолюк С. Специфіка формування мовленнєвої культури здобувачів освіти в умовах новітніх реформ. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2022. Вип. 2. С. 99–105.

5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 класи. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf (дата звернення 13.10.2025).

БОРОДІН Олексій,
старший викладач кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет, вчитель початкових класів ТОВ «Софіївсько-Борщагівський ліцей «Софія»

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ЗАСТОСУНОК «ВИВЧАЮ – НЕ ЧЕКАЮ»

Сучасна освіта активно переходить до цифрового формату, в якому інтерактивні інструменти стають важливим засобом мотивації, пізнавальної активності та самостійності учнів. Одним із таких успішних інструментів є застосунок «Вивчаю – не чекаю», створений українськими педагогами й ІТ-фахівцями для розвитку базових компетентностей у початковій школі. Автори проєкту (С. Шкарлет, О. Ільченко, І. Дяченко, Л. Левчук) поєднали ігрові механізми з педагогічними завданнями, щоб ефективно досягати цілей, визначених у Концепції «Нова українська школа».

Метою роботи є визначення ефективності використання застосунку «Вивчаю – не чекаю» як засобу гейміфікації в освітньому процесі початкової школи.

Дослідження проводилося протягом трьох навчальних років (з 2 по 4 класи) в ТОВ «Софіївсько-Борщагівський ліцей «Софія» за участі 25 учнів. Застосунок використовувався систематично під час уроків математики та літературного читання. На кожному уроці відводилося 5 хвилин на роботу із застосунком для закріплення теми. Учитель здійснював формувальне оцінювання та відстежував динаміку успішності. Батьки залучалися як партнери в процесі навчання – спостерігали, надавали зворотний зв’язок,

брали участь в опитуваннях.

Аналіз показав, що використання застосунку «Вивчаю – не чекаю» позитивно впливає на успішність і навчальну мотивацію здобувачів початкової освіти. Близько 80% учнів відзначили підвищення інтересу до уроків, 72% демонстрували вищу динаміку в засвоєнні нового матеріалу, а 68% учнів відмітили, що інтерактивні завдання допомогли їм зрозуміти теми, які раніше здавалися складними.

Рис. 1 – Результати дослідження з використанням застосунку «Вивчаю – не чекаю»

Крім кількісних показників, спостерігалося зростання рівня самостійності, відповідальності та взаємопідтримки між дітьми, що засвідчив учитель. Учні стали більш активними у взаємодії під час групових завдань. Батьки також відзначили позитивні зміни – 92% з них повідомили, що діти більш умотивовані виконувати завдання вдома, якщо вони подані в ігровій формі.

Особливе значення має ще той факт, що застосунок не просто мотивує дітей до навчання, а й формує важливі компетентності XXI століття – цифрову грамотність, критичне мислення, навички співпраці та комунікації. А гейміфікаційний підхід сприяє створенню позитивного емоційного середовища в класі, де кожна дитина має можливість відчути успіх.

Отже, використання застосунку «Вивчаю – не чекаю» доводить свою ефективність у практиці роботи в початковій школі. Гейміфікація сприяє підвищенню пізнавальної активності, формуванню позитивного ставлення до навчання, покращенню навчальних результатів і розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів. Досвід показує, що навіть короткотривале, але систематичне застосування означеного інструменту на уроках математики та літературного читання може забезпечити відчутний позитивний освітній ефект.

Підтримка подібних цифрових ініціатив з боку науковців, розробників, освітянської спільноти та Міністерства освіти і науки України є необхідною умовою для подальшого розвитку сучасної української школи та створення ефективного освітнього середовища, яке поєднує технології, гуманістичні цінності та педагогічну майстерність.

Список використаних джерел:

1. Шкарлет С., Ільченко О., Дяченко І., Левчук Л. «Вивчаю – не чекаю»: цифрова освітня платформа для початкової школи. Київ, 2022.

2. Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Гейміфікація як інноваційний підхід в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 111. №3. С. 47–51.

3. Салата О. О., Трухан О. Ф. Гейміфікація як засіб підвищення ефективності процесу навчання в закладах середньої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2023. №76 (3). С. 47–60.

БУТ Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАНШЕТУ GEOBOARD НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Математика є однією з основних освітніх компонентів у початковій школі, яка відіграє важливу роль у формуванні логічного мислення, просторової уяви та здатності до аналізу. Сучасний процес навчання орієнтується на всебічний розвиток особистості молодшого школяра та формування ключових компетентностей, серед яких математична є однією з провідних. Освітнє середовище має бути таким, що підтримує інтерес до навчання, сприяє самореалізації молодших школярів та відповідає їхнім віковим особливостям.

У зв’язку з цим виникає потреба у впровадженні наочних дидактичних засобів, які б забезпечували ефективне засвоєння знань, активізували пізнавальну діяльність і сприяли розвитку просторового мислення. Одним із таких засобів є планшет Geoboard – навчальний інструмент, що дозволяє учням моделювати геометричні фігури, досліджувати їх властивості, розв’язувати задачі на побудову, симетрію, периметр і площу. Робота з Geoboard поєднує елементи гри та конструювання, що особливо важливо для учнів 1–2 класів, у яких провідною залишається ігрова діяльність. Завдяки

простоті та варіативності використання, Geoboard сприяє формуванню математичної компетентності в доступній і захопливій формі.

Методика навчання математики в початковій школі є предметом досліджень багатьох науковців, серед яких М. Богданович, Л. Коваль, О. Онопрієнко, Л. Романенко, С. Скворцова та ін. Особливості використання наочних засобів у процесі навчання розглядали В. Коткова, М. Левшин, Ю. Мельник, Л. Романенко та інші, які акцентують увагу на дидактичному потенціалі планшету Geoboard у формуванні просторових уявлень та розвитку логічного мислення молодших школярів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати дидактичні можливості та особливості використання Geoboard у процесі навчання математики здобувачів початкової освіти.

Geoboard (математичний планшет) – це багатофункціональний дидактичний засіб, ігрова геометрична дошка, що використовується для конструювання зображень на площині. Він є сучасним універсальним освітнім інструментом, який поєднує елементи гри, творчості та навчання. Автором Geoboard вважають єгипетського математика та педагога Калеба Гаттегно, який розробив цей інструмент для розвитку аналітичних здібностей, просторового та логічного мислення у молодших школярів [1].

Конструктивно геоборд являє собою геометричну (квадратну або круглу) дощечку з рядами кілочків, на які натягують різнокольорові гумки. За їх допомогою здобувачі початкової освіти створюють різноманітні геометричні фігури, лінії, букви, цифри, схеми або моделі, виконують обчислення та досліджують властивості фігур (мал. 1).

Спочатку математичний планшет використовувався переважно як інструмент для ефективного засвоєння основних математичних понять: точка, відрізок, трикутник, прямокутник, квадрат, коло, лічба, дії додавання та віднімання, визначення площі й периметра, положення об'єктів у просторі,

масштаб, кути тощо. Однак подальші спостереження свідчать, що потенціал Geoboard значно ширший. Його можна використовувати не лише з навчальною метою, а й як універсальну платформу для розвитку творчості, виконання мистецьких робіт, дизайнерських завдань та інтерактивних ігор (мал. 3) [1].

Робота з Geoboard позитивно впливає на комплексний розвиток молодших школярів. По-перше, відбувається розвиток дрібної моторики рук і координації рухів, зорово-моторної взаємодії. По-друге, формується логічне та просторове мислення, що є важливими складовими когнітивного розвитку здобувачів початкової освіти [3].

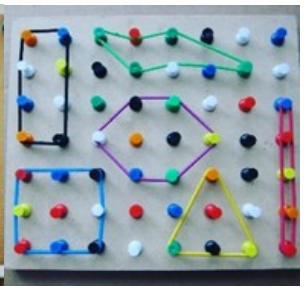
Під час роботи з математичним планшетом формується також дослідницька поведінка учнів. Вони не лише виконують завдання вчителя, а й самостійно вирішують проблемні питання, перевіряють гіпотези, експериментують, шукають власні рішення. Такий підхід сприяє формуванню навичок самостійності, ініціативності, відповідальності та критичного мислення.

В умовах реалізації концепції Нової української школи (НУШ) Geoboard набуває особливого значення. Його використання сприяє реалізації компетентнісного підходу, оскільки він одночасно розвиває математичну, дослідницьку, комунікативну та творчу компетентності. Під час спільної діяльності молодші школярі вчаться аргументувати свої думки, вислуховувати інших, працювати в команді, презентувати результати – тобто набувають важливих соціальних навичок [2]. Математичний планшет дозволяє організовувати індивідуальну і колективну роботу, забезпечує природне поєднання пізнавальної та ігрової діяльності, що робить освітній процес більш привабливим і доступним для дітей молодшого шкільного віку.

Окрім традиційного фізичного варіанту, існують цифрові версії Geoboard, представлені у вигляді веб-застосунків та мобільних додатків. Такі

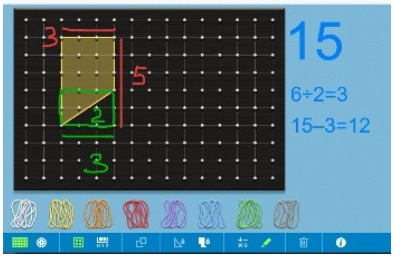
віртуальні аналоги дозволяють працювати на комп'ютері, планшеті чи смартфоні, зберігаючи основний функціонал математичного планшета. Цифровий Geoboard надає додаткові можливості: вибір кольорів гумок, зафарбовування фігур, додавання математичних виразів, інструменти для вільного малювання. Робота з цифровим Geoboard перетворює навчання на пізнавальну гру, під час якої учні отримують важливу інформацію та засвоюють математичний матеріал у логічно структурованій формі. Уроки з використанням цього сервісу вирізняються системністю, чіткою логікою викладу та активною участю молодших школярів у навчальному процесі (мал. 4) [2].

(мал. 1)



(мал. 2)

(мал. 3)



(мал.4)

Отже, Geoboard є сучасним і ефективним інструментом для навчання математики в початковій школі. Він підвищує наочність та інтерактивність уроків, сприяє розвитку логічного мислення, просторового уявлення, творчої уяви та дрібної моторики молодших школярів, а також стимулює активну пізнавальну діяльність. Інтернет-сервіс Geoboard має широкі функціональні та дидактичні можливості, що допомагають вчителю візуалізувати

інформацію, систематизувати та класифікувати матеріал, урізноманітнювати уроки та створювати мотивуюче освітнє середовище. Використання Geoboard у початковій школі повністю відповідає вимогам концепції Нової української школи та сприяє формуванню ключових компетентностей здобувачів початкової освіти, що підтверджує доцільність його широкого впровадження у процес навчання.

Список використаних джерел

1. Зорочкіна Т. С. Особливості застосування математичного планшету «Геоборд» на уроках математики в початковій школі. *Проблеми математичної освіти:* матеріали міжнародної науково-методичної конференції (м. Черкаси, 6 – 7 квітня 2023 р.). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2023. С. 42 – 43. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/21723/1/%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8%20%D0%9F%D0%9C%D0%9E%202023.pdf (дата звернення: 11.11.2025).

2. Романенко Л. В., Романенко К. А., Венцеславська А. О. Дидактичні можливості інтернет-сервісу Geoboard на уроках математики в початковій школі. *Молодий вчений.* 2020. №11(87). С. 395 – 402. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-85

3. Романенко Л. В., Чорнобай В. П. Дидактичні особливості застосування планшету Geoboard на уроках математики в 1 класі. *Молодий вчений.* 2021. №8(96). С. 74 – 78. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-8-96-16

БУЧКО Наталія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО УРОКІВ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

В умовах оновлення змісту освіти та переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває проблема формування у здобувачі початкової освіти стійкого пізнавального інтересу до навчальної діяльності. Саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку допитливості, активного мислення та внутрішньої мотивації до пізнання. Проте практика показує, що саме на уроках математики, які вимагають логічного мислення, наполегливості та самоконтролю, інтерес учнів часто знижується через складність навчального матеріалу, недостатню індивідуалізацію підходів і переважання репродуктивних методів навчання. У зв’язку з цим особливо важливим є обґрунтування основних механізмів формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до уроків математики, що дасть змогу підвищити ефективність освітнього процесу, активізувати внутрішню мотивацію молодших школярів і забезпечити успішне засвоєння ними математичної компетентності.

Проблема формування пізнавального інтересу учнів початкових класів до уроків математики розглядалася у сучасній педагогічній науці різноаспектно, зокрема через висвітлення психолого-педагогічних основ методики навчання математики (Я. Грузь [1]), розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (С. Доценко [2]), дослідження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі (М. Кадемія, І. Шахіна [3]), вивчення методичних аспектів навчання математики у початковій школі (Л. Коваль, С. Скворцова [4]), розгляд сучасних технологій навчання математики (В. Дубровський [5], С. Скворцова, О. Онопрієнко [6] та ін. Проте основні механізми формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до уроків математики комплексно досліджені недостатньо.

Мета – обґрунтувати механізми формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до уроків математики в умовах компетентнісного навчання.

Пізнавальний інтерес є однією з провідних рушійних сил навчальної діяльності, що забезпечує внутрішню мотивацію молодшого школяра, активізує його мислення, увагу та уяву, сприяючи поглибленому й усвідомленому засвоєнню знань. Саме в цей віковий період відбувається інтенсивне становлення пізнавальних процесів, розвиток логічного мислення та здатності до самостійного пошуку знань.

Уроки математики надають значні можливості для розвитку інтелектуальної активності, але водночас потребують особливої уваги до мотиваційної сфери учня. Врахування механізмів формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до уроків математики є важливою умовою підвищення ефективності навчання, оптимізації освітнього середовища та розвитку особистості молодшого школяра.

Одним із провідних механізмів є реалізація особистісно орієнтованого

підходу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, здібностей, рівня пізнавальної активності, темпу засвоєння знань і домінуючих способів мислення кожного учня. На уроках математики він проявляється у доборі завдань різного рівня складності, використанні диференційованих форм контролю та організації навчальної діяльності з урахуванням інтересів дітей. Педагог має виявляти уважність до емоційних реакцій молодших школярів, адже саме позитивне емоційне ставлення до предмета формує у них бажання долати труднощі. До того ж особистісно орієнтоване навчання стимулює розвиток внутрішньої мотивації, коли дитина вчиться не для оцінки, а заради задоволення від самого процесу пізнання. У контексті математичної освіти це означає, що учень розглядає розв'язування проблемної задачі математичного змісту не лише як свій обов'язок, а як інтелектуальний виклик, що приносить задоволення від розумової праці [1].

Важливим механізмом формування пізнавального інтересу є створення позитивної емоційної атмосфери під час освітнього процесу. Психологічна безпека, підтримка з боку вчителя та однокласників сприяють зниженню тривожності й відкритості до нових знань, а створення ситуації успіху допомагає молодшим школярам переживати позитивні емоції, пов'язані з подоланням труднощів, що, у свою чергу, підсилює мотивацію до навчання.

Коли педагог щиро хвалить не лише за правильний результат, а й за старання чи наполегливість, він формує в учнів впевненість у власних силах. Така підтримка особливо важлива для дітей, які мають труднощі в навчанні, адже вона допомагає зберегти інтерес навіть за умови невдач. Позитивна атмосфера також проявляється у відкритості комунікації: здобувачі початкової освіти не бояться ставити запитання, висловлювати власні ідеї, шукати альтернативні способи розв'язання завдань. Емоційне підкріплення досягнень, доброзичливий тон, щирість учителя створюють умови для

стимулювання пізнавальної активності молодшого школяра [2].

Ще одним важливим механізмом формування пізнавального інтересу учнів до уроків математики є практична спрямованість процесу навчання. Здобувачі початкової освіти краще сприймають матеріал, коли бачать його зв'язок із реальним життям і можуть застосувати знання на практиці. Математика в цьому контексті розвиває вміння логічно мислити, аналізувати ситуації, планувати дії та передбачати результати. Коли учень усвідомлює, що знання потрібні для розв'язання конкретних життєвих завдань (наприклад, для вимірювання, підрахунку чи планування покупок), – навчання набуває для нього сенсу. Важливо, щоб педагог створював ситуації, де молодші школярі самостійно шукають шляхи досягнення результату, а не лише відтворюють готові алгоритми дій. Це формуватиме у них впевненість у власних можливостях і стимулюватиме потребу в пізнанні нового [4].

Використання ігрових методів навчання також постає вагомим механізмом формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до математики, оскільки поєднують навчальну мету з емоційно-позитивними переживаннями учнів. У процесі гри діти не лише засвоюють нові знання, а й активно діють, спілкуються, переживають успіх і співпереживають результатам товаришів. Дидактичні ігри дають змогу непомітно для молодшого школяра здійснювати тренування математичних навичок, активізуючи увагу та мислення. Наприклад, змагання на швидкість обчислень чи пошук «загубленого числа» стимулюють природну допитливість і прагнення досягти результату. Крім того, дидактична гра виступає формою емоційного розвантаження, допомагаючи зняти психічне напруження, яке часто виникає під час вивчення здобувачами складних математичних понять [6].

Сучасний освітній процес неможливо уявити без застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які суттєво збагачують можливості

формування пізнавального інтересу молодших школярів до уроків математики. Використання мультимедійних презентацій, навчальних платформ, відеоматеріалів, віртуальних лабораторій і математичних симуляторів робить навчання більш динамічним, візуально привабливим та емоційно насиченим. ІКТ допомагають унаочнити складні абстрактні поняття, забезпечуючи їх краще розуміння й запам'ятовування молодшими школярами. Наприклад, за допомогою анімаційних моделей учні можуть бачити, як змінюється геометрична фігура при трансформаціях, або як працюють закономірності у числових послідовностях. Використання ж цифрових ресурсів також розвиває самостійність і відповідальність, адже молодші школярі можуть навчатися у власному темпі, виконувати інтерактивні тести й отримувати миттєвий зворотний зв'язок [3].

Отже, формування пізнавального інтересу здобувачів початкової освіти до уроків математики забезпечується поєднанням низки механізмів: особистісно орієнтований підхід створює умови для врахування індивідуальних особливостей учнів, сприяючи реалізації їх здібностей у навчанні; позитивна атмосфера на уроці підтримує емоційний комфорт і внутрішню мотивацію до процесу пізнання; практичний характер навчання формує зв'язок між теорією та реальністю, роблячи знання здобувачів життєво значущими; ігрові методи підсилюють активність і ступінь залучення учнів в освітній процес, перетворюючи пізнання на захоплюючу діяльність; використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує інноваційність, динамізм та емоційну насиченість уроків математики. Сукупно ці механізми формують стійкий пізнавальний інтерес молодших школярів, сприяючи їх гармонійному розвитку та успішному засвоєнню математичних знань.

Список використаних джерел

1. Грузь Я. І. Психолого-педагогічні основи методики навчання математики : посіб. Київ : Знання КОО, 2017. 158 с.

2. Доценко С. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу : теоретичні та методологічні засади : монографія. Харків : Мітра, 2018. 380 с.

3. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. Вінниця : Планер, 2021. 220 с.

4. Коваль Л. В., Скворцова С. О. Методика навчання математики : теорія і практика : підручник. Харків : Принт-Лідер, 2011. 414 с.

5. Методика навчання математичної освітньої галузі в початковій школі : навч.-метод. посіб. / уклад. В. Л. Дубровський. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 380 с.

6. Скворцова С., Онопрієнко О. Нова українська школа : методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 352 с.

ВЕРХОЛА Наталія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ ТА ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ НА УРОКАХ КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна система початкової освіти перебуває у стані активного оновлення, реформуючись у напрямку забезпечення відповідності освітнього процесу вимогам цифрового суспільства та нових освітніх стандартів. Технології віртуальної та доповненої реальності створюють новий формат взаємодії учня з навчальним матеріалом, забезпечуючи ефект занурення, візуалізацію складних понять і стимулювання дослідницької діяльності. При цьому упровадження цих технологій у зміст уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ», спрямованого на формування цілісного уявлення дитини про довкілля, вимагає обґрунтування педагогічних умов їх використання у процесі навчання молодших школярів.

Зазначимо, що проблема використання технологій віртуальної та доповненої реальності розглядалася різноаспектно, зокрема через формування готовності майбутніх учителів до використання засобів віртуальної візуалізації у професійній діяльності (Н. Гнедько [1]), особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства (М. Єпіхіна [2]), використання доповненої реальності (AR) в освіті (Д. Єфімов [3]), обґрунтування системи віртуальної реальності в початковій освіті (І. Забіяка

[4]), використання віртуальної реальності в удосконаленні якості навчання учнів (М. Коломієць [5]), інтеграцію технологій віртуальної реальності в систему інтерактивного навчання (В. Попеску [6]), упровадження цифрових інтерактивних технологій в освітній процесі початкової школи (М. Швардак [7]) та ін. Проте педагогічні умови використання технологій віртуальної та доповненої реальності на уроках курсу «Я досліджую світ» у початковій школі не розглядалися.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови використання технологій віртуальної та доповненої реальності на уроках курсу «Я досліджую світ» у початковій школі.

В освітньому просторі значущості набуває проблема пошуку ефективних шляхів упровадження цифрових технологій в освітній процес сучасної початкової школи. Особливої уваги потребує використання інноваційних засобів, здатних не лише урізноманітнити форми роботи з молодшими школярами, а й забезпечити засвоєння ними навчального матеріалу через емоційно насичену, інтерактивну взаємодію. У цьому контексті технології віртуальної та доповненої реальності відкривають нові можливості для розвитку пізнавальної активності, формування дослідницьких умінь і стимулювання інтересу до навчання. Водночас ефективність їх використання на уроках курсу «Я досліджую світ» у початкових класах значною мірою залежить від забезпечення низки педагогічних умов.

Зокрема, однією з провідних педагогічних умов ефективного впровадження інноваційних технологій в освітній процес початкової школи є інтеграція технологій віртуальної та доповненої реальності у зміст уроків «Я досліджую світ» на основі компетентнісного підходу. Суть її полягає у забезпеченні відповідності змісту навчання сучасним освітнім стандартам, спрямованим на формування ключових і предметних компетентностей

молодших школярів. Застосування технологій VR і AR дозволяє створити навчальне довкілля, у якому знання здобуваються не лише шляхом засвоєння готової інформації, а через особистісний досвід учня, інтерактивну взаємодію та занурення у контекст реального або змодельованого світу. Компетентнісний же підхід передбачає цілісне поєднання знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій здобувачів, що стає можливим завдяки віртуальним навчальним ситуаціям, де учень може одночасно спостерігати, досліджувати, аналізувати та робити висновки. Важливо, що VR- і AR-засоби мають бути не самоціллю, а інструментом реалізації освітніх завдань, який органічно інтегрується у зміст кожного уроку. Зміст уроків у цьому випадку набуває дослідницько-практичного характеру, а процес навчання стає більш гнучким, динамічним і зорієнтованим на індивідуальні потреби учнів [6].

Створення розвивального освітнього середовища на уроках «Я досліджую світ», яке сприяє активній пізнавальній діяльності учнів, взаємодії та співпраці під час роботи з віртуальними об’єктами та симуляціями, є другою важливою педагогічною умовою. Розвивальне освітнє середовище – це простір, у якому учень має можливість експериментувати, ставити запитання, шукати відповіді та бачити результати своїх дій у реальному або віртуальному часі. Віртуальна та доповнена реальність у цьому контексті виступають засобами пізнання, адже дають змогу «перенести» дитину у довкілля, недоступне для безпосереднього спостереження, наприклад, у мікросвіт, космос чи історичні події. Останнє стимулює природну цікавість дитини, підтримує мотивацію до навчання і забезпечує різноманітність сенсорного досвіду. Важливо, щоб освітнє середовище було не лише технологічно оснащеним, а й педагогічно організованим: учитель має моделювати навчальні ситуації, у яких учні виконують дослідницькі, пошукові або ігрові завдання [4].

Організація діяльності учнів на уроках «Я досліджую світ» на

підґрунті дослідницького та проєктного навчання є наступною педагогічною умовою ефективного використання технологій VR і AR. Дослідницький підхід дозволяє учням самостійно здобувати знання шляхом спостереження, експериментування, моделювання та аналізу отриманих результатів, що в поєднанні з VR- і AR-технологіями створює можливості для віртуальних експериментів, які неможливо провести у реальному житті через часові, просторові або безпекові обмеження. Учні можуть вивчати явища природи, будову організмів, процеси у довкіллі, спостерігати зміни у природних системах та ін. Проєктне навчання у цьому контексті дозволяє узагальнювати отримані знання у конкретному продукті – презентації, моделі, дослідженні чи віртуальній реконструкції, стимулюючи ініціативність, креативність і відповідальність учнів за результати власної праці [5].

Забезпечення емоційно позитивного, безпечного й інклюзивного середовища під час роботи з VR- та AR-засобами є четвертою педагогічною умовою, що має значення для формування внутрішньої мотивації молодших школярів. Оскільки технології віртуальної та доповненої реальності справляють емоційний вплив на дитину, то важливо забезпечити баланс між інтересом і педагогічною доцільністю їх використання. Позитивна емоційна атмосфера на уроці створює відчуття безпеки, довіри та підтримки, що є особливо важливим для дітей молодшого шкільного віку. Учитель при цьому має враховувати вікові й індивідуальні особливості сприймання здобувачами VR/AR-контенту, уникаючи їхнього перевантаження, дезорієнтації чи надмірного захоплення ігровими аспектами. Безпечне середовище передбачає й дотримання технічних норм, організацію роботи у помірному темпі, чергування видів діяльності, а інклюзивність означає створення умов, у яких кожен учень, незалежно від рівня підготовки чи своїх особливостей, має можливість повноцінно брати участь в освітньому процесі [2].

Підготовленість учителя до використання VR- та AR-технологій на

уроках «Я досліджую світ» є завершальною, але не менш важливою умовою ефективності цього процесу. Сучасний педагог має володіти не лише базовими цифровими навичками, а й розумінням педагогічних, психологічних та методичних аспектів використання VR/AR у навчанні. Така професійна готовність учителя включає знання про технічні можливості програмного забезпечення, уміння інтегрувати цифрові ресурси у зміст уроку, адаптувати матеріал до вікових особливостей учнів. При цьому важливо, щоб педагог міг самостійно оцінювати дидактичну цінність віртуального контенту, уникати його надмірного або нецільового застосування. Підготовка має також охоплювати формування цифрової етики, розуміння питань безпеки, авторського права та збереження психічного здоров'я учнів [1].

Отже, педагогічні умови використання технологій віртуальної та доповненої реальності на уроках курсу «Я досліджую світ» у початковій школі забезпечують ефективність цифровізації освітнього процесу. Їх реалізація передбачає гармонійне поєднання компетентнісного підходу до навчання учнів, створення розвивального довкілля, упровадження в освітній процес дослідницьких та проєктних методів, підтримку емоційно позитивного й безпечного мікроклімату та високий рівень професійної підготовки педагога. Саме комплексне дотримання цих педагогічних умов дає змогу зробити використання VR- та AR-технологій не епізодичним або демонстраційним елементом уроку «Я досліджую світ», а дієвим інструментом чи засобом формування пізнавальної активності школярів, їх критичного мислення, дослідницьких умінь і творчих здібностей.

Список використаних джерел

1. Гнедько Н. М. Формування готовності майбутніх учителів до використання засобів віртуальної візуалізації у професійній діяльності : дис.

… докт. філософії у галузі педагогіки. Рівне, 2021. 292 с.

2. Єпіхіна М. А. Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства. *Науковий вісник Ужгородського університету.* 2019. Вип. 1 (44). С. 67-70.

3. Єфімов Д. В. Використання доповненої реальності (AR) в освіті. *Вісник Запорізького національного університету.* 2021. Т. 2, № 1. С. 219-225.

4. Забіяка І. М. Сучасна система віртуальної реальності в початковій освіті : проблеми і перспективи. *Наукові записки*. 2022. № 207. С. 137-142.

5. Коломієць М. О. Віртуальна реальність в удосконаленні якості навчання учнів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1, № 57. С. 77-79.

6. Попеску В. С. Інтеграція технологій віртуальної реальності в систему інтерактивного навчання : посібник. Тернопіль : ТНТУ, 2023. 56 с.

7. Швардак М. В. Цифрові інтерактивні технології в освітньому процесі початкової школи. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. № 8. С. 39-48.

ГАРАЩЕНКО Олена,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

STEM-ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

STEM-освіта є одним з головних трендів інноваційної освіти, адже готує молодь до майбутньої кар'єри, сприяє розвитку творчого та критичного

мислення, популяризує наукову культуру та знання. Більшість країн світу зорієнтована на розвиток STEM-освіти в школах та університетах. Так, в США та Канаді це є одним із пріоритетних напрямків освітньої політики. В Європі також спостерігається значна підтримка STEM-освіти з боку урядів та закладів освіти. В Україні вона також є частиною державної політики, спрямованої на підвищення інноваційності.

На сьогоднішній день STEM-освіта є одним із актуальних напрямів в початковій ланці освіті, оскільки формує базові знання та навички розв'язання складних (комплексних) практичних проблем у таких галузях як наука, технології, інженерія та математика. Основним фокусом STEM-освіти є інтегрований підхід та формування в учнів цілісного наукового світогляду й готовності до викликів сучасного технологічного суспільства [2].

Ключові компетентності Концепції Нової української школи гармонійно узгоджуються з системою STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості як фахівця та громадянина. Зміст Концепції STEM-освіти в Україні базується на таких основних пріоритетах:

– створення умов для багатогранного розвитку особистості учня, включаючи індивідуалізацію та диференціацію навчання, з переходом до особистісно орієнтованих педагогічних технологій;

– формуванні ключових компетенцій STEM-освіти, що включає розвиток критичного мислення, креативності, здатності розв'язувати складні проблеми та використовувати інноваційні підходи в навчанні;

– практичне спрямування у викладанні природничо-математичних наук, що означає фокусування навчання на реальних застосуваннях та практичних аспектах науки, технологій, інженерії та математики [4].

Впровадження STEM в освітній процес передбачає вирішення проблем, пов'язаних з розвитком професійних компетентностей вчителів, що включає усвідомлення соціальної відповідальності, постійну орієнтацію на

досягнення нових педагогічних цілей та неперервне професійне зростання. Викладачі мають не тільки надавати знання, але й навчати учнів критично мислити, творчо підходити до вирішення проблем та ефективно використовувати технології у навчальному процесі [1].

За словами О. Третяк, яка досліджує це питання на рівні початкової школи, STEM-навчання інтегрує міждисциплінарні та проектні методики, що базуються на злитті природничих наук, технологій, інженерної діяльності та математики. Дослідниця підкреслює, що застосування STEM-підходів в умовах НУШ надає можливість молодшим школярам робити спостереження, проводити досліди, експерименти, створювати проєкти, задовольняючи свою природну допитливість. Також наголошує на формуванні дослідницької компетентності, що є важливим підґрунтям для навчання в середній та старшій школі, та підкреслює переваги STEM-підходу (активізація інтересу до математики та природознавства; мотивація до набуття знань у сфері техніки, робототехніки, конструювання; розвиток творчих здібностей і комунікативних навичок; раннє визначення особистісного потенціалу та майбутньої орієнтації учнів) [3].

STEM-навчання перетворює учнів на маленьких дослідників, заохочуючи їхнє прагнення дізнатися щось нове. Завдяки ефективному підходу вчителя, STEM-освіта створює середовище, яке спонукає до вивчення та глибшого розуміння науки в цілому та предметів природничо-математичного циклу.

Отже, STEM-підхід у навчанні стає все більш популярним і креативним, особливо в контексті освітніх реформ в Україні. STEM-освіта як інноваційний напрямок є невід’ємною частиною сучасного освітнього простору, забезпечує інтегрований підхід до навчання, відкриває нові можливості для особистісного та професійного розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Гущина Н., Василашко І., Коршунова О. Професійний розвиток педагогічних працівників : навчальна програма спецкурсу «STEM-школа». Збірник матеріалів «STEM-школа - 2021» / уклад. : Н. І. Гущина, І. П. Василашко, О. О. Патрикєєва, О. В. Коршунова, Л. Г. Булавська. Київ : Освіта, 2021. С. 11-16.

2. Жига В. М., Балик Н. Р. Розвиток stem-освіти та stem-інформатики в Україні. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи.* Матеріали XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 9-10 листопада, 2023 р.). Тернопіль, 2023. С. 219-221.

3. Третяк О. П. STEM-підхід до навчання у початковій школі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2023. № 2 (89). С. 36-42.

4. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text (дата звернення 10.11.2025 р.).

ГОЛОВКО Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ТА НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

Трансформація освітнього простору в Україні, зумовлена впровадженням компетентнісного підходу, цифровізацією та викликами воєнного часу, істотно змінює підходи до навчання в початковій школі. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема розвитку математичної компетентності молодших школярів як ключової складової Нової української школи. Адже саме вона формує підґрунтя для логічного, критичного й творчого мислення, необхідного для успішної соціалізації та подальшого навчання в суспільстві знань.

Сучасні реалії вимагають переосмислення змісту, методів і засобів формування математичної компетентності, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання, інтеграції цифрових технологій, а також необхідності психологічної підтримки учнів. Цифрові інструменти, які раніше розглядалися переважно як допоміжні, нині стали повноцінними учасниками освітнього процесу, впливаючи не лише на його організацію, а й на якість

засвоєння математичних знань.

У науковому дискурсі проблема формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти висвітлюється у працях О. Комар, О. Онопрієнко, С. Скворцової та ін., які аналізують її структуру, зміст і педагогічні умови реалізації. Методичні аспекти інтегрованого навчання та використання цифрових технологій досліджували Н. Морзе, Т. Скрипник, Л. Хоружа та ін. Зарубіжні науковці, зокрема Дж. Брунер, Д. Фішер, Г. Фрей, акцентують увагу на значенні проблемного навчання, соціальної взаємодії та формувального оцінювання для розвитку математичної грамотності.

Попри наявність ґрунтовних досліджень, питання розвитку математичної компетентності молодших школярів в умовах глибоких освітніх трансформацій, цифровізації та воєнних викликів залишається відкритим і потребує подальшого наукового осмислення.

Мета дослідження – виявити особливості розвитку математичної компетентності здобувачів початкової освіти в умовах трансформації освітнього простору та визначити ефективні педагогічні умови її формування з урахуванням цифровізації, інтеграції навчального змісту та викликів сучасності.

Розвиток математичної компетентності молодших школярів у сучасному освітньому просторі передбачає не лише засвоєння математичних знань і вмінь, а й формування здатності застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, критично мислити, логічно обґрунтовувати власні судження та приймати рішення в умовах невизначеності [4]. Такий підхід відповідає концепції Нової української школи, яка орієнтується на компетентнісне навчання та розвиток ключових навичок XXI століття.

Математична компетентність є не просто результатом навчання, а показником сформованості в учнів здатності до аналізу, аргументації,

узагальнення та рефлексії. Вітчизняні дослідники, зокрема О. Савченко, Р. Шиян та ін., підкреслюють значення міжпредметних зв'язків у змісті підручників і навчальних програм, що сприяє формуванню цілісного сприйняття знань та розвитку логіко-математичного мислення [3].

Через військовий стан в Україні, що спричинив глибокі зміни в освітньому процесі, частина учнів навчається дистанційно або перебуває за кордоном, що ускладнює забезпечення системності навчання. У цих умовах цифрові технології набули нової ролі – не лише як засобу навчання, а й як інструменту психологічної підтримки. Ефективне формування математичної компетентності можливе за умов адаптації навчальних програм до реалій воєнного часу, використання онлайн-платформ, створення безпечного освітнього середовища та застосування ігрових, дослідницьких і проєктних форм діяльності [1].

Поєднання цифрових інструментів, творчих завдань і соціально-емоційної підтримки сприяє не лише засвоєнню математичних знань, а й розвитку саморегуляції, стійкості та здатності приймати рішення. У цьому контексті математична компетентність виступає не лише освітнім, а й адаптивним ресурсом, який допомагає молодшим школярам орієнтуватися в нових обставинах, розвиває гнучкість мислення, логіку та впевненість у власних силах [2].

Отже, розвиток математичної компетентності молодших школярів у сучасних умовах трансформації освітнього простору потребує цілісного підходу, що поєднує оновлення змісту освіти, інтеграцію цифрових технологій, міжпредметні зв'язки та створення підтримувального середовища, здатного забезпечити не лише засвоєння знань, а й розвиток саморегуляції, гнучкого мислення та емоційної стійкості учнів, особливо в умовах воєнних викликів, коли математична компетентність виконує адаптивну функцію і стає ресурсом життєвої орієнтації.

Список використаних джерел

1. Васильєва Д. В. Стан дистанційного навчання математики під час війни в Україні. *Український педагогічний журнал.* 2022. № 2. С. 38–47. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-38-47

2. Деньга Н. М., Широкова К. А. Формування математичної компетентності учнів початкових класів за допомогою інструментів дистанційного навчання. *Імідж сучасного педагога.* 2023. № 1(196). С. 88–94. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/224438 (дата звернення: 10.11.2025).

3. Навчальні програми для 1-4 класів. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-1-4-klasiv (дата звернення: 10.11.2025).

4. Онопрієнко О. В. Теорія і методика формувального оцінювання в початковій школі. *Початкова школа.* 2021. № 7. С. 12–18. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714698/1/УПЖФормоцінювання.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

ГОРДІЄНКО Тетяна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

КАЛІГРАФІЯ ТА ЕСТЕТИЧНЕ ПИСЬМО ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВНУТРІШНЬОГО СТАНУ Й РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасна школа має не лише формувати знання, а й забезпечувати психоемоційний комфорт дитини, створювати умови для розвитку її внутрішньої рівноваги, уваги та естетичного чуття. В умовах інформаційного перевантаження, емоційних викликів і соціальних стресів, особливо в реаліях воєнного часу, зростає потреба у педагогічних засобах, що допомагають дитині відновлювати емоційну рівновагу. Одним із таких засобів виступає каліграфія – мистецтво красивого, усвідомленого письма, яке поєднує естетичну, моторну та психологічну діяльність.

Каліграфія – це не лише технічна вправність у письмі, а насамперед естетичний акт, у якому відображається внутрішній стан особистості. За визначенням дослідників (Л. Калмикова, І. Шепетко, О. Козир), каліграфічне письмо сприяє формуванню в учнів дисциплінованості, уважності, почуття міри та гармонії. У процесі каліграфічної діяльності дитина розвиває здатність до естетичного сприйняття, усвідомлення краси в дрібницях, зокрема у формах літер, їх ритмічному розташуванні, поєднанні руху і лінії [1, 2, 4]. Каліграфія в сучасній початковій школі розглядається не тільки як набуття техніки письма, а як комплексна діяльність, що поєднує моторні,

пізнавальні, естетичні та емоційні компоненти.

Дослідження показують, що письмова моторика сприяє кращому засвоєнню письмової мови, розвитку літературних навичок та кращій генералізації навчального матеріалу у порівнянні з непрактичними формами навчання, також встановлено зв'язок між дрібною моторикою і саморегуляцією: розвиток тонкої моторики модерується рівнем саморегуляції і навпаки – вправи, що тренують руку, допомагають увазі й емоційній стабільності [1].

На основі аналізу публікацій та методичних матеріалів можна виокремити кілька основних підходів до впровадження каліграфії в початковій школі:

Традиційно-методичний підхід передбачає системне поетапне формування графічних навичок (вправи на лінійованому папері, письмові диктанти, системні каліграфічні заняття).

Інтегрований (міжпредметний) підхід передбачає інтеграцію каліграфії з мистецтвом, мовою, історією (наприклад оформлення вірша каліграфічно), що підвищує мотивацію й змістовну значущість завдань.

Естетико-терапевтичний (артпедагогічний) підхід передбачає застосування каліграфії як інструменту арттерапії для регуляції емоційного стану, зниження тривожності та підвищення самооцінки. Дана модель опирається на ідеї творчого самовираження через письмовий образ.

Інноваційно-цифровий підхід передбачає поєднання традиційних вправ з цифровими інструментами (планшети, застосунки для каліграфії, інтерактивні тренажери) для тренування ритму письма й візуального естетичного контролю; при цьому зберігається акцент на моторній практиці «пензлем або ручкою».

Індивідуалізований/диференційований підхід передбачає варіювання завдань і темпу відповідно до особливостей дитини (включно з інклюзивною

підтримкою), застосування адаптованих інструментів і додаткових сенсомоторних вправ.

Незаперечним є потенціал каліграфії в контексті особистісно орієнтованого навчання. Каліграфічна практика вимагає зосередженості, поступовості та контролю руху, що сприяє розвитку саморегуляції та зниженню рівня тривожності. Наукові дослідження підтверджують, що усвідомлене письмо, побудоване на повторюваних моторних діях, позитивно впливає на когнітивні процеси, уважність і внутрішню зібраність. Завдяки цьому каліграфія виступає ефективним засобом емоційної підтримки учня в межах особистісно орієнтованого підходу.

Водночас естетичне письмо сприяє формуванню у дітей почуття гармонії, краси та ритму, розвиває естетичне сприйняття і внутрішню культуру. Оскільки одним із завдань особистісно орієнтованого навчання є виховання ціннісних орієнтацій і смаків, каліграфія стає дієвим засобом естетичного виховання, формування здатності бачити й створювати красу навіть у простих речах.

Особливе значення має мотиваційний аспект каліграфії. Її інтеграція у змістовні проєктні чи міжпредметні завдання з написання листів подяки, оформлення віршів, створення ілюстрованих текстів наповнює навчальну діяльність особистісним змістом. Такі завдання підсилюють внутрішню мотивацію, дозволяючи учневі усвідомити цінність письма як форми самовираження та комунікації [3].

Не менш важливою є інклюзивна функція каліграфії. Використання адаптованих прописи, спеціальних шаблонів або сенсомоторних тренажерів допомагає дітям із різними освітніми потребами опановувати письмо у власному темпі, вдосконалювати координацію рухів і розвивати впевненість у власних можливостях. Такий підхід узгоджується з принципами індивідуалізації та особистісно орієнтованої освіти.

Сучасний освітній простір також вимагає балансу між аналоговими та цифровими навичками. У цьому контексті каліграфія гармонійно поєднує традиційні й інноваційні практики: вона доповнює цифрову грамотність розвитком моторики, уваги, естетичного судження – тих якостей, які не формуються під час роботи виключно з клавіатурою чи сенсорними екранами.

Таким чином, каліграфія в сучасній початковій школі постає не просто як вправляння у письмі, а як багатогранний педагогічний інструмент, що забезпечує розвиток особистості дитини в емоційному, естетичному та когнітивному вимірах.

Безсумнівно, що процес письма має релаксаційний ефект, адже повторюваність рухів, зосередженість на формі літери сприяють уповільненню дихання, нормалізації серцевого ритму, зниженню тривожності. Каліграфічні вправи стимулюють розвиток дрібної моторики, яка, у свою чергу, пов’язана з активізацією мовних і когнітивних центрів мозку. Таким чином, каліграфія впливає не лише на технічний аспект письма, а й на психофізіологічний стан дитини [4].

Естетичне письмо розглядається як творча діяльність, що поєднує інтелектуальну, емоційну та сенсомоторну сфери особистості. Під час каліграфічного оформлення висловів, афоризмів, віршів учні занурюються у стан спокою й зосередженості, переживають позитивні емоції від результату своєї праці. Цей процес набуває терапевтичного ефекту, дитина «заземлює» свої емоції, переводить внутрішнє напруження у творчий акт. Такі вправи доцільно використовувати на уроках письма, мистецтва, інтегрованих курсах («Я досліджую світ», «Мистецтво»), а також під час арттерапевтичних занять у позаурочний час.

Концепція Нової української школи орієнтує педагога на розвиток цілісної, емоційно зрілої особистості. Включення каліграфічних завдань до

навчального процесу відповідає цим засадам: вони сприяють формуванню уважності, наполегливості, естетичного смаку та внутрішньої гармонії. Особливого значення це набуває в інклюзивному середовищі, де каліграфічні вправи можуть виступати інструментом сенсорної інтеграції й розвитку координації рухів.

Отже, каліграфія та естетичне письмо мають значний педагогічний і психологічний потенціал як засіб гармонізації внутрішнього стану учня. Вони сприяють розвитку саморегуляції, уважності, естетичного сприймання, позитивного емоційного настрою. У практиці початкової освіти доцільно ширше застосовувати каліграфічні техніки не лише як інструмент формування навички письма, а й як засіб виховання внутрішньої рівноваги та краси у дитині.

Список використаних джерел

1. Калмикова Л. І. Розвиток культури письма молодших школярів: теоретико-методичні засади. Київ: Педагогічна думка, 2019. 224 с.

2. Козир О. Г. Естетичне виховання у початковій школі: сучасні орієнтири. Харків: Основа, 2021. 112 с.

3. Новосельська Н. В. Психологічні аспекти естетичного розвитку дитини молодшого шкільного віку. *Психологія і педагогіка*. 2022. №3. С. 45-51.

4. Шепетко І. Г. Формування каліграфічних навичок у процесі навчання письма в початкових класах. Чернігів: ЧНПУ, 2018. 156 с.

ГРИЩЕНКО Любов,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет
КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів початкової освіти є нагальною потребою сучасної педагогіки та ключовим елементом всебічного розвитку дитини. Цей процес охоплює не лише навчання основ гігієни й здорового способу життя, але й виховання усвідомленого ставлення до фізичного, психічного та соціального благополуччя.

Здоров'язбережувальна компетентність виникає у результаті взаємодії різних освітніх факторів, таких як шкільне середовище, підтримка педагогів та родинні практики, що суттєво посилюють ефективність освітнього процесу [1]. Сучасні реалії, зокрема зростання рівня дитячої захворюваності й психологічних труднощів, вимагають акценту на розвиток навичок саморегуляції, відповідальності за власне здоров'я та критичного ставлення до негативних звичок.

Важливим компонентом здоров'язбережувальної компетентності є знання про функціонування організму, принципи раціонального харчування,

роль фізичної активності та вплив емоційного стану на загальне добре самопочуття. Діти, які засвоюють ці знання на ранніх етапах навчання, не лише легше адаптуються до соціальних обставин, але й формують корисні звички та демонструють стійкість до стресових ситуацій.

Ефективним підходом є інтеграція здоров'язбережувальної компетентності у різні навчальні дисципліни. Наприклад, уроки природознавства чи основ здоров'я можуть включати такі завдання, як вимірювання пульсу, визначення індексу маси тіла або аналіз харчового раціону. Завдяки цьому діти отримують можливість застосовувати теоретичні знання у практичних ситуаціях, формуючи усвідомлене ставлення до власного способу життя.

Педагогічні методики спрямовані на збереження здоров'я мають охоплювати інтелектуальний, емоційний та фізичний аспекти навчання. Ігрові технології, сюжетно-рольові завдання та інтерактивні тренінги допомагають підтримувати високу мотивацію учнів і закріплювати корисні навички. Під час уроків можна впроваджувати регулярні фізичні вправи та рухові паузи, які сприяють підвищенню концентрації уваги, розвитку моторики й зміцненню серцево-судинної системи.

Особлива роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності належить педагогу як прикладу для наслідування. Учитель, який сам дотримується принципів здорового способу життя, демонструючи правильне харчування, особисту гігієну та фізичну активність, стає для дітей мотивуючим чинником [2]. Водночас позитивне навчальне середовище, яке базується на взаємодії, підтримці й емоційному заохоченні, формує у дітей впевненість у власних силах і навички самоконтролю.

Сім'я та домашнє оточення відіграють вирішальну роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності. Батьки, що дотримуються правильного режиму сну, харчування та активного відпочинку, закладають

основу для формування у дітей корисних звичок. Крім того, спільна активність на свіжому повітрі, як-от фізичні ігри чи навчальні прогулянки, позитивно впливає на фізичну витривалість і емоційний добробут дитини.

Особливу увагу слід спрямувати на розвиток психічної та соціальної складових цієї компетентності. Діти мають навчитися розпізнавати власні емоції, керувати стресовими ситуаціями та взаємодіяти з однолітками. Зміцнення психологічної стійкості та розвиток комунікативних навичок сприятимуть гармонійному особистісному становленню, зменшуючи ризик конфліктів і психологічних розладів.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у цей процес дозволяє зробити навчання більш інтерактивним та персоналізованим. Електронні завдання, відеоуроки та освітні онлайн-ігри сприяють ефективнішому засвоєнню знань про здоров'я та спрямовані на формування в учнів навичок самоконтролю у невимушеній ігровій формі. Подібні підходи особливо корисні для дітей із різним рівнем підготовки й інтересами.

Основою успішного набуття здоров'язбережувальної компетентності є послідовність і цілісність освітнього процесу. Закріплення відповідних практик має супроводжувати весь освітній шлях дитини, поступово переходячи від базових теоретичних знань до впевненого застосування їх на практиці. Регулярне повторення й оцінка досягнутих результатів допоможуть сформувати у дітей стійкі та корисні звички.

Оцінювання здоров'язбережувальної компетентності потребує системного підходу, що охоплює спостереження за поведінкою дітей, аналіз їхньої активності в фізичних та ігрових діях, а також опитування для визначення знань і ставлення до здоров’я [3]. Ефективними інструментами є позитивне підкріплення й індивідуальна підтримка, які допомагають адаптувати навчальні стратегії та стимулювати мотивацію дітей до формування самостійних здорових звичок.

Залучення міжпредметних зв'язків у процес формування компетентності сприяє цілісному розвитку особистості. Так, завдання на уроках математики можна пов'язувати з підрахунком калорій, на фізиці досліджувати закони руху та сили, а в художній діяльності створювати проєкти, як-от плакати чи презентації, що популяризують здоровий спосіб життя. Такий інтегрований підхід сприяє формуванню у дітей усвідомленого ставлення до власного здоров'я та гармонійного способу життя.

Ключовим фактором є також постійне вдосконалення професійної майстерності педагогів у сфері здоров'язбережувальної освіти [4]. Вчителі мають опановувати сучасні методики, ґрунтовно розуміти психологічні особливості дітей і володіти навичками керування руховою активністю та організації безпечного освітнього середовища. Розвиток професійної компетентності педагогів дозволяє ефективніше впроваджувати програми формування здорового способу життя у молодшій школі.

Отже, ефективний розвиток здоров'язбережувальної компетентності в учнів початкової школи є багатогранним процесом, який інтегрує педагогічні, психологічні, фізичні та соціальні аспекти. Системна, практично орієнтована й інтегрована робота дає змогу сформувати в дітей сталі навички здорового способу життя, покращити їхнє фізичне й психологічне благополуччя та забезпечити успішну соціальну адаптацію в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Капралюк К. Формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Всеосвіта*. URL: https://vseosvita.ua/library/formuvannia-zdoroviazberezhuvalnoi-kompetentnosti-molodshykh-shkoliariv-717393.html (дата звернення: 02.10.2025).

2. Гук Н., Пурій Г. Розвиток здоров'язбережувальної

компетентності учнів основної школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. Т. 2. С. 263–269.

3. Гнатюк О. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи в сучасних умовах навчання. *Digital Library NAES of Ukraine*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718145/1/Текст%20пдф.pdf (дата звернення: 02.10.2025).

4. Фатьянова Т. О., Кононенко М. О. Формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти в умовах інтегрованого навчання. *Синергія науки та освіти в сучасному світі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Житомир, 12.11.2024). Міжнародний гуманітарний дослідний центр Research Europe, 2024. С. 57–59.

ГУК Єлизавета,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
ЩЕРБАКОВА Надія,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна початкова освіта переживає період глибоких трансформацій, які пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу в сучасному освітньому

процесі. В центрі уваги перебуває проблема формування готовності здобувачів освіти вчитися упродовж життя, їх здатності самостійно шукати, усвідомлювати та застосовувати інформацію. У цьому контексті ключового значення набуває формування в молодших школярів компетентності «уміння вчитися», яка в науковій літературі розглядається як базова, адже саме вона забезпечує готовність особистості до саморозвитку, професійної мобільності та адаптації у змінному світі.

Проте, уміння вчитися не формується стихійно. Його підґрунтям є навчальна мотивація, що спонукає учнів до активної пізнавальної діяльності, пробуджує інтерес до навчання і визначає ставлення до нього. Як зазначають сучасні вчені (Н. Бібік, О. Гнатюк, В. Желанова, О. Савченко, Л. Терещенко та ін.), мотивація є рушійною силою навчання, без якої навіть найкращі методи не дадуть результату. Тому проблема вивчення структури, динаміки та чинників формування навчальної мотивації у молодших школярів є надзвичайно актуальною, адже саме в цьому віці закладаються основи позитивного ставлення до навчання і формується здатність до самостійної пізнавальної діяльності.

Мета нашого дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні, структуризації та аналізі навчальної мотивації молодших школярів як фундаментальної умови ефективного формування ключової компетентності «уміння вчитися».

Методологічну основу дослідження становлять психолого-педагогічні концепції мотивації та розвитку навчальної діяльності особистості (Г. Костюк, Х. Хекгаузен, В. Шапар та ін.). У їхніх працях мотивація трактується як внутрішній процес, що спонукає, спрямовує і підтримує активність людини у досягненні цілей. Вона визначає рівень активності, організованості, наполегливості та стійкості особистості у діяльності.

Мотив, за Г. Костюком, є психологічною причиною дії, тобто

внутрішнім поштовхом до певної поведінки, який надає діяльності особистісного сенсу. Для молодших школярів навчальні мотиви часто мають емоційно-ціннісний характер і лише поступово набувають свідомого змістового спрямування.

На основі аналізу наукових праць було узагальнено, що навчальна мотивація є процесом формування внутрішніх спонукань до навчальної діяльності, у якому поєднуються пізнавальні, соціальні та особистісні чинники. Саме мотивація визначає, чи буде навчання для учнів вимушеною необхідністю чи усвідомленим шляхом до саморозвитку.

Навчальна мотивація має складну, багаторівневу структуру і виконує кілька взаємопов'язаних функцій: спонукальна – ініціює діяльність, викликає бажання діяти, пізнавати, досягати; спрямувальна – задає вектор діяльності, допомагає дитині визначити цілі та способи їх досягнення; організаційна – регулює навчальну поведінку, підтримує активність і дисципліну; особистісна – сприяє самопізнанню, формуванню самооцінки та внутрішньої мотивації до розвитку.

В основі мотиваційної структури лежать мотиви – безпосередні спонукачі діяльності. Вони поділяються на пізнавальні (інтерес до нового, бажання розв'язати задачу, пізнати явище), соціальні (прагнення схвалення, бажання бути корисним, належати до колективу), досягнення (прагнення успіху, самовдосконалення), уникнення невдачі (страх покарання чи осуду). Крім того, мотиви можуть бути внутрішніми (інтерес до самого процесу навчання, задоволення від пізнання) і зовнішніми (орієнтація на оцінку, похвалу, винагороду). Як свідчить практика, внутрішні мотиви є більш стійкими та ефективними, адже вони забезпечують глибоке засвоєння знань і розвиток самостійності. Проте у молодшому шкільному віці переважають зовнішні мотиви, які поступово трансформуються у внутрішні під впливом педагогічної підтримки. Важливою особливістю навчальної мотивації

молодших школярів є те, що вона характеризується як динамічна та нестійка. На початковому етапі навчання переважає інтерес до зовнішньої сторони шкільного життя (нові друзі, уроки, роль «учня» тощо). Дитину приваблює сам факт відвідування школи, але ще не усвідомлюється значення навчальної праці.

На другому етапі з'являється інтерес до перших результатів – оцінювання, похвали, успіхів. Мотивація має переважно зовнішній характер. У подальшому, за умови педагогічної підтримки, інтерес поступово переміщується до змісту навчання, виникає бажання розуміти, міркувати, відкривати. Найвищий рівень розвитку мотивації виявляється тоді, коли дитина починає цікавитися способами здобуття знань, самостійно шукає відповіді, ставить запитання, виявляє дослідницьку поведінку.

Таким чином, динаміка розвитку мотивації у молодшому шкільному віці проходить чотири основні фази: ситуативний інтерес до шкільного життя; прагнення до результату і зовнішнього схвалення; інтерес до процесу навчання; формування внутрішнього мотиву самонавчання. На цю динаміку суттєво впливають умови освітнього середовища серед яких: стиль педагогічного спілкування, організація навчальної діяльності, емоційний клімат у класі, підтримка з боку батьків тощо. Якщо освітній процес побудований на співпраці, довірі, позитивних емоціях, у дітей поступово формується внутрішня позиція школяра – усвідомлене ставлення до навчання як до особистісно значущої діяльності.

Водночас численні дослідження засвідчують, що у більшості молодших школярів пізнавальний інтерес залишається на середньому рівні, а провідними мотивами залишаються мотиви престижу і схвалення. Надмірне акцентування на оцінці чи покаранні може призвести до формування зовнішньої, ситуативної мотивації, що знижує активність і гальмує розвиток самостійності. Саме тому завдання вчителя полягає у створенні такого

освітнього середовища, де кожна дитина відчуватиме радість відкриття, а навчання сприйматиметься як цінність.

Навчальна мотивація є не лише психолого-педагогічною категорією, а й фундаментом розвитку особистості молодшого школяра. Вона визначає не лише інтерес до знань, а й готовність дитини до самонавчання, самореалізації та розвитку внутрішньої потреби у пізнанні світу.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз проблеми формування навчальної мотивації в молодших школярів засвідчує, що навчальна мотивація є системним і динамічним утворенням, яке виконує низку функцій і визначає успішність формування ключової компетентності «уміння вчитися». Формування навчальної відбувається у тісній взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, з поступовим переходом від ситуативного інтересу школярів до усвідомленої потреби в знаннях. Педагогічна підтримка розглядається як важлива умова розвитку мотивації та забезпечує емоційно комфортне навчальне середовище, у якому молодші школярі мають можливість проявити ініціативу та самостійність. Також було встановлено, що успішне формування внутрішніх мотивів можливе лише тоді, коли навчання набуває особистісного сенсу для дитини, тобто коли воно пов’язане з її життєвими потребами, інтересами, досвідом.

Отже, формування стійкої навчальної мотивації є стратегічною метою початкової освіти й одним із ключових завдань педагога, адже сформована навчальна мотивація забезпечує розвиток компетентної, відповідальної, критично мислячої особистості, здатної до навчання впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Гнатюк О. В. Мотивація молодших школярів до навчання в умовах сучасного інформаційного суспільства. URL : https://lib.iitta.gov.ua/722386/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA

%D1%81%D1%82.pdf (дата звернення: 20.09. 2025).

2. Матвійчук Л. Психолого-педагогічні умови формування ключових компетентностей учнів початкових класів у навчально-виховному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 85–88.

3. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с. URL : https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/savchenko.indd-_2014.pdf (дата звернення: 20.09. 2025).

4. Терещенко Л. Застовуємо педагогічну оцінку задля мотивації учня. URL : https://oplatforma.com.ua/article/252-zastosovumo-pedagogchnu-otsnku-zadlya-motivats-uchnya (дата звернення: 20.09. 2025).

ГУЛІЄНКО Анастасія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
КОВАЛЬ Карина,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства зумовлюють необхідність формування у дітей фінансової культури з раннього віку. Одним із ключових завдань Нової української школи є

підготовка здобувачів освіти до життя в умовах інформаційно насиченого та економічно динамічного середовища, у якому здатність раціонально розпоряджатися матеріальними та фінансовими ресурсами виступає важливою складовою життєвої компетентності. Початкова освіта є базовим етапом становлення особистості, коли формуються ціннісні орієнтації, поведінкові моделі та елементарні уявлення про працю, гроші й відповідальність, тому саме на цьому рівні доцільно закладати основи фінансової культури. Проблема формування фінансової грамотності здобувачів початкової освіти досліджується сучасними науковцями (В. Андрійчук [1], С. Бадер [2], Б. Барчі [3], Т. Коваленко [2], М. Максимович [3], Н. Черв'якова [2], Ю. Чучаліна [5] та ін.) доволі багатогранно та передбачає різні підходи до організації освітнього процесу.

Під фінансовою культурою у педагогічній науці розуміють інтегративну якість особистості, що поєднує систему знань, умінь, цінностей і поведінкових установок, спрямованих на відповідальне ставлення до матеріальних ресурсів, свідоме фінансове планування та раціональне споживання [1; 3]. Фінансова культура охоплює здатність розуміти природу та функції грошей, здійснювати обґрунтований розподіл доходів і витрат, передбачати можливі фінансові ризики, приймати виважені економічні рішення та здійснювати свідомі споживчі вибори.

Для молодших школярів фінансова культура виявляється у початкових знаннях і практичних уміннях, що відображають розуміння праці як основного джерела доходів, потребу в ощадливому ставленні до речей, уміння розмежовувати бажання і потреби, а також усвідомлення цінності матеріальних і природних ресурсів. Формування таких уявлень створює підґрунтя для розвитку відповідальної економічної поведінки в подальшому навчанні та житті [3].

Формування фінансової культури здобувачів початкової освіти є

ефективним за умови реалізації певних педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямований, системний та результативний характер цього процесу. До провідних педагогічних умов належать інтеграція фінансової освіти у зміст навчальних предметів, застосування діяльнісного підходу, формування позитивної мотивації до праці, налагодження партнерської взаємодії між закладом освіти та родиною, а також створення сучасного інформаційно-освітнього середовища [5].

Інтеграція фінансової освіти у зміст навчальних дисциплін дає змогу формувати у молодших школярів початкові уявлення про економічні явища на основі життєвих ситуацій. Елементи фінансової грамотності доцільно впроваджувати в освітні курси «Я досліджую світ», «Математика», «Українська мова та читання» та ін. Так, під час розв'язування текстових задач із побутовим змістом учні засвоюють основи фінансового планування, порівнюють ціни, визначають співвідношення між бажаннями та потребами, що сприяє розвитку критичного мислення та відповідального ставлення до матеріальних ресурсів [2].

Використання діяльнісного підходу забезпечує активну пізнавальну позицію здобувачів освіти, сприяючи глибшому розумінню фінансових понять через практичну діяльність. Ефективними педагогічними засобами виступають рольові ігри («магазин», «банк», «підприємство»), навчальні проєкти («Мій бюджет», «Сімейна економіка») та тематичні майстер-класи («Як заощаджувати ресурси», «Вартість праці»). Застосування таких форм діяльності дозволяє поєднувати теоретичні знання з реальними життєвими ситуаціями, формуючи в учнів уміння приймати обґрунтовані фінансові рішення [5].

Важливою умовою є формування позитивної мотивації до праці та ціннісного ставлення до матеріальних благ. Учитель має створювати педагогічне середовище, у якому учні усвідомлюють взаємозв'язок між

результатами праці та матеріальним добробутом. Особливе значення мають виховання чесності, відповідальності, ощадливості та працелюбності як морально-етичних складових фінансової культури [3].

Вагому роль у цьому процесі відіграє співпраця закладу освіти та родини, адже родина є першим соціальним інститутом, де формуються базові фінансові звички дитини, тому ефективне виховання фінансової культури можливе лише за умови узгодженої взаємодії між педагогами та батьками. Учитель повинен організовувати спільні заходи, надавати рекомендації батькам щодо розвитку у дітей навичок ощадливості та відповідального ставлення до грошей [1].

Не менш важливим є створення інформаційно-освітнього середовища, що поєднує традиційні й інноваційні засоби навчання. Використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ та освітніх програм, таких як «Всеукраїнська школа онлайн» чи «Фінансова грамотність для дітей», підвищує інтерес учнів до теми, забезпечує практикоорієнтований характер навчання та сприяє формуванню стійкої мотивації до пізнання економічних закономірностей.

Отже, формування фінансової культури здобувачів початкової освіти є важливою складовою сучасної освітньої парадигми. Воно потребує системного підходу, що включає інтеграцію фінансової тематики у навчальні дисципліни, активне використання діяльнісних методів, співпрацю з батьками та створення мотивуючого освітнього середовища. Реалізація зазначених педагогічних умов створює сприятливе середовище для формування фінансової культури молодших школярів, сприяє розвитку в них економічного мислення, відповідальності та готовності до раціональної поведінки в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Андрійчук В. Навчання фінансової грамотності учнів початкової школи: міжнародний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* 2021. Вип. 1 (66). С. 81–87.

2. Бадер С., Коваленко Т., Черв'якова Н. Теоретичний аналіз проблеми формування фінансової грамотності молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 40. Т. 1. С. 181–191.

3. Барчі Б. В., Максимович М. М. Розвиток фінансової грамотності учнів молодшого шкільного віку. *Наука майбутнього*. 2021. № 2 (8). С. 22 – 28.

4. 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*. 2024. № 6 (40). С. 245–253.

5. Чучаліна Ю. М. Педагогічні умови формування фінансової грамотності молодших школярів на уроках математики. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 59. С. 303–311.

ДЕГТЯРЬОВА Альбіна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сторітелінг як інноваційний засіб розвитку математичної компетентності у молодших школярів набуває все більшої популярності в сучасній освіті. Він дозволяє зробити математику ближчою до життєвого досвіду учнів, підвищує мотивацію, знижує тривожність і сприяє кращому засвоєнню складних теоретичних понять. Особливо ефективним є застосування сторітелінгу для пояснення тем, що потребують абстрактного мислення, оскільки мистецтво розповіді створює емоційний зв'язок із навчальним матеріалом і занурює здобувачів початкової освіти в реальні життєві ситуації [3].

У науковому дискурсі питання використання сторітелінгу в освітньому процесі початкової школи розкрито в дослідженнях Н. Білоусової, А. Бобро, О. Данильченко, О. Калашник, Л. Ляшової, Л. Романенко та ін. Учені акцентують увагу на потенціалі сторітелінгу як засобу розвитку мовлення, критичного мислення та емоційного інтелекту. Водночас проблема його цілеспрямованого застосування для розвитку математичної

компетентності молодших школярів залишається недостатньо вивченою, що зумовлює потребу в теоретичному осмисленні можливостей сторітелінгу саме в контексті навчання математики.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль сторітелінгу як інноваційного засобу розвитку математичної компетентності у молодших школярів.

Сторітелінг (від англійського storytelling) – це методика, що базується на мистецтві створення та передачі історій для формування ключових компетентностей учнів. Це вигадана або наближена до реального життя розповідь, яка має чітку структуру, логіку, конфлікт, розвиток подій і розв'язку. Його головна мета – створити емоційний зв'язок між учнем і навчальним матеріалом, зробити знання значущими та пов'язаними з реальним життям.

У контексті Нової української школи, яка орієнтується на компетентнісний підхід, сторітелінг виступає ефективним інструментом інтеграції змісту різних освітніх галузей, зокрема математичної та мовно-літературної. Він дозволяє створити навчальні ситуації, у яких молодший школяр не просто виконує завдання, а проживає його, співпереживає героям, аналізує їхні дії та робить висновки. Це сприяє розвитку логічного мислення, здатності до аргументації, вміння застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, а також формує позитивне ставлення до навчання загалом [1].

Особливо ефективним сторітелінг є при вивченні складних або абстрактних тем. Так, наприклад, для вивчення теми «Дроби. Частина цілого» у 3 класі нами було розроблено авторський сторітелінг – історію про лисичку Лісу, яка вирішила пригостити своїх друзів пирогом. У сюжеті головна героїня спочатку ділить пиріг між чотирма друзями, а потім – між вісьмома. Виникає ситуація, у якій потрібно пояснити, чому частини стали меншими, що означає «порівну», як виглядають одна четверта і одна восьма

частина. Через емоційне переживання Ліси, яка прагне справедливості та стикається з труднощами поділу, здобувачі початкової освіти не лише засвоюють математичні поняття, а й усвідомлюють важливість точності, справедливості та логіки в математичних діях.

Запропонований сторітелінг виконує кілька важливих функцій:

– навчальну – через сюжет учні засвоюють поняття дробу як частини цілого, розуміють принцип рівності частин, співвідносять числове значення дробу з візуальним образом;

– розвивальну – активізується логічне мислення, вміння аналізувати ситуацію, робити висновки, порівнювати та узагальнювати;

– виховну – через емоційне співпереживання героїні формується почуття справедливості, відповідальності та точності в діях;

– мовленнєву – молодші щколярі вчаться формулювати думки, ставити запитання, обговорювати ситуацію, переказувати сюжет та аргументувати свою позицію;

– соціальну – історія про спільне частування друзів сприяє розвитку комунікативних навичок, вміння домовлятися та враховувати інтереси інших.

Сторітелінг дозволяє зробити абстрактне поняття дробу конкретним, зрозумілим і значущим для здобувачів початкової освіти. Через сюжет вони бачать практичну цінність математичних знань: поділити пиріг, розрахувати частину, бути справедливим. Історія створює емоційний контекст, що підвищує мотивацію до навчання та знижує рівень математичної тривожності, особливо у молодших школярів із середнім або низьким рівнем підготовки. Крім того, сторітелінг дозволяє індивідуалізувати навчання: історію можна адаптувати до рівня класу, інтересів учнів, використовувати на різних етапах вивчення теми.

Отже, сторітелінг є ефективним засобом розвитку математичної

компетентності у молодших школярів. Його використання забезпечує глибоке засвоєння навчального матеріалу, підвищує мотивацію до навчання та створює умови для формування цілісної особистості учня. Завдяки сюжетному підходу здобувачі початкової освіти не лише краще розуміють математичні поняття, а й навчаються застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, що відповідає вимогам компетентнісного навчання. Важливо, що сторітелінг дозволяє інтегрувати математичну освіту з іншими освітніми галузями, зокрема мовно-літературною, забезпечуючи цілісне сприйняття навчального матеріалу та гармонійний розвиток особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Білоусова Н. В., Бобро А. А. Математичний сторітеллінг у початковій школі. *Наукові записки. Психолого-педагогічні науки.* 2021. № 3. С. 45–50.

2. Кушнірук А. С. Застосування методу сторітеллінгу в підготовці майбутніх учителів математики. *Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи :* збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20-21 вересня 2019 р.) / Міністерство освіти і науки України, ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» [та ін.]. Харків : Вид-во «Ранок». 2019. С. 144–146.

3. Ляшова Л. П. Застосування методу storytelling у навчанні методики математики майбутніх учителів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2021. № 14. С. 112–118.

ДЕЛІКАТНА-ГРИНЬ Катерина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
КІТ Галина, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЛЬ ПАРТНЕРСТВА «ВЧИТЕЛЬ – БАТЬКИ» У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Перехід дитини до початкової школи є періодом підвищеної чутливості та важливості для дитини. Цей етап вимагає високого рівня пристосування та використання внутрішніх сил. Враховуючи, що в сучасних умовах педагогіка партнерства визначена ключовим інструментом для створення стійкості в освітньому середовищі, перед освітньою системою стоїть завдання об'єднання зусиль усіх учасників виховного процесу. Мета цього об'єднання – формування життєстійкості – загальної здатності дитини активно долати труднощі, стресові ситуації та зберігати емоційне та психічне здоров'я**.**

Цей процес у молодшому шкільному віці детермінується якістю оточуючого середовища. У цьому контексті партнерська взаємодія між педагогічним колективом та батьками стає важливим захисним чинником. Вона забезпечує узгодженість виховних підходів та створює єдиний, передбачуваний простір, що підвищує здатність першокласників до адаптації

і знижує ризик виникнення труднощів у пристосуванні до школи.

Кіт Г. Г. та Василюк А. В. акцентують увагу на тому, що сучасні учні, які належать до покоління Альфа, мають унікальні освітні потреби та виклики, які безпосередньо впливають на їхню життєстійкість. Дослідниці стверджують, що «стратегічною метою освітнього процесу для покоління Альфа є не лише академічні знання, але й розвиток соціально-емоційної компетентності, яка виступає основою для формування життєстійкості. Ефективність даної компетентності у початковій школі тісно пов'язана з узгодженістю виховних стратегій між школою та сім'єю» [2, с. 10]. Цей науковий підхід підкреслює, що партнерство є не просто бажаною, а критично необхідною умовою для цілісного розвитку стійкості у сучасних першокласників.

Українська науковиця Матвійчук О. А. зазначає, що в умовах кризових ситуацій педагогіка партнерства стає важливою не лише для навчання, але й для психологічної стабільності дітей. Дослідниця констатує: «Педагогіка партнерства... є ключовим інструментом, що дозволяє створити в освітньому середовищі стійкість та передбачуваність, які є критично необхідними для формування механізмів психологічного захисту та підвищення життєстійкості молодших школярів в умовах невизначеності» [3, с. 15].

Зарубіжні дослідження, зокрема систематичний огляд Ritchie H. A. та Lomas T., показують пряму залежність між активністю батьків та показниками дитячої життєстійкості. Автори обґрунтовують, що «активна залученість батьків виступає як критичний, багатогранний компонент у процесі розвитку дитячої життєстійкості, забезпечуючи емоційну та соціальну підтримку, яка необхідна для подолання академічних та соціальних викликів» [5, с. 140].

Метою роботи є наукове обґрунтування та практична перевірка

педагогічних умов, які забезпечують ефективну співпрацю вчителів і батьків як чинник формування життєстійкості першокласників.

Важливими завданнями цієї роботи визначаємо: ґрунтовний аналіз психологічних причин, які впливають на рівень життєстійкості, з подальшим дослідженням та упорядкуванням ефективних методів партнерської взаємодії, а також наукове обґрунтування комплексу педагогічних умов, впровадження яких сприятиме створенню емоційно безпечного освітнього середовища.

Теоретико-методологічну основу роботи складають: принцип довіри та взаємоповаги (фундамент для принципу партнерства і співпраці); принцип гуманізму (центрує інтереси дитини), а також принцип системності (гарантує цілісність виховних впливів сім'ї та школи).

Дослідниця Бондарчук В. В., вивчаючи роль життєстійкості в умовах реформування початкової освіти, дала йому таке визначення: «Життєстійкість – це загальна особистісна якість, що складається з трьох взаємопов'язаних елементів (залученість, контроль, прийняття ризику) і показує, наскільки ефективно людина долає стрес і зберігає психологічне здоров'я» [1, с. 112].

Українська науковиця Полюхович А. І. в контексті вивчення психолого-педагогічних чинників, що впливають на індивідуальну життєстійкість, зауважує: «Резилієнтність класу – це динамічна властивість колективу, що відображає його здатність зберігати функціональну цілісність та ефективність, адаптуючись до зовнішніх та внутрішніх викликів. Вона створює підтримуюче середовище, яке опосередковано підвищує індивідуальну життєстійкість кожного першокласника» [4, с. 50].

До ефективних методів партнерської взаємодії належать: індивідуальні консультації, родинні тренінги, спільні педагогічні проєкти, тематичні зустрічі, родинні дні, участь батьків у навчальних заходах.

Ефективним є застосування технологій діалогу, анкетування для зворотного зв'язку, а також створення електронних платформ комунікації (чат-груп, освітніх порталів, онлайн-конференцій).

Ефективність запропонованих моделей партнерської взаємодії була апробована нами у ході проходження педагогічної в якості вчителя початкових класів у Конотопському ліцеї № 9 Сумської області.

Встановлено, що до ефективних методів партнерської взаємодії належать ті, що сприяють формуванню компонентів життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику):

1. Індивідуальні консультації та коучинг для батьків: спрямовані на навчання батьків прийомам емоційної підтримки дитини та формуванню у неї відчуття контролю над ситуацією, що дозволяє опрацювати специфічні виклики адаптації.

2. Сімейні тренінги та практикуми: проведення спільних занять, орієнтованих на відпрацювання навичок подолання стресу та прийняття ризикудля формування єдиних виховних стратегій.

3. Спільні освітні проєкти «Мій герой життєстійкості» та тематичні зустрічі: залучення сімей до розробки міні-проєктів, що підвищує залученість і формує позитивні моделі поведінки, а також участь батьків у навчальних заходах (родинні дні).

4. Інформаційно-комунікаційні платформи (ІКП) та анкетування: Забезпечують постійний зворотний зв'язок і обмін інформацією в режимі реального часу, що мінімізує невідомість і підвищує відчуття контролю у всіх учасників освітнього процесу, що є критично важливим для резилієнтності.

Таким чином, ми пересвідчились, що партнерська взаємодія вчителя та батьків виступає стратегічною педагогічною умовою та дієвим чинником для розвитку життєстійкості першокласників. Системне, довірливе та цілеспрямоване об'єднання зусиль створює надійний та емоційно

підтримуючий простір, який є критично важливим для розвитку у дитини трьох ключових компонентів життєстійкості: залученості (через спільні проєкти), контролю (через узгоджені вимоги) та прийняття викликів (через позитивне моделювання поведінки). Спільна реалізація науково обґрунтованих методів партнерської взаємодії дозволяє створити цілісний виховний простір, у якому дитина зростає впевненою, відкритою та психологічно стійкою особистістю в умовах сучасних освітніх та соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Бондарчук В. В. Життєстійкість як психолого-педагогічна категорія в умовах реформування початкової освіти. *Вісник Черкаського національного університету*. 2020. № 4. С. 110-116.

2. Василюк А., Кіт Г. Учні покоління альфа: специфіка навчання в умовах школи і ступеня. *Інновації в дошкільній і початковій освіті.* 2025. № 1(3). С. 8-20.

3. Матвійчук, О. А. Педагогіка партнерства як чинник формування життєстійкості молодших школярів в умовах воєнного часу. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2023. Вип. 1 (52). С. 15-20.

4. Полюхович А. І. Психолого-педагогічні чинники формування резилієнтності класу в початковій школі. Магістерська робота. Національний університет "Острозька академія". 2023. 85 с.

5. Ritchie H. A., Lomas T. Parental engagement and child resilience: A systematic review. *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 17 (91). P. 135-150.

ДЕМ'ЯНЧУК Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна освітня реальність переживає глибокі трансформації, зумовлені соціальними, технологічними, культурними та емоційними змінами. У цьому контексті особливої значущості набуває питання формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби (ООП). Моральні орієнтири – доброта, справедливість, відповідальність, емпатія – є не лише етичними категоріями, а й внутрішніми опорами, які допомагають дитині адаптуватися до складного, нестабільного світу, приймати рішення, будувати стосунки та розвивати власну ідентичність.

У контексті реалізації інклюзивної освітньої політики, що гарантує рівні можливості для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних потреб, питання морального виховання набуває особливої значущості. Діти з ООП потребують не лише адаптації навчального матеріалу, а й емоційно-безпечного середовища, в якому моральні цінності не нав'язуються, а проживаються через досвід, гру, діалог і підтримку [4].

Згідно з концепцією особистісно орієнтованого виховання І. Беха, моральне становлення дитини є основою її духовного розвитку, а ціннісна орієнтація – ключовим чинником формування особистості. У свою чергу,

А. Колупаєва підкреслює, що інклюзивна освіта має не лише компенсаторну, а й розвивальну функцію, спрямовану на формування соціально значущих якостей у всіх учасників освітнього процесу [2].

Таким чином, формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти з ООП є не лише педагогічним завданням, а й етичною місією сучасної школи, що прагне бути простором людяності, прийняття і розвитку.

Актуальність теми зумовлена потребою в оновленні підходів до морального виховання, розробці інклюзивних методик, а також необхідністю підготовки педагогів, здатних бути моральними фасилітаторами у різноманітному шкільному середовищі .

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та розробці педагогічних умови формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти з різними освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального середовища.

Моральне становлення дитини є невід'ємною складовою її особистісного розвитку. За І. Бехом, моральні цінності слід розглядати як глибинні переконання, що формуються не лише через засвоєння знань, а передусім через особистий досвід, емоційні переживання та практичну дію. В. Сухомлинський підкреслював, що справжнє моральне виховання має бути щирим, емоційно насиченим і людяним, адже саме через емоцію дитина відкриває для себе сенс добра, справедливості та відповідальності [2].

У межах інклюзивної освіти, як зазначає А. Колупаєва, моральне виховання потребує особливої чутливості до індивідуальних особливостей кожної дитини, її потреби в прийнятті, підтримці та емоційній захищеності. Діти з ООП часто стикаються з труднощами у сфері комунікації, емоційної регуляції та соціального розуміння, що зумовлює необхідність використання адаптованих, образних і ритуалізованих форм морального навчання [1].

Для дитини з ООП надзвичайно важливо відчувати, що її приймають, розуміють і підтримують. Безпечне емоційне середовище – це простір, у якому моральні орієнтири не нав'язуються, а природно засвоюються через щоденну взаємодію, гру, спільні переживання та діалог. Педагог має враховувати темп розвитку, особливості сприймання та емоційні реакції кожного учня. Моральні ситуації, приклади та завдання повинні бути адаптовані до рівня розуміння дитини, щоб забезпечити глибоке особистісне проживання цінностей. Учитель виступає живим прикладом моральної поведінки. Його щоденні реакції, мова, ставлення до дітей – це ненав'язливе, але потужне джерело морального навчання, яке дитина сприймає інтуїтивно та емоційно.

У процесі формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти з різними освітніми потребами доцільним є використання адаптованих методичних інструментів, які враховують емоційні, когнітивні та комунікативні особливості дітей. Одним із таких засобів є казкотерапія, що виступає як безпечний простір для морального самовираження. Завдяки образним персонажам і сюжетним колізіям дитина має змогу емоційно прожити ситуації вибору, навчитися розрізняти морально прийнятні та неприйнятні моделі поведінки, усвідомлює наслідки етичного вибору в контексті взаємодії з іншими, співчувати, приймати рішення та усвідомлювати наслідки власних і чужих вчинків. Казка дозволяє здобувачу початкової освіти не лише засвоїти етичні норми, а й сформувати особистісне ставлення до них через емоційне переживання.

Важливим інструментом є також семантичні карти цінностей, які забезпечують візуалізацію моральних понять – таких як доброта, чесність, справедливість – через кольори, символи та асоціативні образи. Такий підхід сприяє глибшому осмисленню цінностей, активізує емоційно-образне мислення та дозволяє дитині сформувати індивідуальну моральну позицію.

Візуальні формати особливо ефективні у роботі зі здобувачами освіти з обмеженими можливостями мовленнєвого самовираження, які шукають альтернативні способи висловити себе.

Ще одним дієвим інструментом, що сприяє розвитку моральної рефлексії є емоційні шкали. Вони дозволяють дитині пов'язати власні емоції з моральними діями, усвідомити внутрішні переживання, що супроводжують добрі вчинки, правдивість, відповідальність. Запитання на кшталт «Що я відчуваю, коли допомагаю іншому?» або «Як змінюється мій настрій, коли я кажу правду?» стимулюють внутрішній діалог, формують етичну чутливість і сприяють розвитку емоційного інтелекту [5].

Особливу роль у моральному вихованні відіграють інклюзивні проєкти, які передбачають колективну творчу діяльність. Спільне створення «Книги добрих вчинків», «Дерева цінностей» або «Кола підтримки» є не лише засобом навчання, а й практикою моральної взаємодії. Такі проєкти сприяють розвитку емпатії, відповідальності, соціальної включеності та формують у дітей досвід співпереживання і спільної дії. Вони дозволяють кожному учаснику відчути свою значущість, побачити себе як носія моральних якостей, що визнаються і підтримуються колективом [3].

У межах дослідження в інклюзивних класах було здійснено педагогічну діагностику рівня сформованості моральних цінностей у дітей з різними освітніми потребами (порушення мовлення, емоційно-вольової сфери, аутичного спектра, затримка психічного розвитку). Методами дослідження стали спостереження, анкетування педагогів, аналіз дитячих висловлювань, участь у морально-етичних іграх та впровадження адаптованих методичних інструментів.

На початку виявлено, що діти з ООП здебільшого розуміють моральні норми ситуативно, але мають труднощі з їх узагальненням, емоційною рефлексією та перенесенням у нові життєві ситуації. Найскладніше

формуються такі цінності, як відповідальність, чесність і співпереживання, що потребують внутрішньої мотивації та емоційної зрілості. Після впровадження комплексу педагогічних умов – емоційно підтримувального середовища, індивідуалізованих завдань, морального моделювання та щоденних ритуалів доброти – було зафіксовано позитивні зміни у поведінці дітей з особливими освітніми потребами. Вони стали активніше висловлювати моральні судження, проявляти емпатію та брати участь у спільних етичних практиках. Найбільш ефективними виявилися методи казкотерапії, семантичних карт, емоційних шкал і творчих інклюзивних проєктів, які дали змогу дітям прожити моральні ситуації через образ, дію та взаємодію.

Результати дослідження підтвердили, що формування моральних цінностей у здобувачів початкової освіти з ООП можливе за умови створення безпечного емоційного простору, використання адаптованих образних методик, морального прикладу педагога та активної участі дітей у колективних етичних ініціативах.

Таким чином можемо зробити висновок, що інклюзивний підхід до морального виховання не лише сприяє розвитку етичної чутливості у дітей з ООП, а й формує культуру співпереживання, взаємопідтримки та відповідальності в усьому класному колективі. Моральні цінності стають не абстрактними поняттями, а живим досвідом, що інтегрується у щоденне життя дитини. Використання казкотерапії, семантичних карт, емоційних шкал та інклюзивних проєктів створює багатовимірне середовище для формування моральних цінностей, яке поєднує емоцію, образ, дію і спільність. Це особливо важливо у роботі з дітьми з ООП, для яких моральне виховання має бути не лише змістовним, а й глибоко пережитим, підтримувальним і доступним.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2010. 272 с.

2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. Київ: Логос, 2003. 272 с.

3. Кисельова Л. М. Інклюзивна освіта: метод. рекоменд. Харків: Основа, 2021. 96 с.

4. Рейпольська С. В. Педагогічна турбота як чинник морального розвитку молодших школярів. *Наукові записки.* 2022. № 3. С. 45–52.

5. Гуз К. Є. Психолого-педагогічні основи інклюзивного навчання. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2020. 192 с.

ДУДКА Артем,
вчитель інформатики, СЕН-методист,
тренер СЕЕН в Україні

ФОРМУВАННЯ СЕ-НАВИЧОК В УЧНІВСТВА НА УРОКАХ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Розвинені соціально-емоційні навички сприяють адаптації дітей в середовищі і визначає їх успіх, а також формують громади та суспільства, в яких ми живемо. Винахідливі, шанобливі та толерантні громадяни, які добре співпрацюють з іншими та беруть на себе особисту та колективну відповідальність, дедалі більше стають основою суспільства, яке працює на загальне благо. СЕ-навички є пластичними, і вони можуть формуватися різними індивідуальними та контекстуальними факторами, включаючи пряме політичне втручання. Діти постійно розвивають ці навички під час спілкування з родиною, друзями та учительством, вдома та в закладі освіти.

Соціально-емоційні навички необхідно починати розвивати у ранньому віці, що сприяє досягненню найкращих результатів. Освіта відіграє ключову роль у розвитку СЕ- навичок, бо вони не тільки допомагають учнівству досягати академічних успіхів, але й готують їх до успішного життя в суспільстві.

Інтерес до соціальних та емоційних навичок давно вкорінений у психологічних та педагогічних дослідженнях. Велика кількість накопичених доказів показує, що соціальні та емоційні навички мають потужні наслідки для багатьох важливих життєвих результатів, таких як досягнення в освіті, працевлаштування, здоров'я чи особисте благополуччя [1].

СЕ-навички вважаються ключовими компонентами 21-го століття та навичок працевлаштування, тому що вони стають все більш вирішальними для особистого та кар'єрного розвитку людини, а також здатності робити продуктивний внесок у суспільство.

Найпопулярнішими програмою з розвитку соціально-емоційних навичок є «Соціально-емоційне та етичне навчання» Університету Еморі та програма «Зерна» Гарвардського університету. Кожна з них має свої унікальні особливості та підходи, але обидві мають спільну мету – розвиток емоційної грамотності, соціальних навичок та етичної поведінки у дітей.

Соціально-емоційне та етичне навчання – це міжнародна програма, покликана сприяти соціально-емоційному та етичному навчанню в системі дошкільної та шкільної освіти в усьому світі, яку разом із тим можна застосовувати на всіх рівнях освіти (зокрема вищій та професійній). Програма СЕЕН базується на філософії й методиці, яка протягом 20 років створювалася, апробовувалася й удосконалювалася міжнародною командою науковців і науковиць Університету Еморі (Атланта, США). Ці люди творчо, вдумливо й відповідально підійшли до освіти як інструменту підсилення процвітання теперішніх і зрощення майбутніх поколінь [2].

Програма соціально-емоційного навчання «Зерна» – науково обґрунтована програма, яку розробили фахівці Гарвардського університету на основі аналізу понад 50 ефективних програм соціально-емоційного навчання. Згодом її адаптували у формат простих і гнучких ігор, практик і вправ, які легко інтегрувати в освітній процес без додаткових ресурсів. Нині програму імплементують в 12 країнах світу, серед яких США, Канада, Бразилія й Естонія [3].

Розвиток СЕ-навичок на уроках інформатики є актуальним завданням сучасної освіти, що допомагає учнівству критично оцінювати інформацію в мережі, розвивати цифрову етику та безпечно користуватися інтернетом. Робота в онлайн-командах вимагає навичок комунікації, співпраці та вирішення конфліктів, а також СЕ-навички сприяють розвитку творчого мислення, необхідного для створення цифрового контенту.

Упроваджуючи программу СЕЕН дуже важливо розуміти та володіти ресурсами, зокрема часовим, і при цьому зможе дати вашим учням і ученицям можливість отримати максимум від програми, але і досягати очікувані результати визначені Державним стандартом базової середньої освіти в напрямку інформатичної освітньої галузі.

Розвиток СЕ-навичок має відбуватися за моделю «Велика п’ятірка» яка використовується у Міжнародному досліджені соціально-емоціних навичок. Ця модель дозволяє виміряти рівень сформованості 17 соціально-емоційних навичок, об’єднаних у п’ять ключових вимірів. Модель Великої п’ятірки є продуктом багатьох дослідницьких напрямків. Велика кількість досліджень, які завершилися з часом, привели до загального консенсусу, що модель «Великої п’ятірки» достатньо описує основні виміри людської особистості. Дослідження також показали, що риси дорослої особистості можуть бути організовані в ієрархічний спосіб, де широкі характеристики

вищого порядку можна розділити на вужчі характеристики нижчого порядку, а модель «Великої п'ятірки» є цінною основою для цієї ієрархії [1].

Рис. 1 – Модель «Великої п'ятірки»

Важливо, що програму можна впроваджувати використовуючи окремі елементи, а саме:

– оберіть одну активність, а наступного разу — іншу, продовжуючи виконувати вправи з уроків послідовно;

– коли у вас з'являється час, оберіть одну вправу з уроку та проведіть її, починаючи «розігрівом» та завершуючи підсумковими запитаннями [2].

Також, впроваджувати СЕЕН короткими п'ятихвилинними часовими проміжками: коротка вправа на ресурсність; коротка вправа на заземлення; практика стратегії «Миттєва допомога!»; вдумлива ходьба; зосередження уваги дітей на добрих учинках інших людей щодо них; візуалізація способів проявити добро до інших; ідеї для вчинків, у яких діти можуть проявити співпереживання до інших протягом дня; парний «розігрів» на тему того, як діти почуваються; письмовий абзац у робочому зошиті чи щоденнику про співпереживання / доброту / емпатію / вдячність; зачитування фрази, яка надихає на доброту, емпатію, повагу до культурного розмаїття,

взаємозалежність, увагу, вдумливість, стійкість чи щось подібне, обмін думками на цю тему; розмова про вдячність та підписування листівки з цього приводу для когось зі шкільної спільноти; вправа в парах на відшукування трьох подібностей та трьох розбіжностей між собою; вдумливі діалоги в парах [2].

Для навчальної програми СЕЕН дуже багато важить послідовність. Навіть якщо у вас є можливість проводити уроки щотижня, не відмовляйтеся від коротких вправ на зразок описаних вище – вони допоможуть створити відчуття постійності та поглиблюватимуть знання учнівства в проміжках між довшими формальними уроками [2].

Інтеграція програми Університету Еморі в уроки інформатики дозволяє не тільки розвивати цифрові компетентності учнів, але й формувати в них важливі життєві навички. Це сприяє їхньому успіху як в освітньому процесі, так і в майбутньому професійному житті.

Список використаних джерел

1. OECD. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en)

2. СЕЕН-путівник. Соціально-емоційне та етичне навчання: освітня програма для навчання серця й розуму / Голов. ред. О. Елькін. 2-ге вид. Київ: ТОВ «Інжиніринг», 2023. 148 с.

3. Про старт пілоту соціально-емоційної програми “Зерна” URL: https://cutt.ly/2eJXWWzV (дата звернення 12.10.2025).

ІВДЕНКО Вікторія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

МЕЙКЕРСТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна освітня парадигма орієнтована не лише на засвоєння предметних знань, а й на формування ключових компетентностей, необхідних для життя в умовах стрімких технологічних і соціальних змін. Особливої актуальності набуває розвиток у здобувачів початкової освіти здатності до критичного мислення, командної роботи, творчого самовираження та практичного застосування знань. У цьому контексті STEM-освіта виступає як стратегічний напрям модернізації процесу навчання, а мейкерство – як її дієвий інструмент.

Мейкерство – це освітній підхід, що поєднує навчання, творчість і практичну діяльність. Його сутність полягає в активному залученні учнів до створення власних проєктів, моделей та об’єктів, у яких інтегруються знання з математики, фізики, інформатики, інженерії тощо. Такий формат навчання сприяє глибшому розумінню матеріалу, формуванню дослідницьких навичок і розвитку інженерного мислення.

Проблематика впровадження STEM-освіти у початковій школі, зокрема через мейкерську діяльність, уже стала предметом наукових розвідок. Її актуальність підтверджується працями таких дослідників, як Н. Валько, Т. Крамаренко, Н. Морзе, О. Патрикеєвої, І. Сліпухіної, О. Третяк та ін., які аналізують інтеграційні можливості STEM, роль проєктної діяльності у формуванні компетентностей та потенціал мейкерства як інноваційного освітнього підходу.

Мета дослідження – розкрити роль мейкерства як ефективного інструменту впровадження STEM-технологій у процес навчання математики в початковій школі.

Мейкерство у навчанні математики – це не просто сучасна методика, а філософія навчання, що дає змогу пізнавати світ через створення власних проєктів, експерименти та дослідження. Його сутність полягає у тому, щоб перетворити здобувача початкової освіти з пасивного споживача знань на активного творця, який самостійно відкриває математичні закономірності та вчиться застосовувати їх у реальному житті [1].

Під час мейкерської діяльності молодші школярі не просто виконують навчальні завдання – вони проєктують, моделюють, вимірюють, аналізують і створюють. Математика при цьому постає не як абстрактний освітній компонент, а як практичний інструмент для розв’язання конкретних завдань. Наприклад, виготовлення моделей геометричних тіл допомагає засвоїти поняття об’єму, площі, пропорцій і симетрії; розробка математичних ігор сприяє розвитку логічного мислення, уваги та креативності; створення макетів об’єктів із точними розрахунками навчає застосовувати знання з арифметики у практичному контексті. Подібні форми роботи роблять навчання глибшим, цікавішим і змістовнішим. Учні бачать, як формули й рівняння «оживають» у процесі творення, відчувають себе дослідниками та винахідниками. Це підвищує їх мотивацію, зміцнює впевненість у власних

силах, формує інженерне та аналітичне мислення [2].

Важливою складовою мейкерської освіти є й нова роль учителя. Він уже не виступає лише джерелом знань, а стає наставником, партнером і натхненником, який допомагає молодшим школярам перетворювати ідеї на реальні результати. Такий підхід сприяє створенню в класі атмосфери співпраці, взаємоповаги та творчого пошуку, де кожний здобувач початкової освіти має можливість проявити себе [3].

Отже, мейкерство як складова STEM-освіти забезпечує інтеграцію теорії й практики, перетворює навчання з процесу запам'ятовування на процес відкриття. Воно дозволяє побачити математику як мову інновацій, формує винахідливість, гнучкість мислення та бажання експериментувати – ті якості, які є основою успішної особистості молодшого школяра у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Баруліна Ю. STEM-технології у процесі навчання математики в початковій школі як запорука розвитку креативного мислення учнів. *Modern engineering and innovative technologies.* 2020. № 26-03. С. 195–202. URL: https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-26-03-077 (дата звернення: 09.11.2025).

2. Власюк І. В. Застосування STEM-технології в рамках концепції Нової української школи для учнів старших класів. *Philological sciences, intercultural communication and translation studies: theoretical and practical aspects : international scientific and practical conference* (Venice, February 26–27, 2021). Venice : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2021. С. 138–143. URL: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-039-1-92 (дата звернення: 09.11.2025).

3. Третяк О. STEM-підхід до навчання в початковій школі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2023. № 2(89). С. 36–42.

КОНОНЕНКО Марина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

МОТИВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна початкова освіта зазнає істотних змін під впливом цифровізації, що зумовлює необхідність створення ефективного цифрового освітнього середовища як умови розвитку пізнавальної активності та формування позитивної мотивації до навчання в молодших школярів. Цифрові технології, інтерактивні ресурси та мультимедійні інструменти не лише урізноманітнюють освітній процес, а й сприяють підвищенню зацікавленості учнів у здобутті знань, активізують їхню самостійність, творчість і дослідницьку діяльність.

Цифрове освітнє середовище відкриває нові можливості для педагогів і стає потужним ресурсом для здобувачів початкової освіти. Воно дозволяє створювати уроки, де мотивація виникає природно – через інтерес, успіх, взаємодію та творчість. У трансформованій початковій школі цифрові технології вже не сприймаються як допоміжний інструмент, а інтегруються в освітній простір як його повноцінна складова. Це середовище забезпечує умови для індивідуалізації навчання, реалізації особистісно орієнтованого

підходу та формування внутрішньої мотивації, що є ключовою умовою пізнавального розвитку молодших школярів.

Проблема мотивації до навчання в умовах цифровізації освіти привертає значну увагу українських науковців. Так, О. Пометун акцентує на діяльнісному підході, коли учень не лише споживає інформацію, а й активно її конструює. О. Барна та Н. Морзе підкреслюють мотиваційний потенціал цифрового середовища, що допомагає молодшим школярам відчути успіх і впевненість у власних силах. На думку В. Бикова й О. Спіріна, цифровізація має сприяти розвитку мислення та пізнавальної активності, а не зводитися до механічного використання технологій [1; 2].

Цифрове освітнє середовище потребує переосмислення як педагогічного простору, що формує у молодших школярів віру у себе, інтерес до знань і позитивне ставлення до навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль цифрового освітнього середовища як ефективного чинника формування позитивної мотивації до навчання у молодших школярів.

Цифрове освітнє середовище – це не лише технічна платформа, а цілісний простір для розвитку мислення, співпраці та самовираження учнів початкових класів. Його особливість полягає у поєднанні пізнавальної діяльності з ігровими, дослідницькими й творчими елементами, що відповідає психологічним особливостям молодшого шкільного віку. Здобувач початкової освіти прагне діяти, спостерігати результат і відчувати успіх, тому цифрові інструменти допомагають перетворити навчання на процес відкриття, а не механічного виконання.

Одним із прикладів цифрового освітнього середовища є платформа LearningApps [6], яка дозволяє створювати інтерактивні завдання у формі гри. Молодші школярі не просто обчислюють вирази, а вирішують логічні задачі, що розвивають увагу, пам’ять і мислення, викликаючи емоційний відгук.

Бажання повторити дію для досягнення кращого результату – це вже зародження внутрішньої мотивації [2; 4].

Цікавим інструментом є Padlet [8] – віртуальна стіна, де здобувачі початкової освіти можуть залишати власні думки, ідеї, фото, малюнки. Цей ресурс є відкритим простором для колективних проєктів та узагальнення результатів. Такий формат роботи формує у молодших школярів почуття спільності, що суттєво підсилює позитивне ставлення до навчання [4].

Візуальні середовища, такі як Canva [5] та Genially [6], дають змогу творчо оформлювати результати навчальної діяльності. Створюючи плакати чи мініпрезентації, здобувачі початкової освіти осмислюють матеріал на глибшому рівні, перетворюючи сухі факти на виразні образи. Це розвиває асоціативне мислення й естетичне сприйняття, без яких мотивація швидко згасає.

Особливу цінність цифрові середовища мають у тому, що дають кожному учню можливість відчути успіх у власному темпі. Індивідуальне виконання завдань із миттєвим зворотним зв’язком допомагає уникнути відчуття невдачі, характерного для традиційного навчання. Навіть невеликий прогрес формує внутрішню впевненість і підтримує інтерес.

Крім того, цифрові платформи сприяють створенню сприятливого психологічного клімату. Вони знижують напруження, пов’язане з перевіркою знань, і перетворюють помилки на частину навчального процесу. Молодші школярі стають активними учасниками взаємодії, а не пасивними слухачами. Поступово формується новий тип мотивації – мотивація до саморозвитку, коли здобувач початкової освіти прагне не просто правильно відповісти, а зрозуміти більше.

Отже, сучасна початкова школа має бути не лише місцем здобуття знань, а передусім простором, що надихає навчатися, пізнавати нове й розвиватися. Цифрові технології сприяють цьому. Вони роблять освітній

процес цікавим, інтерактивним і емоційно насиченим, дозволяють молодшим школярам творити, досліджувати, висловлювати власні ідеї. У такому середовищі вчитель постає не просто джерелом інформації, а наставником і партнером у пізнанні. Використання навчальних ігор, інтерактивних завдань і візуальних ресурсів оживлює уроки, робить їх доступними навіть для наймолодших учнів. Таким чином, цифрове освітнє середовище – це не набір технічних засобів, а сучасний педагогічний простір, у якому здобувачі навчаються із задоволенням і зростають як активні, творчі особистості, відкриті до пізнання світу.

Список використаних джерел

1. Анєнкова І. П., Байдан М. А., Горчакова О. А., Руссол В. М. Педагогіка : навч. посіб. Львів : Новий Світ. 2000, 2020. 567 с.

2. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2022. № 4 (2). С. 1–49. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

3. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація начальної діяльності як ресурс освітнього процесу. *Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.* 2021. № 76. Т. 2. С. 121–126.

4. Філатова Л. С., Дробіна А. В. Використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Acta Paedagogika Volyniensis.* 2021. № 3. С. 159–167.

5. Canva URL: https://www.canva.com/templates (дата звернення: 08.11.2025).

6. Genially URL: https://genially.com/ (дата звернення: 08.11.2025).

7. Learning Apps URL: https://learningapps.org/index.php?overview&s&category=0&tool (дата звернення: 08.11.2025).

8. Padlet URL: https://padlet.com/dashboard/make?mobile_page=LayoutPicker (дата звернення: 08.11.2025).

КОРОЇД Анастасія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОГРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реформування національної системи освіти, зокрема впровадження Концепції Нової української школи (НУШ), актуалізує потребу в переосмисленні філософії навчання. Освітній процес має трансформуватися – від моделі «контролю знань» до парадигми «розвитку компетентностей». Такий підхід особливо важливий в умовах зміненої соціокультурної реальності, що зумовлена воєнним станом, потребою в психологічній стійкості та необхідністю створення підтримувального освітнього середовища.

Традиційна бальна система оцінювання, зорієнтована на фіксацію результату, часто виявляється демотивуючою для молодших школярів. Вона

не враховує процесуальні аспекти навчання, не демонструє шлях до досягнення результату, а отже – не сприяє формуванню внутрішньої мотивації учнів [1; 5].

У цьому контексті формувальне оцінювання постає як ефективний інструмент підтримки навчального прогресу. Його сутність та принципи досліджуються у працях Н. Бібік, Н. Богданець-Білоскаленко, О. Онопрієнко, Н. Осадченко, О. Фідкевич та інших науковців, а практичне застосування регламентується методичними рекомендаціями МОН України.

Метою дослідження є виявлення потенціалу формувального оцінювання як засобу підтримки сталого навчального прогресу та психологічної стійкості молодших школярів через аналіз його ключових особливостей і практичних інструментів впровадження в умовах НУШ.

Сутність формувального оцінювання полягає в його неперервності, інтерактивності та орієнтації на розвиток. Його головна функція – діагностика поточного рівня знань і навігація подальшого навчального руху. У центрі цього процесу знаходиться усвідомлення молодшим школярем власної освітньої траєкторії, що базується на трьох ключових орієнтирах: визначенні навчальної мети, розумінні власного поточного рівня та усвідомленні наступного кроку, необхідного для досягнення результату [3; 5].

Формувальне оцінювання ґрунтується на низці провідних принципів, серед яких:

– критеріальність – здобувачі початкової освіти заздалегідь ознайомлені з чіткими критеріями успіху;

– позитивність – акцент робиться на сильних сторонах учня та його навчальному прогресі, а не на помилках;

– конфіденційність – результати обговорюються лише з молодшим школярем та його батьками, без створення простору для змагань;

– негайність – зворотний зв'язок надається миттєво, поки він залишається актуальним [2, 5].

Такий підхід змінює роль учителя. З авторитарного «контролера» він перетворюється на фасилітатора, наставника та діагноста. Його завдання полягає не у виставленні оцінки, а в аналізі результатів навчальної діяльності учнів – через спостереження, діалоги, письмові роботи – з подальшим наданням точних навігаційних орієнтирів. Це, своєю чергою, сприяє формуванню в молодших школярів ключової компетентності Нової української школи – уміння вчитися впродовж життя, оскільки розвиває навички саморегуляції, рефлексії та метапізнання [1; 4].

Щоб підтримати навчальний прогрес здобувачів початкової освіти, учителі найчастіше застосовують такі дієві техніки формувального оцінювання:

1. Якісний зворотний зв'язок. Це ключовий компонент формувального оцінювання, що забезпечує учням розуміння власного прогресу та орієнтири для подальшого навчання. Такий зворотний зв'язок має бути описовим, конкретним і спрямованим на визначення наступного кроку.

У педагогічній практиці доцільно розрізняти два типи зворотного зв'язку:

– Слабкий (оціночний): фрази на кшталт «Молодець», «Добре», «Неправильно», «Старайся краще» не містять змістовної інформації, не вказують на досягнення чи напрям подальшого розвитку, а отже не сприяють формуванню навчальної мотивації [3].

– Сильний (описовий): містить конкретні вказівки, що допомагають учню усвідомити, що саме він зробив правильно, і що варто вдосконалити. Наприклад, «Я бачу, ти використав три різні прикметники, щоб описати осінь – це чудово! Спробуй наступного разу додати ще дієслово, щоб показати, що саме робить осінній ліс»; «Ти правильно знайшов периметр

прямокутника. Тепер пригадай, як ми знаходимо площу. Який крок нам потрібен для цього?» [4].

2. Інструменти самооцінювання та взаємооцінювання. Молодший школяр має поступово навчатися бути першим критиком власної роботи – усвідомлювати її якість, сильні сторони та потребу в доопрацюванні.

– «Світлофор» або картки трьох кольорів. Після пояснення теми вчитель пропонує учням підняти картку відповідного кольору: зелений – «Я все зрозумів і можу пояснити іншому», жовтий – «Мені потрібна допомога або уточнення», червоний – «Я не зрозумів». Це дає вчителю миттєвий зріз рівня засвоєння матеріалу [4].

– «Драбинка успіху». На дошці малюється драбина з 3-4 сходинок (наприклад, «не розумію», «потребую допомоги», «розумію», «можу пояснити»). Молодші школярі прикріплюють свій стікер на відповідну сходинку, що дозволяє візуалізувати рівень розуміння теми.

– «Рубрики» (критеріальні сітки). Здобувачам початкової освіти надаються чіткі, зрозумілі критерії до виконання завдання (наприклад, для переказу: 1. Є заголовок; 2. Збережено послідовність; 3. Немає пропущених частин). Це сприяє формуванню навичок самооцінювання та розвитку відповідальності за власне навчання. [4].

3. Техніки спостереження та діагностики. «Квитки на вихід»: наприкінці уроку молодші школярі дають коротку письмову відповідь на одне-два запитання («Що головне ти сьогодні дізнався?», «Що було найскладнішим?»). Це дає вчителю матеріал для планування наступного заняття. «Аркуші спостережень»: вчитель веде нотатки, де фіксує не лише академічний, але й соціальний та емоційний прогрес учня, що дозволяє краще адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб [4].

4. Учнівське портфоліо. Це не просто папка з роботами, а інструмент демонстрації навчального прогресу. Важливим є процес відбору робіт: учень

разом з учителем (або батьками) обирає роботи, які найкраще показують його зростання за певний період, і рефлексує: «Чому я навчився, виконуючи це завдання?» [1; 4].

Отже, формувальне оцінювання – це цілісна педагогічна філософія, що змінює культуру всього освітнього середовища. Воно переорієнтовує процес з фіксації помилок на відзначення прогресу. Для молодших школярів такий підхід є життєво необхідним, оскільки він закладає фундамент навчальної мотивації, самоповаги та здатності до саморегуляції. В умовах сучасних викликів, коли здобувачі початкової освіти потребують додаткової підтримки, формувальне оцінювання виконує також функцію психологічної допомоги, підтримуючи віру учня у власні сили та його здатність долати труднощі.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2019. 160 с.

2. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1-4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2021 р. № 813. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0813729-21 (дата звернення: 07.11.2025).

3. Словник НУШ: Оцінювання в початковій школі. URL: https://osvitoria.media/experience/slovnyk-nush-otsinyuvannya-v-pochatkovij-shkoli/ (дата звернення: 07.11.2025).

4. Фідкевич О. Л., Богданець-Білоскаленко Н. В. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 61 с.

5. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. URL: https://nus.org.ua/2021/06/10/shho-take-formuvalne-

otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky (дата звернення: 07.11.2025).

КОТЕНКО Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ІНТЕГРАЦІЇ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Актуальність дослідження зумовлена вимогами Нової української школи (НУШ) до формування ключових компетентностей [2], серед яких комунікативна компетентність є універсальною та наскрізною навичкою, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, соціальну адаптацію та особистісне зростання молодшого школяра [1].

Проте, на формування особистості молодших школярів негативно впливає низка чинників, що характеризують змінену сучасну реальність:

– домінування віртуального спілкування та необмежений доступ до мережі Інтернет негативно позначаються на вмінні налагоджувати комунікацію під час безпосередньої взаємодії, що часто призводить до неправильної та нечіткої вимови, меншого словникового запасу та відсутності мотивації до використання складних мовленнєвих конструкцій.

– військовий стан на території України є ще одним суттєвим фактором. Впровадження дистанційного навчання, обмеження на

пересування та віртуальна взаємодія з друзями призводять до соціальної ізоляції дітей та відсутності бажання говорити про свої емоції, почуття та переживання.

Відповідно, перед сучасними педагогами постає завдання забезпечити системний та цілеспрямований вплив на процес формування комунікативної компетентності, щоб нівелювати дію зазначених негативних факторів. Ефективним інструментом, що відповідає віковим психологічним особливостям молодших школярів, є інтеграція ігрових технологій.

Комунікативна компетентність розглядається як здатність здобувачів початкової освіти ефективно та свідомо використовувати мовні та мовленнєві знання, уміння й навички з метою досягнення комунікативної мети [3]. Вона є значно ширшим поняттям, ніж мовленнєва компетентність, і складається з мовленнєвого, мовного, соціокультурного, стратегічного, предметного, прагматичного та діяльнісного компонентів. Комплексний підхід до її формування передбачає роботу над мотивацією, когнітивними та емоційно-вольовими здібностями учнів.

Ігрові технології в освітньому процесі початкової школи виступають дієвим педагогічним інструментом, що забезпечує активність учнів і сприяє формуванню ключових компетентностей [4]. У молодшому шкільному віці гра трансформується у засіб реалізації власного потенціалу здобувачів освіти та їх самовираження.

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні особливостей інтеграції ігрових технологій на уроках літературного читання й експериментальній перевірці їх ефективності у контексті формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти.

Об’єкт дослідження: комунікативна компетентність здобувачів початкової освіти.

Предмет дослідження: процес інтеграції ігрових технологій на уроках

літературного читання з метою формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти.

У ході дослідження було розроблено авторську модель «Психолого-педагогічні передумови формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти», яка демонструє взаємозв'язок таких чинників: психологічна готовність, соціальна свідомість, мотивація, сприятливе освітнє середовище та професіоналізм учителя. Реалізація цих компонентів у системі взаємозв'язку є обов'язковою умовою для досягнення найкращого результату.

Експериментальна робота реалізовувалася у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. На формувальному етапі в експериментальній групі була реалізована розроблена методика інтеграції ігрових технологій на уроках літературного читання. Серед використаних форм були:

– театралізовані ігри (драматизація, рольова гра за мотивами твору), які сприяють формуванню культури творчої діяльності та спілкування.

– комунікативні ігри (наприклад, гра «Емоції головних героїв», гра «Коло порад»), що удосконалюють навички емоційно забарвлювати мовлення, розвивають емпатію та чуйність.

– створення ситуацій діалогічної суперечки та обговорення вчинків літературних героїв, оскільки це мотивує до монологічного мовлення та сприйняття думок інших.

Інтеграція ігрових технологій у роботу над текстом, узагальнення та систематизацію знань на уроках літературного читання сприяла підвищенню внутрішньої мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності [4]. У результаті спостерігалися якісні зміни:

– покращилась якість мовлення (більш виразне спілкування,

відсутність остраху проявляти емоції);

– покращились мисленнєві операції (встановлення причиново-наслідкових зв'язків, аналіз та порівняння інформації);

– підвищилась концентрація уваги на основному змісті твору.

Результати контрольного етапу експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої методики:

Таблиця 1 – Результати контрольного етапу експерименту

Рівень сформованості комунікативної компетентності	Констатувальний етап (до впровадження)	Контрольний етап (після впровадження)
Високий	25%	44%
Середній	56%	44%
Низький	19%	12%

Таким чином, формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання вимагає комплексного підходу та використання інноваційних методів. Експериментально доведено, що цілеспрямована інтеграція ігрових технологій є ефективним засобом для розвитку когнітивно-мовленнєвих здібностей, покращення емоційно-експресивного забарвлення мовленнєвої діяльності та формування внутрішньої мотивації молодших школярів, що є ключовим у розвитку їхньої особистості в складних умовах зміненої освітньої та соціальної реальності.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблена методика довела свою ефективність і може бути використана педагогами-практиками у закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Психологія розвитку людини. Київ: Знання.

2015. 1136 с.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 01.11.2025).

3. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С.

4. Хорошковська О. Н. Формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 10. С. 2–6.

КОЧУБЕЙ Катерина,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
БОБРО Артур,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та менеджменту, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА СТРУКТУРА МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасному інформаційному суспільстві розвиток медіакомпетентності є невід’ємною складовою підготовки здобувачів освіти. Початкова школа виступає базовою ланкою у процесі формування в учнів

умінь критично сприймати інформацію, аналізувати медіатексти та свідомо використовувати цифрові ресурси в навчальній і пізнавальній діяльності.

На теоретичному рівні поняття «медіаграмотність», «медіакультура» та «медіакомпетентність» досліджуються у працях сучасних українських учених – О. Баранова, Л. Найдьонової, В. Іванова, Г. Онкович, О. Волошенюк, Т. Іванюк та інших. Науковці визначають медіаосвіту як складову загальної освіти, спрямовану на формування здатності критично сприймати інформацію, аналізувати зміст медіатекстів, усвідомлювати вплив медіа на суспільну свідомість і розвиток особистості [2; 3; 4; 5].

Медіаграмотність у науковій літературі трактується як здатність особи ефективно знаходити, оцінювати, аналізувати та створювати медіаповідомлення у різних форматах. Вона є базовим рівнем медіаосвітньої підготовки, що передбачає розвиток критичного мислення, уміння розрізняти факти та судження, реальність і маніпуляцію, істину та дезінформацію.

Медіакультура розглядається як система цінностей, норм, принципів і моделей поведінки в медіапросторі, що забезпечує етичну, правову та соціальну відповідальність користувача. У контексті початкової освіти вона сприяє формуванню усвідомленого ставлення до інформації, розвитку емоційного інтелекту, толерантності та культури спілкування в цифровому середовищі [1; 3].

Згідно з підходом Л. Найдьонової, медіакомпетентність визначається як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує когнітивно-пізнавальний, практичний, нормативно-етичний і соціально-комунікативний компоненти [5]:

– когнітивно-пізнавальний компонент охоплює здатність аналізувати, інтерпретувати й оцінювати зміст медіатекстів, розуміти їхню мету, наміри авторів та потенційний вплив.

– практичний компонент виявляється в умінні створювати власні

медіапродукти, користуватися цифровими інструментами та застосунками для реалізації творчих ідей.

– нормативно-етичний компонент забезпечує усвідомлення моральних і правових аспектів діяльності в інформаційному середовищі, дотримання принципів етичної взаємодії, повагу до авторського права та інформаційної безпеки.

– соціально-комунікативний компонент передбачає вміння вести конструктивний діалог, аргументовано відстоювати власну позицію, співпрацювати в команді та критично оцінювати різні точки зору.

Критеріями сформованості медіакомпетентності є:

– усвідомлення механізмів впливу медіа на людину й суспільство, здатність протидіяти маніпуляціям;

– уміння раціонально добирати джерела інформації та користуватися різними медіатехнологіями;

– навички створення власних медіапродуктів.

Формування медіакомпетентності учнів початкових класів у сучасному освітньому процесі ґрунтується на принципах інтегративності, діяльності та компетентнісного підходу. Важливою умовою є інтеграція медіаосвітніх елементів у зміст навчальних предметів – мовно-літературної, громадянської, інформатичної та мистецької галузей. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних і творчих умінь молодших школярів [6].

Діяльнісно-практичний підхід передбачає застосування інтерактивних методів навчання – проєктної діяльності, проблемно-пошукових завдань, ігрового моделювання, аналізу медіатекстів і створення власних медіапродуктів (відеороликів, подкастів, електронних презентацій). Використання таких технологій не лише розвиває технічні навички, а й формує здатність критично й творчо працювати з інформацією.

Ефективність формування медіакомпетентності значно підвищується за умови використання дидактичних медіазасобів – інтерактивних платформ, освітніх сайтів, мультимедійних ресурсів. Вони підсилюють мотивацію до навчання, створюють можливості для міжпредметної інтеграції та індивідуалізації освітнього процесу. Важливим елементом є також формувальне оцінювання, орієнтоване на визначення рівня критичного мислення, уміння етично взаємодіяти в цифровому середовищі та створювати якісний медіаконтент.

Особливе значення у процесі формування медіакомпетентності має діяльність учителя як медіадидакта. Професійна медіакомпетентність педагога включає володіння сучасними цифровими інструментами, уміння інтегрувати медіаосвітні завдання у навчальний процес і формувати в учнів навички безпечної, відповідальної поведінки в інформаційному просторі. Підвищення кваліфікації педагогів у сфері медіаосвіти є необхідною передумовою ефективної реалізації ідей Нової української школи.

Отже, формування медіакомпетентності учнів початкової школи є одним із ключових завдань сучасної освіти, зумовленим викликами інформаційного суспільства та цифрової трансформації освітнього середовища. Медіакомпетентність постає як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, цінності й досвід критичного, етичного та безпечного використання медіа. Її розвиток потребує системного підходу, інтеграції медіаосвітніх цілей у навчальні програми, використання діяльнісних методів і забезпечення належної підтримки з боку педагогів.

Ключова роль у цьому процесі належить учителю, який є провідником учнів у медіапросторі, спрямовує їх на усвідомлене споживання інформації та розвиток культури медіаспілкування. Професійна підготовка та методичний супровід учителів у сфері медіаосвіти є запорукою формування інформаційно грамотної, творчої й критично мислячої особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Баранов О. А. Медіаосвіта в Новій українській школі: теоретичні та методичні засади. Київ: ІМЗО, 2020.

2. Волошенюк О., Найдьонова Л., Іванюк Т. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі. Київ: Академія української преси, 2019.

3. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ: ЦВП, 2018.

4. Онкович Г. В. Медіакультура в системі гуманітарної освіти. Київ: Київський університет, 2017.

5. Найдьонова Л. А. Психологічні аспекти формування медіакомпетентності особистості. Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2019.

6. Інститут модернізації змісту освіти (ІМЗО). Рекомендації щодо впровадження медіаосвіти в початковій школі. Київ, 2021.

КРЕНІДА Анна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сучасні глобальні та національні виклики – війна, екологічні катастрофи, зміна клімату, цифровізація суспільства – зумовили змінену реальність функціонування освіти. У цих умовах школа покликана не лише передавати знання, а й формувати в учнів відповідальну, екологічно свідому особистість, здатну дбати про себе, інших і довкілля. Особливо важливо розпочинати цей процес у початковій школі, коли закладаються основи світогляду, моральних орієнтирів і ставлення до природи.

Екологічне виховання – це цілеспрямований педагогічний процес формування в учнів системи знань, переконань, цінностей і практичних умінь, що забезпечують усвідомлене, бережливе ставлення до природи, суспільства та власного здоров’я.

Основу становлять такі компоненти: екологічна свідомість – розуміння взаємозв’язків у природі та впливу людини на довкілля; екологічна культура – уміння діяти екологічно доцільно; екологічна компетентність – здатність застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях; екологічна поведінка – конкретні вчинки на користь природи.

У процесі екологічного виховання відбувається гармонійний розвиток особистості: формуються відповідальність, дисциплінованість, уважність, уміння співпереживати, розвиваються пізнавальні інтереси, спостережливість, логічне мислення, зміцнюється емоційно-ціннісна сфера – діти вчаться відчувати і естетично сприймати красу природи, виховується почуття національної ідентичності, адже любов до рідної природи є складником патріотизму. Таким чином, екологічне виховання виконує не лише природоохоронну, а й особистісно-розвивальну функцію – воно сприяє становленню гуманної, активної, моральної особистості.

Сьогодні освітній процес відбувається в нових обставинах: воєнний стан, який змінює життєвий простір дитини і впливає на її психологічний стан; екологічні проблеми, пов'язані з наслідками війни (забруднення земель, води, повітря, знищення біосистем); цифровізація освіти – перенесення частини навчання в онлайн-середовище; переорієнтація освіти на компетентнісний і ціннісний підходи.

У цих умовах екологічне виховання набуває нового змісту, а саме: акцент робиться на емоційній екології – вихованні здатності до співчуття, милосердя, турботи про інших; формується екологія миру – усвідомлення цінності життя і взаємоповаги; розвивається екологічна грамотність у цифровому просторі (наприклад, екологічний фідбек при користуванні ресурсами, екоцифрова культура).

В умовах НУШ ефективними є інтегровані уроки («Я досліджую світ», мистецтво, трудове навчання, літературне читання), практичні роботи та спостереження у природі, дослідницькі міні-проєкти («Моє дерево», «Екощоденник», «Чиста вода – здорова планета»), екологічні ігри, квести, вікторини, флешмоби, позакласна діяльність – гуртки «Юні екологи», акції «Посади квітку миру», «День без сміття», співпраця з родиною та громадою – сімейні екопроєкти, шкільні ініціативи благоустрою.

Сучасні педагоги активно використовують цифрові ресурси – відеоуроки, екоанімовані історії, інтерактивні карти, онлайн-квести. Учитель – головний агент екологічного виховання. Його особистісна позиція, приклад поведінки, ставлення до природи є вирішальними для дітей. Від педагога вимагаються високий рівень екологічної культури, уміння інтегрувати екологічний зміст у різні предмети, здатність створювати ситуації морального вибору, налагодження партнерства з батьками і місцевою громадою. Професійна підготовка майбутніх учителів має включати елементи екоосвіти, екопсихології, практику еколого-виховних проєктів.

Екологічне виховання є важливим чинником розвитку особистості молодшого школяра, адже сприяє формуванню відповідальності, моральності, гуманності, пізнавальної активності та ціннісного ставлення до життя. В умовах зміненої реальності воно стає інструментом духовного відновлення, формування нової культури миру й співжиття людини з природою. Системна робота з екологічного виховання у початковій школі забезпечує підґрунтя для становлення екологічно свідомого громадянина України.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І. В. Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» / [Електронне видання] : методичні рекомендації. Київ : Педагогічна думка, 2020. 75 с.

2. Боярова Л. М. Екологічне виховання молодших школярів : система роботи. *Початкове навчання та виховання.* 2015. № 4–5. С. 52–66.

3. Каріх О. Екологічне виховання молодших школярів. *Сучасна школа України.* 2010. № 10 (жовтень). С. 90–96.

4. Формування екологічної компетентності школярів в умовах Нової української школи : методичний збірник для організації роботи з питань

екологічної освіти та виховання в закладах освіти / уклад. Т. В. Круть; за ред. О. В. Гусак. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2019. 60 с.

КУЗА Андріан,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
КОВАЛЬ Карина,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНА НЕОБІЗНАНІСТЬ ЯК БАР'ЄР У ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Протягом останнього десятиліття еволюція міжособистісної взаємодії учнів та учениць зазнала суттєвих змін, що проявляється не лише у нових формах та способах спілкування, але й появі деструктивних форм відносин, що негативно впливають на усіх учасників освітнього процесу [2]. Все частіше спостерігаються прояви неповаги, фізичної та психологічної агресії, антисоціальної діяльності та порушення закону. Саме тому перед закладами освіти постало важливе і водночас складне завдання – сформувати безпечне освітнє середовище, у якому кожен здобувач освіти буде почуватися комфортно та безпечно [3].

В умовах сьогодення окреслена проблема активно досліджується сучасними науковцями та педагогами (В. Андрєєнкова, А. Антонелла, В. Байдик, Т. Войцях, О. Калашник, А. Лесик, В. Мельничук, О. Попова та ін.), що підтверджує її наукову й суспільну значущість та необхідність

подальшого ґрунтовного вивчення.

Метою дослідження є з'ясування сучасних підходів до трактування понять «булінг» та «учасники булінгу», а також проведення емпіричного аналізу рівня обізнаності представників університетської спільноти щодо протидії булінгу в освітньому середовищі.

За переконанням А. Антонелли, булінг – це діяння або бездіяльність учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, сексуальному насильстві, що може здійснюватися при опосередкованому контакті або у віртуальному середовищі, з метою заподіяння школи фізичному та психологічному стану жертви [1]. Основними характеристиками булінгу є навмисність дій кривдника по відношенню до жертви, прояв дисбалансу сил та систематичне повторення агресивних й образливих дій. У суспільстві прийнято вважати, що учасниками булінгу є сам булер та його жертва, однак такий підхід є помилковим та не враховує соціального фактору. Булер когнітивно планує свою діяльність та намагається заподіяти максимальної шкоди жертві виключно з метою отримання схвалення та підтримки з боку спостерігачів [4].

Відсутність реакції спостерігачів на булінг найчастіше ґрунтується на нерозумінні коректних способів вручання та страху стати наступним об'єктом глузування. Спираючись на досвід національного опитування Італії щодо булінгу та відсутності реакції спостерігачів, 25,7% респондентів зазначили, що не втручалися та не допомагали жертві, бо мали страх у майбутньому зайняти її позицію; 30,3% опитувальних повідомили, що відчували гнів та були готові втрутитися, але не знали ефективних стратегій реагування. Такі результати свідчать про наявність соціальної свідомості у респондентів, однак їх обізнаність у способах протидії булінгу є недостатньою. Значно менший відсоток опитувальних виявили прихильність булеру: 3,4% – повідомили, що відчувають байдужість спостерігаючи за

булінгом; 3,1% – отримують задоволення спостерігаючи за актом булінгу, 1,7% – захоплюються особистістю булера і вважають його діяльність правильною [1].

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчив відсутність комплексних досліджень, спрямованих на визначення рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо протидії булінгу в освітньому середовищі. З цією метою нами було проведено опитування здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, у якому взяли участь 54 респондента.

На основі отриманих результатів встановлено, що здобувачі вищої освіти мають достатній рівень обізнаності щодо сутності поняття «булінг» та усвідомлюють його соціальне значення. 88,9% опитуваних визначають булінг не лише як активні дії агресора, але й як прояв бездіяльності з боку спостерігачів, що свідчить про сформоване розуміння комплексного характеру цього явища. Водночас 7,4% респондентів ототожнюють булінг переважно з дисбалансом сил між учасниками взаємодії, залишаючи поза увагою інші його характерні ознаки, що може вказувати на часткову фрагментарність у сприйнятті даного поняття.

Не менш важливим аспектом дослідження є виявлення форм прояву булінгу в освітньому середовищі. Результати опитування засвідчили, що найпоширенішим видом агресії, з яким стикалися здобувачі вищої освіти, є психологічний булінг, що проявляється через залякування, маніпуляції та погрози. Водночас в умовах дистанційного навчання особливої актуальності набуває кібербулінг, у межах якого акти залякування, приниження чи поширення чуток переносяться у віртуальний простір. Найменш поширеною формою, за переконанням респондентів, є фізичний булінг, який виявляється у таких діях, як штовхання, бійки чи умисне пошкодження майна.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що тенденція поширення булінгу в освітньому середовищі має переважно негативний характер. Так, 16,7% респондентів зазначили, що булінг є дуже поширеним явищем, 66,7% – вважають його досить поширеним, 13% – не надто поширеним, тоді як 3,7% опитаних вагаються з відповіддю. Отже, більшість здобувачів вищої освіти визнають наявність проблеми булінгу як системного явища в сучасному освітньому середовищі.

Водночас, на думку опитаних, відповідальність за толерування та ескалацію випадків булінгу мають нести не лише безпосередні його учасники (учні, студенти), але й адміністрація закладу освіти, практичний психолог, соціальний педагог та батьки. Варто зазначити, що частина респондентів частково знімають відповідальність із педагогічного колективу, вважаючи, що педагоги не несуть прямої відповідальності за виникнення чи розвиток таких ситуацій, що може свідчити про низький рівень усвідомлення превентивної ролі педагога у запобіганні булінгу.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що проблема своєчасного реагування на випадки булінгу та здійснення його профілактики залишається актуальною для сучасного освітнього середовища. За результатами опитування, 9,3% студентів оцінили діяльність закладів освіти у цьому напрямі як дуже ефективну, 37% – як достатньо ефективну, 31,5% – як недостатньо ефективну, 9,3% – як неефективну, тоді як 13% опитаних не змогли визначитися з відповіддю. Такі результати свідчать про помірний рівень задоволеності студентів заходами протидії булінгу та вказують на потребу посилення профілактичної й виховної роботи в закладах освіти.

Водночас більшість респондентів наголосили на доцільності проведення спеціальних програм і заходів з профілактики булінгу, вважаючи їх обов’язковими або надзвичайно корисними. Серед найефективніших форм профілактики студенти визначили: проведення тренінгів, створення

анонімної гарячої лінії чи онлайн-форми для повідомлення про випадки булінгу, а також посилення контролю у місцях підвищеного ризику проявів агресії.

Результати дослідження свідчать, що здобувачі вищої освіти загалом добре обізнані з поняттям булінгу та усвідомлюють його соціальні наслідки. Найпоширенішими формами залишаються психологічний та кібербулінг, тоді як фізичні прояви зустрічаються рідше. Виявлено, що більшість респондентів визнають поширеність цього явища й відзначають недостатню ефективність профілактичної роботи закладів освіти.

Отже, проблема булінгу в сучасному освітньому середовищі залишається надзвичайно актуальною, оскільки безпосередньо впливає на психологічний комфорт, емоційний стан і розвиток особистості здобувачів освіти. Це явище відображає глибші соціальні проблеми, зокрема дефіцит емпатії, байдужість і низьку культуру взаємодії. Для подолання булінгу необхідна узгоджена діяльність усіх учасників освітнього процесу, що буде спрямована на формування безпечного середовища, розвиток толерантності, поваги та емоційного інтелекту.

Список використаної літератури

1. Антонелла А. Булінг. Посібник для вчителів середньої школи. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру», 2025. 120 с.

2. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти : навчально-методичний посібник / В. Л. Андрєєнкова, В. В. Байдик, Т. В. Войцях, О. А. Калашник та ін. Київ : ФОП Нічога С.О. 2020. 196 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*. 2024. № 6 (40). С. 245–253.

4. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід : метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова, В. О. Мельничук, О. А. Калашник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

КУЛЬБАЧ Лариса,
здобувачка другого рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

В умовах сьогодення освіта виконує не лише навчальну, а й стратегічну функцію – вона є інструментом формування демократичної культури, розвитку критичного мислення, виховання відповідальності та активної життєвої позиції. Саме через освіту можливо забезпечити сталий розвиток суспільства, зберегти національну ідентичність і виховати покоління, здатне захищати свободу, гідність і незалежність України. Виклики, спричинені повномасштабною війною росії проти України, поставили перед системою освіти надзвичайно важливе завдання – не лише забезпечити безперервність освітнього процесу, а й стати потужним чинником національного згуртування, стійкості та формування громадянської свідомості дітей і молоді. У цих умовах школа перетворюється на осередок підтримки, надії та ціннісного орієнтування для дитини.

Формування громадянської ідентичності має розпочинатися вже з молодшого шкільного віку, коли закладаються основи світогляду, моральних орієнтирів і соціальної поведінки. Саме в цей період дитина починає

усвідомлювати себе частиною спільноти, держави, нації. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування базових моральних орієнтирів, соціальних навичок та уявлень про світ. У цьому віці діти особливо емоційно вразливі, потребують стабільності, захищеності та чітких меж. Вони активно шукають приклади для наслідування, орієнтуються на дорослих як носіїв норм і цінностей.

Наголосимо, що потреба в безпеці – одна з ключових у цьому віці. В умовах війни, тривожних новин і нестабільності діти потребують не лише фізичного захисту, а й емоційної підтримки, впевненості у завтрашньому дні. Саме школа має стати простором довіри, де дитина відчуває себе прийнятою, важливою і захищеною. І тут роль педагога як морального орієнтира, носія громадянських цінностей, є визначальною. Через особистий приклад, мову, поведінку, ставлення до державних символів, до інших людей, учитель формує у дітей первинні уявлення про те, що означає бути громадянином.

У молодшому шкільному віці діти активно засвоюють моральні категорії, які стають основою їхньої громадянської позиції в майбутньому. Поняття добра, справедливості, чесності, взаємодопомоги ще не мають у них абстрактного змісту, але набувають конкретного значення через щоденні ситуації, приклади з життя, казки, ігри та поведінку дорослих. Формується розуміння правил співжиття: що таке «бути частиною колективу», «дотримуватись правил», «поважати інших», «вміти домовлятися». Через спільну діяльність, групові завдання, обговорення життєвих ситуацій діти вчаться співпрацювати, брати відповідальність за свої дії, розуміти наслідки порушення норм. Вчителеві важливо не лише озвучувати ці поняття, а й створювати умови для їх проживання: моделювати ситуації вибору, конфлікту, допомоги, де дитина може практикувати моральні рішення. Отже, громадянськість починає формуватись не як набір знань, а як внутрішня система цінностей і поведінкових орієнтирів.

Вважаємо за необхідне зауважити в цьому контексті, що в молодшому шкільному віці діти поступово переходять від егоцентричного сприйняття світу до усвідомлення інших як рівноправних учасників соціального життя, і саме в цей період активно розвивається емпатія – здатність розпізнавати емоції інших, співпереживати, допомагати, підтримувати. Ці якості є фундаментальними для формування громадянської позиції, що базується на повазі до прав і гідності кожної людини, а почуття належності до спільноти (класу, школи, родини, громади) формує у дитини відчуття соціальної включеності, відповідальності за інших, готовності діяти на благо колективу. Через участь у спільних заходах, проєктах, доброчинних акціях, діти вчаться бути частиною більшого цілого, розуміти важливість співпраці, взаємодії та солідарності. Через організовану діяльність, що передбачає взаємодопомогу, обговорення емоційних ситуацій, рольові ігри, казки з моральним вибором дитина вчиться бути не просто учнем, а громадянином – чуйним, відповідальним, активним.

Зважаючи на те, що в молодшому шкільному віці провідною діяльністю дитини залишається гра, діти, граючись, моделюють реальні життєві ситуації, вчаться приймати рішення, співпрацювати, дотримуватись правил, відчувати відповідальність, тобто практикують громадянську поведінку в безпечному середовищі.

Особливе значення для дітей цього віку мають символи: державні, культурні, моральні. Прапор, герб, гімн, образи героїв, кольори, знаки – усе це допомагає формувати емоційний зв’язок із Україною, розуміння приналежності до нації, гордість за свою країну. Символічне мислення в цьому віці активно розвивається, тому використання національної символіки, візуальних образів, емблем, знаків має бути доречним, доцільним, співзвучним із темою уроку чи заходу, має супроводжувати кожен урочистий захід, формуючи в дітей патріотичні та громадянські почуття.

Громадянськість – це багатовимірна якість особистості, яка поєднує правову, моральну, соціальну, національну та екологічну свідомість. Вона формується поступово під впливом соціального середовища, освіти, життєвого досвіду та прикладу дорослих. У сучасному контексті громадянськість виступає як основа демократичного співжиття, соціальної відповідальності та сталого розвитку. Розвинена громадянськість сприяє формуванню стійкої, відповідальної особистості, здатної діяти на основі внутрішніх переконань, приймати рішення, співпрацювати, захищати свої права та поважати права інших. У контексті війни та суспільних потрясінь ця риса набуває особливої ваги – вона є запорукою єдності, солідарності та відновлення країни.

Для молодших школярів громадянськість – це не лише знання про державу, суспільство, правові знання, а й щоденна наполеглива праця, добрі вчинки, участь у житті класу, школи, у волонтерських заходах та заходах громади, відповідальність за свої вчинки та результат сумісної праці, співпереживання, взаємопідтримка та громадська активність. Завдання педагогів – створити умови, в яких ці якості можуть розвиватися природно, через досвід, емоції, взаємодію.

В умовах повномасштабної війни росії проти України громадянське виховання набуває особливої ваги – воно стає не лише освітнім, а й національним, моральним і психологічним фронтом. Школа, як простір безпеки та розвитку, має виконувати функцію підтримки, згуртування та формування стійкої громадянської позиції у дітей. Підтримка національної ідентичності, патріотизму, віри в перемогу – це ключове завдання сучасної освіти. Через навчальні матеріали, символіку, історії героїв, участь у патріотичних акціях діти формують емоційний зв’язок із Україною, усвідомлюють свою належність до українського народу, вчаться пишатися своєю країною та вірити в її майбутнє.

Доцільно звернути увагу на такий важливий аспект громадянської компетентності як протидія дезінформації та формування критичного мислення. Навіть у молодшому шкільному віці діти стикаються з інформаційним брудом, тому педагоги мають навчати їх розпізнавати правду, ставити запитання, аналізувати джерела, довіряти перевіреній інформації. Це закладає основи інформаційної гігієни та медіаграмотності.

Психологічна підтримка дітей через позитивні приклади, героїв, історії є необхідною для збереження їх емоційного здоров'я та віри в добро. Казки, розповіді про героїв ЗСУ, волонтерів, лікарів, вчителів, які допомагають іншим, формують у дітей образи сили, доброти, надії. Такі приклади сприяють розвитку емпатії, оптимізму та моральної стійкості. Виховання поваги до ЗСУ, волонтерів, державних символів – це не лише патріотичне, а й етичне завдання. Через щоденні важливі ритуали (хвилина мовчання, виконання гімну, вшанування героїв), творчі завдання (малюнки, листи, вірші), участь у благодійних ініціативах тощо діти вчаться цінувати подвиг, поважати захисників, розуміти значення державних символів як знаків єдності та сили.

Інтеграція громадянських тем у всі навчальні предмети дозволяє зробити громадянське виховання природною частиною освітнього процесу. Наприклад, на уроках української мови – через тексти про героїв, на математиці – через задачі з соціальним змістом, на мистецтві – через створення символічних образів, на «Я досліджую світ» – через рольові ігри суспільного значення. Використання рольових ігор, обговорення казок, літературних творів, життєвих ситуацій, творчі проєкти, моделювання конфліктів і рішень дозволяють дітям проживати громадянські ситуації, робити моральний вибір, практикувати соціальні навички. Завдання педагогів – не лише навчати, а й виховувати через дію, приклад, співпереживання. Громадянська компетентність формується не в теорії, а в щоденній практиці

шкільного життя.

Отже, громадянське виховання в умовах війни – це стратегічна потреба. Воно формує покоління, здатне не лише пережити кризу, а й відновити повоєнну країну, зберігаючи її гідність, свободу та людяність. У сучасних умовах, коли школа виконує не лише освітню, а й соціально-психологічну та національно-виховну функцію, роль педагога у формуванні громадянської компетентності молодших школярів є ключовою. Це завдання потребує системного, чутливого та творчого підходу. Створення безпечного, довірливого освітнього середовища – базова умова для розвитку громадянських якостей. Дитина має відчувати себе прийнятою, захищеною, важливою. Саме атмосфера довіри, поваги, відкритості сприяє формуванню емпатії, відповідальності та готовності до співпраці, і таку атмосферу мають створити педагоги.

ЛИТВИН Наталія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У сучасному освітньому процесі дедалі більше уваги приділяється не лише засвоєнню знань, а й розвитку соціально-емоційних компетенцій учнів. Особливо актуально це для початкової школи, адже саме в цей період формується базова емоційна культура дитини, закладаються перші навички саморегуляції, емпатії та ефективної взаємодії з однолітками та дорослими. Рання робота над емоційним інтелектом створює фундамент для формування здорової особистості, готової до подальшого навчання та соціальної взаємодії. В умовах швидких змін у суспільстві, широкого впровадження цифрових технологій та інтеграційних процесів зростає необхідність удосконалення методів та моделей формування цієї компетентності в початковій школі.

Теоретичні основи формування емоційного інтелекту розроблені в працях таких науковців, як І. Бех, Д. Гоулман, Н. Гавриш, І. Голубовська,

Т. Котик, О. Мельник, В. Підгурська, Н. Побірченко. Вони виділяють ключові компоненти емоційного інтелекту: самоусвідомлення – здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти їхні причини та наслідки; саморегуляція – управління своїми емоційними станами, здатність до контролю імпульсів; мотивація – внутрішня спрямованість на досягнення мети і позитивне ставлення до навчання; емпатія – розуміння емоцій інших людей; соціальні навички – вміння ефективно взаємодіяти та співпрацювати з оточенням [2; 3; 4; 5].

Педагогічна технологія – це системно організований комплекс методів, прийомів, форм та засобів навчання, спрямований на досягнення конкретних освітніх цілей, що забезпечує передбачуваний результат у розвитку особистості учня. Вона поєднує науково обґрунтовані принципи навчання, чітку послідовність етапів роботи та інтерактивні методи, завдяки яким процес навчання стає цілеспрямованим, ефективним і прогнозованим. Педагогічна технологія, як зазначає І. Бех, формування емоційного інтелекту передбачає систематичне й цілеспрямоване використання спеціально розроблених методів і прийомів, спрямованих на розвиток емоційної чутливості, саморегуляції та комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти [1]. Ця технологія дозволяє створити педагогічні умови для свідомого освоєння учнями навичок розпізнавання, вираження та контролю власних емоцій, а також ефективної взаємодії з оточуючими.

Основними елементами педагогічної технології формування емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти є: мета, завдання, принципи навчання, методи та форми роботи, етапи впровадження.

Так, мета та завдання педагогічної технології формування емоційного інтелекту молодших школярів є такими: формування здатності розпізнавати та адекватно реагувати на власні емоції; розвиток емпатії та уміння співпереживати; підвищення рівня комунікативної компетентності та

соціальної адаптації; створення умов для емоційного благополуччя учнів.

Принципи навчання передбачають індивідуальний підхід – врахування особливостей емоційного розвитку кожної дитини; діяльнісний підхід – формування емоційного інтелекту через активну практичну діяльність; емоційну безпеку – створення середовища, де дитина може вільно проявляти емоції; інтерактивність – застосування методів, що передбачають взаємодію між дітьми та педагогом.

Серед методи та форм роботи доцільно обрати інтерактивні вправи та ігри на розвиток емоційної чутливості; рольові ігри для відпрацювання соціальних навичок; сторітелінг для формування емпатії та розуміння емоційних станів героїв; арт-терапевтичні практики для вираження емоцій через творчість; дискусії та обговорення для розвитку комунікації та навичок саморефлексії.

Етапи впровадження такої технології передбачають такий перебіг: діагностичний етап – виявлення початкового рівня емоційного інтелекту дітей; організаційно-методичний етап – планування занять, підбір методичних прийомів; практичний етап – реалізація навчальних і корекційних заходів; оцінювальний етап – підсумкова діагностика, аналіз результатів та корекція подальшої роботи.

У контексті формування емоційного інтелекту педагогічна технологія створює педагогічні умови для свідомого розвитку емоційної чутливості, саморегуляції та емпатії; забезпечує цілеспрямовану взаємодію дітей між собою та з педагогом; дозволяє систематично оцінювати рівень сформованості емоційного інтелекту та коригувати освітній процес відповідно до потреб учнів; інтегрує різноманітні активні методи навчання (ігри, рольові вправи, сторітелінг, арт-терапію), що робить процес навчання живим, практико-орієнтованим та емоційно безпечним.

Розглянемо практичні завдання для формування емоційного інтелекту

здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання:

1. Вправи на розпізнавання емоцій:

– «Емоційні картки»: дітям роздають картки з малюнками різних емоцій; завдання – правильно визначити емоцію та описати ситуацію, у якій вона може виникнути. Мета: розвиток спостережливості та уміння ідентифікувати емоції. Очікуваний результат: підвищення точності розпізнавання емоцій у себе та інших.

– «Мімічне відгадування»: один учень показує емоцію мімікою, інші відгадують. Мета: формування невербальної комунікації та розуміння емоцій через міміку.

– «Емоційна гама дня»: учні на початку або в кінці уроку обирають смайлик, який відображає їх настрій, та пояснюють свій вибір. Мета*:* розвиток усвідомлення власних емоцій.

2. Вправи на вираження емоцій:

– «Емоційний щоденник»: діти записують свої емоції протягом дня, пояснюють їхні причини та способи реагування. Мета*:* розвиток навичок саморефлексії та усвідомлення емоцій.

– «Розфарбуй настрій»: діти малюють свій настрій за допомогою кольорів та форм. Мета*:* формування навичок невербального самовираження.

– «Малюнок емоційної сцени»: діти ілюструють сцени з різними емоційними станами персонажів. Мета*:* розвиток емпатії та уяви.

3. Сторітелінг:

– «Історії емоцій»: діти слухають або читають історії та визначають емоції героїв. Мета: розвиток емпатії та вміння аналізувати емоційні стани.

– «Продовж історію»: учні придумують продовження сюжету, враховуючи емоції персонажів. Мета: формування творчого мислення та уміння прогнозувати емоційні наслідки дій.

– «Емоційна карта героя»: створення схеми емоційного стану

персонажа протягом історії. *Мета:* розвиток аналізу емоційних змін та розуміння мотивації дій.

4. Арт-терапевтичні практики:

– «Емоційний колаж»: створення колажу, що відображає внутрішній стан дитини. Мета: розвиток самовираження та креативності.

– «Малювання під музику»: діти малюють емоції, які викликає музика. Мета: розвиток емоційної чутливості та асоціативного мислення.

– «Театральна імпровізація»: діти виконують короткі сценки, виражаючи емоції через рух і мову. Мета: інтеграція невербальної та вербальної комунікації, розвиток впевненості.

5. Комплексні інтегровані завдання:

– «Тиждень емоцій»: серія щоденних вправ (малювання, рольові ігри, щоденник, дискусії) для системного розвитку емоційного інтелекту.

– «Проєкт емоційної грамотності»: створення міні-проектів або презентацій на тему емоцій, їх розпізнавання та вираження.

Отже, педагогічна технологія формування емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти є ефективним засобом розвитку соціально-емоційних компетенцій дітей. Використання інтерактивних вправ, рольових ігор, сторітелінгу, арт-терапії та дискусій сприяє формуванню здатності розпізнавати, виражати та регулювати власні емоції, розуміти почуття інших і будувати конструктивну взаємодію з оточенням. Впровадження цієї технології на уроках літературного читання дозволяє не лише розвивати емоційний інтелект, а й створює сприятливе середовище для навчання, саморозвитку та соціалізації здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.

3. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с.

4. Мельник О. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Т. 1. 2020. № 73. С. 128–133.

5. Підгурська В., Голубовська І. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип. 72, Т. 3, 2024. С. 269–275.

ЛОБОДА Вікторія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасному суспільстві освіта дедалі більше зосереджується не лише на передачі академічних знань, але й на вихованні ціннісних орієнтацій у школярів. Гуманістичні цінності, такі як доброта, повага до особистості, відповідальність і співпраця, набувають важливості в контексті всебічного виховання. Наукові дослідження демонструють, що позаурочна діяльність створює сприятливі умови для розвитку цих цінностей у молодших школярів.

Це зумовлено тим, що така діяльність відбувається в менш формалізованому середовищі, де домінують активність, творчість і гра.

Саме у молодшому шкільному віці відбувається активне формування моральних і ціннісних орієнтирів. Педагогічні прийоми, що спираються на образність, сюжетність та емоційність, мають значний вплив у цьому процесі. Серед таких засобів особливе місце посідає казка. Як літературний жанр, вона є доступною для дитячого сприйняття, викликає цікавість, розвиває уяву й сприяє моральному осмисленню. Вагомість виховання через художнє слово була підкреслена такими видатними діячами, як Я.-А. Коменський, К. Ушинський, О. Потебня, І. Франко, І. Огієнко, Леся Українка, В. Сухомлинський та іншими. Проблематику виховання і розвитку особистості через літературну освіту ґрунтовно вивчали М. Бахтін, Т. Завгородня, Д. Овсяненко-Куликовський, Є. Пасічник, Н. Побірченко, Н. Скрипченко та багато інших. З огляду на це, питання про те, як саме казка може бути використана в позаурочній діяльності для формування гуманістичних цінностей у молодших школярів, залишається надзвичайно актуальним для теорії та практики початкової освіти [4].

Казка має унікальний потенціал у розвитку ціннісних орієнтацій дитини. Завдяки своїм художнім образам, сюжету та системі символів вона передає складні морально-етичні ідеї в доступній і зрозумілій для дітей формі. Молодші школярі мислять здебільшого образно й емоційно, тому казкові сюжети з чітким поділом на добро і зло, справедливість і кривду, сміливість і боягузтво природно сприяють освоєнню моральних норм. Прослуховування казки стимулює дитину не лише сприймати розповідь пасивно, але й емоційно переживати події разом із героями. Школярі часто ідентифікують себе з позитивними персонажами та переймають їхню мотивацію і поведінкові моделі. Як зазначає О. Музичук, казка допомагає дітям відкривати себе, усвідомлювати свої емоції й вчинки, що є важливим

чинником формування гуманістичних цінностей [2].

Багато народних і авторських казок містять виразні моральні ідеї, що звертаються до ключових загальнолюдських цінностей, таких як доброта, щирість, повага, працьовитість, милосердя, відповідальність і справедливість. Через розвиток сюжетів та конфліктів між героями діти можуть безпечно прожити моральні дилеми у символічному просторі, що дозволяє їм зробити висновки про власні життєві орієнтири. При цьому казка не нав'язує готових моральних установок, а спонукає дітей самостійно формувати висновки, сприяючи розвитку їхньої внутрішньої мотивації до гуманної поведінки.

У позаурочній діяльності потенціал казок значно розширюється, оскільки педагог може застосовувати різноманітні інтерактивні методи роботи – такі як обговорення, інсценізації, створення власних казкових історій або художнє оформлення персонажів. Ці методи перетворюють дитину з пасивного слухача на активного учасника освітнього процесу. Під час колективного обговорення вчинків персонажів і аналізу їхньої поведінки діти поступово переходять від емоційного сприйняття до усвідомлення важливості гуманістичних цінностей, таких як доброзичливість, взаємопідтримка, чесність і терпимість [1].

Казка відіграє важливу роль у розвитку емпатії - здатності співпереживати та розуміти почуття інших. Знайомлячись із пригодами персонажів, дитина переносить їхній досвід на себе, вчиться співчувати, що стає основою для формування навичок гуманного спілкування в реальному житті.

Ефективне використання казки як інструменту для виховання гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності вимагає ретельної підготовки педагогів, які мають створювати сприятливі умови для морального розвитку учнів. Першочерговим завданням учителя є вибір матеріалу з вираженим морально-ціннісним змістом. Це можуть бути твори,

які порушують теми доброти, взаємодопомоги, відповідальності, чесності, толерантності чи милосердя. Для цього доцільно використовувати як народні казки на зразок «Колобок», «Кривенька качечка», «Пан Коцький», так і авторські твори таких письменників, як Василь Сухомлинський, Оксана Іваненко, Леонід Глібов. Головним критерієм добору є не лише наявність морального складника, але й відповідність психологічним і віковим особливостям молодших школярів – їхній емоційності, рівню мислення і здатності сприймати моралізаторські узагальнення.

Наступним кроком є створення організаційно-педагогічних умов для того, щоб казковий матеріал ефективно використовувався в позакласній діяльності. Учителі можуть ініціювати проведення занять у клубах казки, гуртках художнього слова, театральних студіях або організовувати тематичні міні-проєкти, які розкривають гуманістичні теми. Такі форми роботи забезпечують регулярний виховний вплив і створюють умови для активного залучення дітей до колективної творчості.

Ключовою умовою успішного впровадження гуманістичних цінностей є атмосфера співпраці, доброзичливості та відкритості між учасниками освітнього процесу. Дитина має відчувати себе не об'єктом виховання, а рівноправним учасником казкового простору, де її думки, фантазії та прояви творчості цінуються. Такий підхід відповідає принципам гуманістичної педагогіки, яка орієнтована на розвиток особистості.

Отже, казка в межах позакласної діяльності молодших школярів виступає дієвим педагогічним засобом формування гуманістичних цінностей. Її такі риси, як образність, емоційність і насичений сюжет, дозволяють дітям не тільки слухати історії, а й переживати їх та діяти відповідно до отриманих уроків. Позакласна діяльність створює менш формальну і більш творчу атмосферу з дитиною в центрі уваги. Успішність цього методу залежить від методичної підготовки вчителів, їхньої творчої роботи, системного підходу

та активної участі учнів.

Така діяльність сприяє формуванню у дітей ціннісної свідомості, гуманного ставлення до оточуючих та самих себе, а також готовності поводитися відповідально й з повагою. Це важливий крок на шляху до виховання гуманістично орієнтованої особистості в умовах сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Карповець У. Формування моральних цінностей у молодших школярів засобами казки. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715656/1/Karpovets_19_DTiP_Konf.pdf (дата звернення 27.10.2025).

2. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 17. С. 317–327.

3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.

4. Світельська-Дірко С. В. Формування моральних цінностей у молодших школярів на основі педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. Дис. … канд.пед.н.: 13.00.01. Житомир, 2017. 228 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/24173/1/dys_Svitecka.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 27.10.2025).

МАКАРУК Ольга,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Коломийський навчально-науковий інститут Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Проєктна діяльність є ефективним засобом розвитку креативного мислення, пізнавальної активності, винахідливості та самостійності учнів. У процесі роботи над проєктами дитина має можливість максимально розкрити свій творчий потенціал, усвідомити загальнолюдські цінності, пізнати себе та відчути власний внесок у досягнення спільної мети. Виконуючи проєкти, молодші школярі не просто сприймають готову інформацію, а й активно її здобувають, шукають відповіді на проблемні запитання, поставлені педагогом, і навчаються аргументовано відстоювати власну позицію.

Застосування проєктів на уроках є дієвим способом розвитку творчої активності учнів, адже воно заохочує їх до самостійного здобуття знань, формування критичного мислення та уміння працювати в команді. Такий підхід дає змогу школярам використовувати набуті знання на практиці, розв’язуючи реальні завдання й створюючи власний оригінальний продукт. Проєктна діяльність сприяє розвитку не лише предметних, а й ключових компетентностей – комунікативних, організаційних і самостійності в навчанні.

Організація проєктної діяльності може мати різні форми, однак

важливою умовою її ефективності є залучення всіх учнів класу. Щоб кожна дитина брала активну участь у роботі, доцільно одночасно реалізовувати кілька проєктів. Наприклад, учні можуть об'єднуватися у групи відповідно до власних інтересів і паралельно опрацьовувати теми з різних галузей знань. Найсприятливіші умови для розкриття індивідуальних здібностей створюють творчі проєкти, у межах яких діти малюють, складають вірші, загадки чи казки, проявляючи свою фантазію та креативність.

Тематика проєктів на уроках, спрямованих на розвиток творчої діяльності молодших школярів, повинна бути різноплановою, враховувати інтереси дітей і забезпечувати інтеграцію знань із різних навчальних предметів для отримання реального, практично значущого результату. Крім того, варто враховувати індивідуальні інтереси учнів, передбачати можливість вибору теми та ролей у команді, що сприяє зростанню мотивації, розвитку самостійності та формуванню важливих соціальних і комунікативних умінь. Теми можуть стосуватися:

– повсякденного життя учнів – «Моя школа», «Моє рідне місто (село)», «Мій улюблений вид спорту»;

– науково-пізнавальної сфери – «Україна в космічних дослідженнях», «Таємниці води», «Як працює світло»;

– творчого пошуку – створення казок, моделей, ілюстрацій, мінідосліджень, що спонукають до експериментування й генерування нових ідей;

– культурно-історичної тематики – «Традиції українського народу», «Символи України», «Видатні українці»;

– екологічних проблем – «Збережемо природу разом», «Чисте довкілля – здорова планета».

Такі проєкти сприяють не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку комунікативних умінь, уміння працювати в команді,

відповідальності, ініціативності та впевненості у власних можливостях. Їхнє виконання забезпечує набуття учнями нового практичного досвіду та стимулює інтерес до навчання як до процесу відкриття й творчості.

Підсумовуючи вищезазначене, доцільно сформулювати кілька рекомендацій для вчителів початкових класів, які бажають успішно застосовувати метод проєктів у своїй педагогічній практиці:

1) Будьте відкритими до нового. Учитель має бути готовим до змін, до прийняття інноваційних підходів, навіть якщо вони відрізняються від звичних форм роботи.

2) Залучайте батьків до співпраці. Робота над проєктами буде ефективнішою, якщо до неї долучатимуться батьки. Водночас важливо пояснити їм суть проєктного методу й наголосити, що їхнє завдання – допомагати дитині, а не виконувати роботу замість неї.

3) Добирайте теми, близькі та зрозумілі дітям. Тематика проєктів має бути пов’язана зі змістом навчальних предметів або споріднених сфер. Для успішної роботи важливо, щоб проблема, яку діти розв’язують, мала для них особистісне й соціальне значення.

4) Не перевантажуйте дітей кількістю проєктів. Надмірна кількість одночасно організованих робіт знижує їхню якість і мотивацію учнів.

Застосування методу проєктів також потребує від учителя переосмислення власної педагогічної стратегії. У процесі роботи над проєктами педагог виступає не стільки джерелом знань, скільки наставником і координатором, який створює умови для самостійного навчання дітей. Учитель не уникає помилок учнів, а допомагає їм їх усвідомити, проаналізувати й виправити. Під час проєктної діяльності вчитель і учні стають справжніми партнерами у спільному пізнанні та творчості.

Список використаних джерел

1. Алєксєєв В. Проекти в початковій школі. *Початкова освіта*. 2018. № 17.С. 39-43.

2. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2013. № 10. С. 1-5.

3. Полєвікова О. Нова українська школа: відчуваємо, думаємо, діємо. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 13-15.

4. Савченко О. Метод проектів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2015. № 11. С. 26-30.

5. Сенцова Л. Є. Проектування як різновид пізнавальної діяльності учнів. *Початкове навчання*. 2010. № 5. С. 12-16.

6. Чавс У. Проектне навчання у початковій школі. *Початкова школа*. 2016. № 10. С.50-53.

7. Яценко С. Проект початкової школи. *Початкова освіта*. 2017. № 4. С. 4-6.

МАКСЮТЕНКО Діана,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
САПРАНКОВА Катерина,
асистентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

STEM-освіта сьогодні розглядається як інноваційний напрям розвитку сучасної української школи, що забезпечує інтеграцію природничих наук, технологій, інженерії та математики в єдиний освітній процес і вимагає створення педагогічних умов для розвитку критичного мислення, творчості, дослідницьких умінь та навичок застосовувати знання на практиці.

У сучасному науковому просторі питання впровадження STEM-освіти активно досліджується низкою українських учених, серед яких О. Барна, О. Бутурліна, Д. Васильєва, О. Воронкін, Н. Морзе, І. Пархоменко, Н. Поліхун, І. Савченко, В. Сіпій, І. Сліпухіна, О. Стрижак, І. Чернецький та інші. Ґрунтовні дослідження понять STEM-освіти також зроблено І. Сліпухіною, О. Стрижаком, Н. Поліхун та І. Чернецьким, які наголошують, що STEM-підхід ґрунтується на міждисциплінарності навчання, інтеграції змісту та застосуванні новітніх технологій, спрямованих на розвиток когнітивних, соціальних умінь та умінь трансферу знань.

Дослідники визначають STEM-освіту як педагогічну технологію формування й розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей учнів,

необхідних для їхньої конкурентоздатності в умовах сучасного ринку праці [2]. Особливої актуальності впровадження STEM набуває з огляду на вимоги Державного стандарту початкової освіти, який передбачає інтегроване навчання, формування практичних умінь, розвиток дослідницької діяльності та критичного мислення молодших школярів [3].

Зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителя початкової школи, слід зазначити, що вона має інтегрований характер, адже педагог здійснює навчання одразу в кількох освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформатичній, соціальній та здоров'язбережувальній, громадянській, історичній, мистецькій тощо, що актуалізує потребу у здатності реалізовувати міждисциплінарні зв'язки. Дослідниця Л. Себало підкреслює важливість наскрізного STEM-навчання для майбутніх учителів та необхідність оволодіння інноваційними технологіями, інтерактивними методами, проблемними методиками, а також доступом до сучасних освітніх ресурсів [4]. Н. Валько, у свою чергу, визначає STEM-освіту як діяльність, спрямовану на формування компетентностей у галузі природничо-математичних дисциплін та набуття учнями інженерно-технологічних і дослідницьких умінь [2].

У процесі впровадження STEM-підходу ключову роль відіграє педагог, який виступає наставником, організатором та науковим координатором навчального проєкту. Саме він закладає педагогічну мету STEM-проєкту, спрямовану на оволодіння новими знаннями через практичну діяльність учнів. Під керівництвом учителя школярі засвоюють технологію проєктної діяльності, методи дослідницького пошуку, навчаються формулювати проблеми, ставити завдання, планувати етапи роботи, працювати з інформацією та презентувати власні результати. До основних завдань організаційної діяльності педагога належить ознайомлення учнів з ідеями проєктно-орієнтованого навчання, створення мотиваційного

середовища, підтримка й коригування завдань відповідно до можливостей дітей, консультування щодо методів дослідження, забезпечення безпеки під час експериментальної діяльності, допомога у проведенні аналізу даних та формулюванні висновків. Не менш важливими є оцінювання результатів діяльності кожного учасника, супровід у формуванні перспективних напрямів для наступних проєктів, а також організація представлення результатів STEM-проєктів та залучення школярів до участі у конкурсах різного рівня, що сприяє підвищенню мотивації та розвитку дослідницької компетентності [5].

Якість упровадження STEM-технологій безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності педагогічних кадрів, їх здатності використовувати інноваційні практики міждисциплінарного навчання та технології розвитку дослідницьких умінь. Підвищенню професійної компетентності сприяє участь педагогів у науково-практичних конференціях, семінарах, вебінарах, STEM-фестивалях, конкурсах, а також у web-STEM-школах, де вчителі отримують можливість доступу до нових ресурсів, обмінюються досвідом та презентують власні напрацювання. Важливим є й те, що інформаційні ресурси Міністерства освіти і науки України та Інституту модернізації змісту освіти забезпечують педагогів актуальними матеріалами щодо STEM-напрямів, сприяючи їх професійному зростанню та впровадженню сучасних методик у шкільну практику [6].

Отже, ефективне впровадження STEM-технологій у початковій школі можливе за умови створення цілісної системи педагогічного супроводу, що охоплює професійну компетентність учителя, інтегрованість навчального змісту, діяльнісний підхід, використання інноваційних методик, підтримку дослідницької мотивації учнів та налагоджену систему взаємодії між шкільною спільнотою й зовнішніми партнерами. Виконання цих умов сприятиме формуванню STEM-компетентностей молодших школярів,

розвитку їхнього творчого та дослідницького потенціалу, підвищенню якості освітнього процесу та наближенню початкової освіти до вимог сучасного технологічного суспільства.

Список використаних джерел

1. Марченко І. Впровадження STEM-освіти в закладах загальної середньої освіти: реалії і перспективи. *Scribd.* URL: https://ru.scribd.com/document/811063515/mv-58-431-443 (дата звернення: 07.11.2025).

2. Дрокіна А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання STEM-технологій у фаховій діяльності. *Освітні обрії.* 2023. Вип. 57. № 2. С. 94.

3. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-п#Text (дата звернення: 07.11.2025).

4. Себало Л. STEM-технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*. 2018. № 14. URL: https://doi.org/10.15330/esu.14.114-120 (дата звернення: 07.11.2025).

5. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів : метод. рек. / Н. Поліхун та ін. Київ : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2019, с. 61-62.

6. Доготар Ю. Інформаційно-методичний супровід освіти КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180813_statja_20.pdf (дата звернення: 07.11.2025).

МАЛОФЄЄВА Ольга,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Сучасна система початкової освіти перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої як глобальними цифровими змінами, так і соціально-психологічними викликами, спричиненими воєнним діями в Україні. Одним із найгостріших викликів є мотиваційна криза у вивченні математики – предмета, що традиційно сприймається молодшими школярами як складний, абстрактний і тривожний. Страх помилки, перевантаження контролюючими формами роботи та відсутність емоційної підтримки знижують навчальну активність і віру учнів у власні сили.

В умовах війни психологічний стан здобувачів початкової освіти часто характеризується тривожністю, нестабільністю уваги, емоційним виснаженням. Переривання занять через повітряні тривоги, вимушене дистанційне навчання та втрата відчуття стабільності порушують безперервність освітнього процесу. У таких обставинах ігрові методи набувають особливої цінності: вони не лише підтримують інтерес до

навчання, а й виконують терапевтичну функцію, оскільки знижують рівень стресу, створюють безпечний емоційний простір, сприяють відновленню відчуття радості та нормальності.

Водночас сучасні молодші школярі з раннього віку активно взаємодіють із гаджетами, відеоіграми, онлайн-платформами. Їхнє мислення відзначається кліповістю, потребою у візуалізації, швидкому зворотному зв'язку та емоційній насиченості. Для них гра виступає не лише формою дозвілля, а й природним способом пізнання світу. У цьому контексті гейміфікація постає як ефективний інструмент залучення, мотивації та розвитку математичного мислення здобувачів початкової освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати гейміфікацію як засіб формування позитивної навчальної мотивації та підвищення результативності засвоєння математичних знань учнями початкової школи.

Гейміфікація (від англ. gamification) – це використання ігрових механік, динаміки та естетики в неігрових контекстах для підвищення мотивації, залученості та досягнення навчальних цілей. На відміну від дидактичних ігор, вона не обмежується окремими епізодами уроку, а інтегрує ігрову логіку в систему освітнього процесу. Основними елементами гейміфікації є: бали, рівні, нагороди, таблиці лідерів, сюжетні квести, персонажі, прогрес-бари та миттєвий зворотний зв'язок. Вони сприяють переходу від абстрактного до конкретного, від пасивного сприйняття до активної участі, від страху помилки до експериментування [3].

Для математики це особливо важливо, адже саме через гру молодші школярі можуть практично відчути логіку чисел, операцій, просторових відношень. Ігрові механіки допомагають подолати бар'єри абстрактності, активізують мислення та формують позитивне ставлення до навчання.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує зростання інтересу до гейміфікації у галузі математичної освіти на початковому етапі навчання.

Зокрема, В. Волошена розглядає гейміфікацію як перспективний інтерактивний засіб навчання, що сприяє підвищенню мотивації молодших школярів при вивченні математики через ігрову діяльність [2]. Учені Г. Шикітка та М. Лагодич акцентують увагу на особливостях впровадження ігрових механік на уроках математики, підкреслюючи необхідність адаптації світового досвіду гейміфікації до специфіки вітчизняної освітньої системи [5].

Гейміфікація є потужним інструментом підвищення мотивації та якості навчання математики в початковій школі. Її впровадження створює сприятливе середовище для розвитку логічного мислення, самостійності та емоційного залучення учнів. Ігрові елементи стимулюють пізнавальну активність, сприяють глибшому розумінню абстрактного матеріалу через практичне застосування знань у цікавих ситуаціях.

Серед ключових переваг гейміфікаційного підходу на уроках математики можна виокремити:

– особистісну залученість – кожен молодший школяр стає активним учасником процесу навчання завдяки чіткому розподілу ролей;

– оптимальний рівень складності – баланс між доступністю та викликом;

– можливість експериментальної перевірки знань – практичне тестування власних гіпотез;

– безпечне освітнє середовище – повторення без страху покарання;

– оперативний зворотний зв’язок – самостійне виявлення помилок;

– візуалізацію прогресу – поступове ускладнення завдань;

– прозорість навчальних цілей – чітка структура кожного етапу;

– накопичувальну систему оцінювання – мотивація через ігрову логіку.

Попри очевидні переваги, впровадження гейміфікації в українську

освітню практику стикається з низкою перешкод. Як зазначають Н. Арістова та І. Махович, серед основних бар'єрів: недостатня технічна оснащеність закладів освіти, відсутність системної підготовки майбутніх педагогів до використання ігрових технологій, перевантаженість навчальних програм, а також скептичне ставлення частини вчителів до ефективності цього підходу. Учені наголошують, що успішне застосування гейміфікації можливе лише за умови наявності методичного супроводу, професійного розвитку педагогів і забезпечення доступу до сучасних цифрових ресурсів [1].

Таким чином, інтеграція гейміфікаційних технологій у процес навчання математики в початковій школі узгоджується зі стратегічними орієнтирами НУШ та сприяє формуванню інноваційного, гуманістичного й емоційно комфортного освітнього середовища. Це відкриває можливості не лише для зростання академічних результатів молодших школярів, а й для розвитку у них внутрішньої мотивації до опанування математичних знань, що є важливої передумовою успішного подальшого навчання і набуття ключових компетентностей, необхідних для життя в цифровому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Арістова Н. О., Махович І. А. Практичні перешкоди й умови впровадження гейміфікації в Україні. *Наукові інновації та передові технології.* 2024. №8 (36). С. 1058–1070.

2. Волошена В. Гейміфікація як інтерактивний засіб навчання математики. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. №33. С. 57–67.

3. Гейміфікація. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація (дата звернення: 09.11.2025)

4. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 09.11.2025).

5. Шикітка Г., Лагодич М. Впровадження гейміфікації в освітній процес із математики в початковій школі України. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. №11.

МІСА Уляна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Заїкання як одна з найбільш поширених форм мовленнєвих порушень може суттєво впливати на розвиток мовленнєвої діяльності та соціальну адаптацію дітей. Особливо важливим є вплив на формування комунікативної компетентності молодших школярів, оскільки саме на цей віковий період припадає основний етап освоєння мовленнєвих норм і навичок спілкування. Ураховуючи перелічені аспекти, вивчення шляхів і методів подолання труднощів комунікації у дітей із заїканням необхідне для створення ефективних освітніх і корекційних програм, що сприятимуть розвитку соціально-мовленнєвих навичок. З огляду на це, дослідження особливостей формування комунікативної компетентності у здобувачів початкової освіти із заїканням набуває особливої актуальності, адже має потенціал для створення

практичних рекомендацій для вчителів, логопедів і психологів щодо підвищення ефективності корекційної роботи та забезпечення належних умов для навчання і розвитку цих дітей.

Аналіз літератури з проблеми дослідження (Т. Атрощенко, О. Беляєва , В. Кондратенко, А. Кравченко, А. Новіков, В. Подкоритов, К. Пономарьова , І. Твердохлєбова та ін.) показує, що предметом наукових пошукувань поставала феноменологія, засоби діагностики й основні напрямки подолання корекції заїкання, а також сутність та функції комунікативної компетентності й особливості її розвитку у молодшому шкільному віці, в тому числі на уроках мови, та ін. Проте особливості формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти із заїканням не розглядалися [1, 3, 4, 5, 7].

Мета статті – обґрунтування особливостей формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти із заїканням.

Необхідність формування комунікативної компетентності у молодших школярів із заїканням є надзвичайно важливою в умовах сучасного освітнього процесу. Адже на етапі початкової освіти діти активно взаємодіють із довкіллям, освоюють основи мовленнєвих навичок і засвоюють соціальні норми поведінки. Для учнів із заїканням цей процес є значно ускладненим, оскільки це мовленнєве порушення впливає на здатність ефективно комунікувати і може призвести до виникнення психоемоційних труднощів і соціальної ізоляції. Тому формування комунікативної компетентності в молодших школярів із заїканням є важливим завданням, яке потребує комплексного підходу, зокрема, використання індивідуальних методів, спеціальних корекційних програм, а також активної співпраці педагогів, психологів та логопедів. Це не лише сприятиме розвитку мовленнєвих навичок, але й допоможе створити позитивне середовище для розвитку соціальної взаємодії і самовираження дітей, що, в свою чергу,

дозволить їм ефективно адаптуватися до шкільного життя та взаємодіяти з оточуючими.

Зазначимо, що в учнів початкової школи із заїканням спостерігаються різноманітні порушення, серед них – порушення ритму, яке супроводжується затримками, повтореннями або блокуванням звуків і слів. Це не лише ускладнює розуміння мовлення, але й знижує впевненість дитини в собі, оскільки вона може відчувати себе некомфортно під час розмови. У результаті школяр може уникати ситуацій, що потребують мовленнєвої активності – відповідей на запитання, участі в групових бесідах або виступах перед класом. Також діти з порушенням мовлення часто відчувають емоційний дискомфорт, що призводить до зниження самооцінки і появи страху спілкування. Окрім того, у них може виникнути схильність до соціальної ізоляції через відчуття своєї відмінності від однолітків і боязнь насмішок або осуду з їх боку. Коли ж такий учень хвилюється, заїкання може посилюватися, що робить мовлення менш плавним і чітким [2; 5].

Формування комунікативної компетентності у дітей із заїканням потребує комплексного підходу, що включає впровадження спеціальних методик і технік, які дозволяють ефективно полегшити процес мовлення. Оскільки заїкання зазвичай супроводжується порушенням ритму і плавності мовлення, основними завданнями є усунення цих порушень та зниження психологічної напруги під час мовленнєвих актів. Однією з таких методик є методика плавного мовлення, що передбачає поступове і контрольоване вимовляння слів з чітким дотриманням ритму. Вона допомагає здобувачу початкової освіти набувати навичок більш природного і впевненого мовлення без зайвих затримок. Іншою важливою технікою є ритмічне мовлення, яке також сприяє полегшенню вимови та допомагає дітям контролювати темп і ритм своїх висловлювань. Окрім того, техніки релаксації, зокрема вправи на контроль дихання, допомагають знизити рівень стресу, що значною мірою

впливає на якість мовлення. Психологічна релаксація та контроль за диханням знижують емоційну напругу, що дозволяє дитині із заїканням спілкуватися з меншим страхом і хвилюванням. Завдяки використанню таких методик, молодший школяр може відчути себе більш комфортно під час спілкування, що сприяє формуванню його комунікативної компетентності. Важливим є регулярне повторення вправ для закріплення результатів і поступового покращення мовленнєвих навичок [3; 7].

Однією з особливостей формування комунікативної компетентності у дітей із заїканням є інтеграція навчання мовлення в реальне комунікативне середовище. При цьому розвиток мовлення має відбуватися не лише в рамках спеціальних занять, а й у природних умовах повсякденного спілкування. Учні повинні мати можливість використовувати набуті навички в реальних ситуаціях, таких як спілкування з однолітками, взаємодія з родиною, участь у групових заходах та ін. У повсякденному житті мовленнєві навички можуть проявлятися в різних формах: від участі у розмовах до виконання простих завдань, таких як замовлення їжі в кафе чи обговорення книг. Важливо створювати ситуації, в яких дитина може практикувати мовленнєві навички, поступово набуваючи досвіду у взаємодії з іншими людьми. Практичне застосування мовленнєвих навичок у реальних умовах дозволяє здобувачу початкової освіти відчути впевненість у своїх силах і зрозуміти, що її мовлення може бути зрозумілим і ефективним навіть у складних ситуаціях. Завдяки цьому дитина із заїканням поступово виводить свої навички на новий рівень, розвиваючи комунікативну компетентність і соціальну активність [6].

Формування комунікативної компетентності в молодших школярів із заїканням передбачає поступовий підхід до вирішення все більш складних мовленнєвих завдань. Оскільки діти з порушенням мовлення мають труднощі у вираженні своїх думок, важливо починати з простих завдань і поступово

ускладнювати їх. Спочатку учневі пропонуються легкі завдання, наприклад, прості запитання або короткі відповіді. Після цього йому можна пропонувати більш складні, зокрема відповіді на питання з більшою кількістю інформації, ведення коротких діалогів або монологів. Важливо, щоб навчальні завдання відповідали віковим можливостям дитини та її рівню мовленнєвих навичок, а також були посильними і не викликали додаткового стресу. Використання підтримуючих технологій, таких як картки, схеми або малюнки, може допомогти такому учаснику освітнього процесу краще організувати свої думки та виразити їх більш чітко. Пропоновані завдання дають змогу дитині крок за кроком набувати впевненості в собі та розвивати більш складні форми комунікації, що сприяє розвитку комунікативної компетентності [1].

Оскільки заїкання може негативно впливати на соціальну взаємодію школяра з іншими дітьми, тому важливою є організація групової діяльності, яка допомагає навчатися спілкуватися в колективі та розвивати комунікативні навички. Доступним варіантом є застосування таких форм роботи, як рольові ігри, колективні проєкти або спільні творчі завдання, де дитина із заїканням має можливість практикувати свої мовленнєві навички в безпечному середовищі з однолітками. Такі завдання дають можливість не лише покращити мовлення, але й сприяють розвитку соціальних навичок, таких як уміння працювати в команді, обговорювати ідеї, співпрацювати з іншими. Створення таких ситуацій у класі сприяє не лише розвитку комунікативних навичок у дітей із заїканням, але й покращує атмосферу взаєморозуміння та підтримки серед усіх учнів [4].

Важливим складником формування комунікативної компетентності у здобувачів початкової освіти із заїканням є розвиток інтонаційної виразності. Контроль над інтонацією, ритмом та паузами в мовленні є необхідним для того, щоб зробити комунікацію більш ефективною та зрозумілою для співрозмовників. Діти із заїканням можуть мати труднощі з правильним

використанням інтонаційних змін, що ускладнює спілкування. Тому важливо вчити їх розуміти та контролювати інтонаційні зміни, що дозволяє зробити мовлення більш виразним і зрозумілим. Спеціальні вправи для поліпшення інтонаційної виразності включають тренування на правильне вимовляння слів з різною інтонацією, а також розвиток здатності до використання пауз для підкреслення важливих частин висловлювання, допомагаючи дитині із заїканням не тільки своє мовлення, але й зробити його більш природним і ефективним у контексті різних комунікативних ситуацій [7].

Учні із заїканням можуть використовувати невербальні засоби комунікації, такі як жести, міміка, вирази обличчя, для підтримки та покращення свого мовлення, що дозволяє зменшити мовленнєві бар'єри, що виникають через заїкання, та зробити комунікацію більш ефективною. Важливо вчити їх поєднувати вербальне і невербальне мовлення, адже це дозволяє їм передавати свої думки й емоції більш повно та ясно. Невербальні засоби комунікації допомагають дитині із заїканням бути зрозумілою навіть тоді, коли її мовлення не є абсолютно плавним. Тому важливо надавати увагу розвитку невербальних навичок у процесі корекції заїкання, що сприяє зниженню стресу під час спілкування і підвищенню ефективності взаємодії з іншими людьми [6].

Формування комунікативної компетентності у молодших школярів із заїканням включає підготовку до самостійного мовленнєвого самовираження в різних ситуаціях. Це передбачає активну участь їх у виступах-презентаціях перед класом, у шкільних заходах або індивідуальні виступи. Такі комунікативні завдання дозволяють дитині набувати досвіду самовираження, що є важливим етапом у розвитку її комунікативних навичок. Участь у публічних виступах допомагає школяреві із заїканням не лише покращити своє мовлення, але й підвищити впевненість у своїх силах. Перелічене дає змогу розвивати не лише мовленнєві здібності, але й соціальні навички, що

сприяють адаптації дитини до шкільного середовища та покращують її комунікативну компетентність [4].

Отже, формування комунікативної компетентності у молодших школярів із заїканням є комплексним процесом, що включає різноманітні методи та підходи. Застосування спеціальних методик, таких як методика плавного мовлення, ритмічного мовлення та технік релаксації, дозволяє зменшити рівень психологічної напруги та полегшити процес мовлення. Мовленнєві навички повинні інтегруватися в повсякденне спілкування, що дає дитині можливість практикувати їх у природних умовах. Поступове ускладнення завдань допомагає здобувачу початкової освіти розвивати мовленнєву впевненість, а групова взаємодія в класі створює сприятливе середовище для розвитку соціально-комунікативних навичок. Важливим є й розвиток інтонаційної виразності та використання невербальних засобів комунікації, що допомагають дитині передавати свої думки більш чітко і ефективно, навіть якщо мовлення ще не є абсолютно плавним. Активна участь у публічних заходах дає змогу учням із заїканням набувати досвіду самовираження, підвищуючи рівень розвитку мовленнєвих якостей. Загалом комплексний підхід до розвитку комунікативної компетентності допомагає молодшим школярам із заїканням не лише полегшити спілкування, але й адаптуватися до соціуму, забезпечуючи успішну інтеграцію в освітнє середовище закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Бєляєва О. В., Атрощенко Т. О. Методичне керівництво роботою з формування мовленнєвої компетентності молодших школярів : навч.-метод. посіб. Мукачево, 2011. 126 с.

2. Кондратенко В. Заїкання : феноменологія та основні напрями реабілітації : посібник. Київ : НПУ, 2006. 70 с.

3. Кравченко А. І. Корекція заїкання у дітей молодшого та середнього шкільного віку засобами комплексної фізичної реабілітації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 20 с.

4. Новіков А. М. Розвиток комунікативної компетентності молодших школярів: практичний аспект. Львів : ЛНУ, 2005. 176 с.

5. Підкоритов В. С. Патогенетична діагностика та лікування затяжних форм заїкання у дітей і підлітків : метод. реком. Харків, 2009. 30 с.

6. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

7. Твердохлєбова І. О. Заїкання : діагностика і корекція темпоритмічних порушень усного мовлення : монографія. Донецьк : Мова, 2005. 275 с.

НІКОЛЕНКО Марина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Сучасна освітня реформа в Україні, зокрема концепція Нової української школи, акцентує увагу на важливості інтеграції емоційної компетентності в навчальний процес. Початкова освіта відіграє ключову роль у закладанні основ емоційного інтелекту, який сприяє не лише успішній академічній діяльності, а й гармонійному розвитку особистості. Проте,

незважаючи на значний теоретичний доробок, існує проблема недостатньої розробленості практичних методик для інтеграції розвитку ЕІ в навчальний процес, зокрема на уроках літературного читання.

З метою вирішення цієї проблеми було організовано та проведено емпіричне дослідження на базі 4-А класу Дніпровської гімназії № 58. На констатувальному етапі за допомогою комплексу діагностичних методик («Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій», «Три бажання», «Що – чому – як?» та ін.) було виявлено початковий рівень розвитку ЕІ учнів. Результати засвідчили, що більшість школярів (50%) перебували на середньому рівні емоційної орієнтації, тоді як значна частка (30,8%) продемонструвала низький рівень, що виражалося в переважанні предметної орієнтації над емоційною. Це підтвердило актуальність цілеспрямованого педагогічного втручання.

Для розвитку ключових компонентів ЕІ (емпатії, емоційної рефлексії, саморегуляції) було розроблено та впроваджено методику, інтегровану в уроки літературного читання. Протягом шести тижнів (лютий-березень 2025 р.) на формувальному етапі експерименту використовувалася система спеціальних вправ, що поєднували аналіз художніх творів із творчими та інтерактивними завданнями. Серед ключових прийомів були:

– розвиток уміння розпізнавати та вербалізувати емоції (вправи «Емоційне дзеркало», «Карта почуттів»);

– формування здатності до емоційного прогнозування (вправа «Що було б, якби…»);

– розвиток емпатії та вміння співпереживати (вправи «Я – в ролі героя», інсценізації);

– формування навичок емоційної саморегуляції через рефлексію власних почуттів після прочитання («Внутрішній монолог»).

На контрольному етапі дослідження було проведено повторну

діагностику, результати якої підтвердили ефективність запропонованої методики. Зафіксовано суттєву позитивну динаміку за всіма ключовими показниками. Зокрема, за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» кількість учнів з високим рівнем емоційної орієнтації зросла з 19,2% до 42,3%, тоді як частка дітей з низьким рівнем зменшилася з 30,8% до 23,1%. Аналогічно, за методикою «Три бажання» кількість школярів із високим рівнем (переважання альтруїстичних мотивів) зросла з 23,1% до 42,3%, а з низьким (егоцентричним) – знизилася з 34,6% до 19,2%.

Таким чином, результати емпіричного дослідження довели, що систематичне використання художньої літератури в поєднанні з розробленою системою інтерактивних вправ є ефективним педагогічним засобом розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Запропонована методика сприяла підвищенню рівня емоційної чутливості, емпатії, здатності до рефлексії та формування морально-ціннісних орієнтацій учнів, що підтверджує доцільність її впровадження в освітній процес початкової школи.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.

2. Підлужна Г. В. Розвиток емоційної сфери молодших школярів на уроках літературного читання. Житомир: ФОП «Н. М. Левковець», 2017. Ч. 2. С. 29-34.

3. Сухопара І. Г. Потенціал гри у розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на уроках читання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 2. С. 97-107.

4. Фурман О. Ф. Формування емоційного інтелекту учнів початкової школи засобом літературного читання. *Педагогіка формування*

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 77, Т. 2. С. 69-73.

ОЛЕКСІЄНКО Анна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
БІЛОУСОВА Надія,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ ДО СТРЕСУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ РУХОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Сучасна система освіти вимагає від учнів початкової школи високої адаптивності до нових умов навчання, зміни соціального середовища та інтенсивних інформаційних потоків. Ці фактори можуть викликати підвищений рівень стресу, що негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я дітей. Враховуючи особливості вікової психофізіології, важливо впроваджувати дієві способи формування стійкості до стресових ситуацій. Одним із найефективніших засобів є систематична рухова активність, яка сприяє не лише розвитку фізичних якостей, а й позитивно впливає на емоційний стан учнів [1].

У молодшому шкільному віці діти переживають період активного становлення особистості та формування механізмів саморегуляції. Недостатня рухова активність або відсутність ефективних способів подолання емоційного напруження можуть призвести до зниження навчальної мотивації, підвищеної тривожності та порушення поведінки. Згідно з положеннями Міністерство освіти і науки України та вимогами Нова українська школа, одним із пріоритетів початкової освіти є створення безпечного та здоров'язбережувального освітнього середовища. Рухова діяльність виступає важливим ресурсом для збереження психічного благополуччя дитини та формування здатності протистояти стресу [2].

Поняття «стресостійкість» у педагогічній психології трактується як здатність особистості ефективно долати стресові ситуації без порушення емоційного та когнітивного балансу. У молодшому шкільному віці ця здатність лише формується, тому педагогічні засоби мають бути спрямовані на розвиток механізмів адаптації та саморегуляції. Рухова активність у цьому контексті виконує декілька важливих функцій: зниження рівня емоційної напруги, стимулювання вироблення гормонів задоволення, формування позитивного соціального досвіду взаємодії та підвищення впевненості в собі.

До основних теоретичних підходів щодо формування стійкості до стресу відносять: емоційно-регулятивний (розвиток здатності керувати емоціями), когнітивно-поведінковий (усвідомлення емоційних реакцій і вибір конструктивних стратегій подолання) та діяльнісний (використання активної діяльності як засобу зниження стресу). Саме останній підхід є найбільш ефективним у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, адже рухова активність є природною формою їхнього самовираження. Застосування теоретичних положень у практиці початкової школи передбачає системне впровадження рухових пауз, ігор та фізичних вправ упродовж навчального дня. Короткі фізкультхвилинки та дихальні вправи сприяють зниженню рівня

психоемоційного напруження та покращенню концентрації уваги [1]. Рухливі ігри з елементами координації та командної взаємодії допомагають розвивати емоційну гнучкість і стійкість до фрустраційних ситуацій, що часто виникають у шкільному середовищі [3].

Педагог може використовувати такі практичні інструменти: створення «зони емоційного розвантаження», проведення занять на свіжому повітрі, організація активних перерв, інтеграція рухових елементів у навчальні предмети (наприклад, через ігрові форми на уроках математики чи української мови). Важливим є також системне навчання дітей простим технікам релаксації, які поєднують рух, дихання та уяву, що формує навички саморегуляції [3].

Формування стійкості до стресу в учнів початкової школи є важливою складовою сучасного освітнього процесу. Рухова діяльність виступає ефективним інструментом підтримки психоемоційного здоров'я дітей, сприяє розвитку механізмів адаптації та формуванню позитивного ставлення до шкільного життя. Використання рухових вправ, ігор та активних форм навчання забезпечує не лише фізичний розвиток, а й емоційний комфорт учнів. Такий підхід відповідає принципам здоров'язбереження, закладеним у концепції Нової української школи, та сприяє вихованню гармонійно розвиненої особистості.

Список використаних джерел

1. Білан, Н. І. Рухова активність як засіб збереження психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку. URL: https://h1.nu/1c-Ag (дата звернення: 18.10.2025).

2. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua (дата звернення: 18.10.2025).

3. Гончарук, О. В. Рухливі ігри в системі фізичного виховання дітей

молодшого шкільного віку. *Rehabilitation and Recreation*, 2021. URL: https://h1.nu/1c-Bd (дата звернення: 18.10.2025).

ПОЛІЩУК Катерина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
ЛЕСИК Анжеліка,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Сучасний освітній простір, особливо в умовах війни та соціальних трансформацій, вимагає від усіх його учасників: здобувачів освіти, педагогів та адміністрації, не лише академічних знань, але й високого рівня психологічної стійкості. Здатність ефективно протистояти стресам, адаптуватися до змін та зберігати внутрішній баланс стає критично важливою умовою для успішного навчання та професійної діяльності. Особливого значення це набуває в інклюзивному середовищі, де різноманіття потреб, можливостей та досвіду учасників створює унікальні, але й вимогливі умови для взаємодії. Традиційні підходи до навчання часто виявляються недостатньо ефективними для формування цієї життєво необхідної якості.

У сучасних дослідженнях особливу увагу приділяють питанням

інклюзивній освіті та інтерактивним методам навчання. Вони забезпечують ефективну соціалізацію, розвиток комунікативних умінь і формування атмосфери співпраці в шкільному колективі. Дослідження А. Колупаєвої та О. Таранченко є вагомим внеском у розумінні основ, що інклюзія – це не просто спільне навчання, а процес життя й розвитку разом, спрямований на формування позитивної самооцінки, толерантності та взаємопідтримки. Психологічну стійкість слід розглядати не як вроджену рису, а як систему якостей, що розвивається з досвідом подолання труднощів, управління емоціями та соціальної підтримки. Інтерактивне навчання в інклюзивному просторі створює найкращі умови для набуття такого досвіду [3].

Впровадження інтерактивних технологій вимагає змін у роботі класу та підготовки учнів та вчителів. Варто починати поступово, маючи чіткий план. Краще провести кілька добре підготовлених інтерактивних занять, ніж багато поверхових. На перших етапах доцільно застосовувати найпростіші форми інтерактивних технологій, зокрема:

– робота в парах;
– взаємодію в малих групах;
– метод «мозкового штурму» та інші подібні прийоми [4].

Інтерактивні методи, такі як дискусії, рольові ігри, проєктна робота, тренінги та кейс-методи є орієнтованими на діяльність та співпрацю молодших школярів. Вони змінюють пасивну роль слухача, вимагаючи від учасників активності, відповідальності за спільний результат, а також уміння висловлювати та захищати свою думку. Специфіка інтерактивної взаємодії полягає в тому, що вона безпосередньо впливає на формування психологічної стійкості учасників через такі ключові механізми:

– діалог і емпатія, у процесі якого учасники діалогу вчаться слухати та сприймати різні точки зору, сприймаючи погляди однолітків з ООП. Це розвиває емпатію, яка є потужним соціальним ресурсом для

зменшення конфліктів та формування спільноти підтримки. Наприклад, вправа «Що трапилось?» - пропонуємо учням обрати фотокартку з людьми, тваринами або мультиплікаційними персонажами, які проявляють певні емоції, та обговорити її, відповідаючи на запитання: «Які емоції відчуває той хто на зображення? Чому ви так думаєте? Які деталі підказують це ?». Далі учні складають коротке розповідь про події, що могли призвести до такого настрою, описуючи причини та контекст емоцій [4].

– колаборація та адаптація, спільна проєктна діяльність вимагає гнучкості та адаптивності. Діти вчаться спільно вирішувати конфлікти, що неминуче виникають у процесі, розподіляти ролі з урахуванням індивідуальних особливостей один одного. Наприклад, вправа «Ротаційні ролі у казки» - діти складають коротку історію по картинках або фігуркам, під час роботи ролі дітей змінюються: один придумує сюжет, інший малює, третій розповідає або озвучує персонажів. Метою є навчити дітей адаптуватися до різних завдань і взаємодіяти в команді.

– багато інтерактивних методик включають етап рефлексії, де учасники аналізують свої дії, емоції та результати. Системна рефлексія допомагає усвідомити власні ресурси, краще зрозуміти причини успіхів і невдач, що є основою саморегуляції та особистісного зростання. Наприклад, вправа «Мої суперсили» - учні малюють або записують свої сильні сторони, потім обговорюють у парі або групі, як ці навички допомагають у навчанні та спільних завданнях. Діти мають усвідомити власні ресурси та навчитися їх використовувати під час роботи в команді [6].

Інклюзивне середовище, коли воно організоване правильно та з глибоким розумінням принципів взаємодії, має потужний потенціал перетворити різноманіття на справжній педагогічний ресурс. Постійна взаємодія з дітьми, що мають відмінний темп роботи, сприйняття та поведінку, природним чином допомагає всім учасникам освітнього процесу

приймати невизначеність та відмінності як норму життя, а не як загрозу, що значно знижує ригідність мислення, яка є однією з головних перешкод для розвитку психологічної стійкості учнів початкової школи [1].

Водночас, ця співпраця забезпечує формування важливих рольових моделей та взаємодопомоги: здобувачі освіти з типовим розвитком набувають лідерських якостей, що підвищує їхню соціальну компетентність та відповідальність. Їхні однокласники з особливими освітніми потребами, спостерігаючи за успіхами інших, стають більш мотивованими, впевненими в собі та відчувають себе, що найголовніше частиною колективу. Тому для забезпечення ефективного інтерактивного навчання в інклюзії надзвичайно важливим є створення атмосфери психологічної безпеки та довіри, де кожна дитина почувається прийнятою, захищеною і впевненою у власних силах. Використовуючи ігрові та арт-терапевтичні, релаксаційні елементи, педагог допомагає учням опановувати техніки самостабілізації, які є необхідними для подолання тривоги та напруги [2].

До найефективніших технік, які можна інтегрувати в освітній процес учнів початкової школи, належать:

– дихальні вправи, простий але потужний засіб для зниження тривожності й відновлення концентрації уваги. Наприклад, вправа «4-7-8» - це техніка глибокого дихання, яка допомагає заспокоїти нервову систему та зменшити стрес. Виконання: повністю видихнути, потім вдихнути через ніс на 4 секунди, затримати подих на 7 секунд і повільно видихнути через рот на 8 секунд, повторити вправу 4 рази.

– техніка заземлення, її мета – допомогти дитині повернутися в стан «тут і зараз», зняти відчуття розгубленості та страху. Наприклад, вправа «5-4-3», назвати 5 предметів, які бачиш, 4 звуки, які чуєш, 3 відчуття, 2 запахи і 1 смак.

– арт-терапевтичні методи, такі як, малювання, аплікація, робота з

кольором або піском допомагають дітям виражати емоції в безпечній формі. Наприклад, вправа «Колір мого настрою» дає змогу учням через кольори передати свій емоційний стан [7].

Поступово діти вчаться самостійно використовувати ці техніки під час складних ситуацій: на уроці, у спілкування з однолітками, під час оцінювання. Таким чином, вчитель, що систематично використовує прийоми емоційної підтримки в освітньому процесі, допомагає дітям стати психологічно стійкішими [5].

Розвиток психологічної стійкості учасників освітнього процесу через інтерактивне навчання в інклюзивному просторі є комплексною та багатогранною стратегією, яка виходить за межі простої передачі академічних знань. Інклюзивна взаємодія є своєрідним життєвим тренінгом для дітей. У спільній діяльності, обговореннях та через емоційний зв'язок формуються важливі складові стійкості: віра у власні сили, здатність пристосовуватися, розуміння інших та вміння вирішувати проблеми. Це не просто спосіб навчання, а освітня ідея, яка створює сприятливе середовище для психічного здоров'я молодших школярів, підтримки та гнучкості. Такий простір готує кожного до успішного та повноцінного життя в умовах сучасних змін і труднощів. Тільки такий підхід дає можливість освітньому простору стати джерелом розвитку для кожного здобувача початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Андреєнкова В. Л. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 149 с.

2. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків : Основа, 2018. 120 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.- метод. посіб.

Харків : Ранок, 2019. 304 с.

4. Котик Т. М. Нова українська школа : теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с.

5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ. ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

6. Староста В. Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* Миколаїв, 2019. №1. С. 232-237.

7. Томчук С. М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНО, 2018. 200 с.

ПОПОВА Ольга,
кандидатка педагогічних наук, доцента кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах розвитку Нової української школи особливої значущості набуває формування в молодших школярів комунікативної та мовленнєвої компетентностей. Академічне мовлення як складник навчальної діяльності учнів передбачає вміння логічно, послідовно та аргументовано висловлювати власні думки, використовуючи точні мовні формулювання, елементи термінології та дотримання мовленнєвого етикету [1]. Саме в початковій школі закладаються основи культури навчальної комунікації, що визначає успішність подальшого навчання [2] .

Проблема розвитку мовлення молодших школярів ґрунтовно розглядається у працях Л. Варзацької, М.Вашуленка, О. Савченко, які акцентували на поетапному формуванні мовленнєвих умінь та оволодінні різними видами висловлювань (усних і письмових). Питання розвитку культури комунікації в освітньому процесі досліджують Т. Ладиженська, С. Караман, Н. Бібік. У працях О. Пометун, О. Онопрієнко йдеться про розвиток критичного мислення та використання технологій співпраці, що безпосередньо впливають на творення якісного аргументованого висловлювання. Дослідження елементів академічного мовлення з'являються в контексті формування навчальної автономії (О. Токарєва, І. Богданова), а також у зв'язку з упровадженням ідей Концепції Нової української школи, де комунікація визнана одним із наскрізних умінь. Однак питання цілеспрямованого формування академічного мовлення в початковій школі**,** з опорою на логіку аргументації та культуру посилань на джерела, у науковому дискурсі ще недостатньо систематизоване.

Мета дослідження – визначити педагогічні умови та методичні прийоми ефективного формування навичок академічного мовлення.

Під академічним мовленням молодших школярів розуміємо усне та письмове висловлювання, орієнтоване на навчальну діяльність, що характеризується структурованістю, логічністю, аргументованістю та нормативністю. Формування навичок академічного мовлення передбачає розвиток таких умінь: формулювати тезу або основну думку висловлювання; добирати мовні засоби відповідно до мети спілкування; аргументувати твердження, проілюструвавши переконливими прикладами, посиланнями на джерела; використовувати мовленнєві конструкції для логічних переходів («по-перше», «отже», «з одного боку» тощо); будувати висловлювання за структурою: вступ – основна частина – висновок.

У практиці початкової школи ефективними є методичні прийоми, які

дозволяють формування академічного мовлення здобувачів. Учителі надають перевагу мовленнєвим шаблонам та фразовим конструкціям, засвоєння яких допомагає учням зв'язно висловлюватись (наприклад: «Я вважаю…, тому що…»). Не менш результативною є підготовка молодшими школярами мінідоповідей та коротких усних виступів на завершальних етапах роботи з інформацією. Педагоги використовують групові й парні форми роботи, що сприяють умінню слухати, ставити запитання і давати конструктивний зворотний зв'язок.

Робота молодших школярів з текстами різних стилів, зокрема навчальними і науково-популярними, забезпечить належний рівень формування академічного мовлення. Значущими в цьому процесі є взаємооцінювання та самооцінювання висловлювань, причому учитель задає їх критерії.

Для нашого дослідження важливо визначити педагогічні умови, що забезпечують результативність процесу формування академічного мовлення молодших школярів: по-перше, цілеспрямоване створення навчальних ситуацій, де учні мають висловлюватись; по-друге, поступове введення елементів термінології, поясненої на доступних прикладах; по-третє, розвиток культури діалогу (вміння слухати і поважати думку іншого); по-четверте, підтримка позитивної навчальної мотивації в комфортному освітньому середовищі.

Отже, формування навичок академічного мовлення молодших школярів є системним процесом, що поєднує роботу з текстами, розвиток усного мовлення та формування навичок аргументації. Методично грамотна організація освітньої діяльності сприяє розвитку мовленнєвої самостійності здобувачів, підвищує їхню навчальну мотивацію і закладає основи академічної культури.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи. Київ : Освіта, 2020.

2. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87.

3. Zwiers J. Building Academic Language. San Francisco : Jossey-Bass, 2014.

4. Snow C. E., Uccelli P. The Challenge of Academic Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2009.

5. Schleppegrell M. J. The Language of Schooling. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ПРОХА Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
ВЕДМІДЬ Валентина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна українська освіта спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних потреб. В інклюзивному освітньому середовищі постає проблема пошуку ефективних методів, які сприятимуть повноцінному розвитку, адаптації та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із найприродніших і найефективніших засобів є гра, що має потужний психолого-педагогічний потенціал. Проте питання системного використання ігрового підходу саме в інклюзивних класах початкової школи потребує ґрунтовного наукового обґрунтування та практичного осмислення.

Період молодшого шкільного віку є критичним для формування базових навичок спілкування, саморегуляції та позитивної взаємодії з соціумом. Для учнів з ООП гра виконує ще важливішу функцію – вона слугує

містком до світу однолітків, допомагає компенсувати труднощі у розвитку мовлення, емоційної сфери, моторики. Успішна реалізація принципів інклюзивної освіти неможлива без інтеграції гри як засобу навчання, адаптації та розвитку в інклюзивному класі. Це робить дослідження надзвичайно актуальним у контексті гуманізації освіти та впровадження компетентнісного підходу.

Питання ігрової діяльності висвітлювали у своїх працях Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, В. О. Сухомлинський, які підкреслювали значення гри для розвитку вищих психічних функцій. У сучасному українському контексті ігровий підхід в інклюзивній освіті досліджують І. Кондакова, С. Лещенко, Г. Зайцева, О. Тищенко, які наголошують на адаптації змісту та форм гри до потреб дітей з ООП. Також вивчаються міжнародні практики (TEACCH, DIR/Floortime, інклюзивна ігротерапія). Однак комплексне осмислення гри як інтегрованого інструмента соціалізації в інклюзивному початковому навчанні поки що недостатньо розвинене, що і визначає вектор нашого дослідження.

Метою є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття ролі гри як ефективного засобу розвитку та соціалізації учнів у початковій школі в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також окреслення педагогічних умов, форм і методів реалізації ігрового підходу.

Інклюзивна освіта в Україні активно розвивається, забезпечуючи рівні можливості для кожної дитини, незалежно від її особливостей розвитку. Згідно із Законом України «Про освіту», одним із головних принципів сучасної школи є створення безпечного та сприятливого середовища для навчання, розвитку та соціалізації кожної дитини [1]. Особливої уваги потребують учні початкової школи, бо саме в цей період закладаються основи особистості, соціальної компетентності, вміння спілкуватися та взаємодіяти з однолітками.

Гра як природний вид діяльності молодших школярів є надзвичайно ефективним засобом для розвитку та соціалізації дітей в інклюзивних класах. Саме у формі гри діти легше сприймають нову інформацію, розвивають навички співпраці та емпатії.

Застосування гри та ігрових моментів створює у дітей з ООП часто бадьорий робочий настрій, сприяє подоланню труднощів, які виникають у них під час уроку. Велике значення мають дидактичні ігри з пізнавальної точки зору. У процесі розв'язання різноманітних завдань у дітей з ООП розвиваються такі процеси мислення як порівняння, аналіз, синтез. [4, с.10].

Використання ігрових методів у початковій школі – тема досліджень численних науковців, які підкреслюють їхнє важливе значення у розвитку пізнання та соціальної адаптації дітей. Лев Виготський, засновник соціокультурної теорії розвитку, підкреслював значущість гри як головної діяльності у дошкільному та молодшому шкільному віці. Він стверджував, що гра формує зону найближчого розвитку дитини, сприяючи формуванню вищих психічних функцій та соціальних умінь. Виготський підкреслював, що через гру діти освоюють соціальні ролі та культурні правила, що є підґрунтям для їхнього подальшого розвитку.

Олександра Савченко у власних наукових роботах наголошує на значущості застосування ігрових методик задля формування ключових компетентностей школярів початкових класів. Вона підкреслювала, що гра допомагає не тільки опануванню навчального матеріалу, а й розвитку творчих здібностей, комунікаційних умінь та емоційного інтелекту малечі.

Результати численних досліджень учених і практиків багатьох країн підтверджують, що інклюзивний підхід корисний із соціальної, академічної і навіть фінансової точок зору, як для всіх дітей, котрі залучаються до інклюзивної освіти, так і в цілому для шкільної системи та суспільства. Науковці переконані: інклюзивна освіта для дитини з порушеннями розвитку

за всіма параметрами має бути такою самою, як освіта, яку отримують діти без порушень. Йдеться про повну участь у навчанні (залучення) у звичайному (а не сегрегованому) класі, в якому діти з порушеннями проводять більшість часу і беруть участь в усьому, що відбувається в ньому. Водночас, для забезпечення таких умов доцільно застосовувати відповідні адаптації чи модифікації в освітньому середовищі, курикулумі, викладанні. [3, с. 75].

Застосування ігрових методик у навчанні в інклюзивному класі значно збільшує зацікавленість дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у спільній діяльності. Наприклад, сюжетно-рольові ігри, на кшталт «Магазин», «Лікарня» та «Мандрівка країнами світу», допомагають дітям з особливостями розвитку долати перешкоди у спілкуванні, збагачують їхній словниковий запас та сприяють розумінню соціальних правил поведінки.

У навчально-методичному посібнику «Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів», під редакцією Н. М. Компанець та Л. В. Коваль-Бардаш, розглядається використання ігрових методів для розвитку комунікативних вмінь у дітей з ООП. Автори підкреслюють, що ігри-інсценівки, де діти розігрують реальні ситуації з розподілом ролей, дають можливість кожній дитині відчути себе важливою частиною колективу та сприяють формуванню соціальних навичок. [2].

До того ж, в освітній програмі «Дитина», що рекомендована Міністерством освіти і науки України, наголошується на важливості врахування індивідуальних можливостей, здібностей та потреб дітей на кожному етапі розвитку. Зміст програми спирається на наукові дані та націлений на створення сприятливого простору для розвитку кожної дитини.

На теперішній час більшість досліджень підтверджують загальну ефективність ігрових технологій у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Проте є необхідність у більш детальному аналізі, як саме

різні види ігор (рухливі, сюжетно-рольові, дидактичні, настільні, інтерактивні тощо) впливають на формування конкретних соціальних компетенцій, таких як: вміння працювати у команді, розвиток емпатії та толерантності, здатність домовлятися й розв'язувати конфлікти, формування лідерських якостей або, навпаки, навичок слухати та підтримувати інших.

Щоб визначити довготривалий вплив ігрових методик на соціалізацію дітей в інклюзивному середовищі, необхідно проводити масштабні емпіричні дослідження. Вони мають охоплювати тривалі періоди спостереження за участю дітей у групових іграх, аналіз змін у соціальній поведінці, комунікативних навичках, рівні тривожності та самооцінці, залучення батьків та педагогів для збирання даних про динаміку розвитку. Такі дослідження дадуть змогу отримати об'єктивні дані щодо ефективності ігрових технологій, а також створити науково обґрунтовані рекомендації для педагогів-практиків, керівників освітніх закладів та укладачів програм інклюзивної освіти.

Отже, нами встановлено, що гра є ключовим засобом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище класу. Вона активізує пізнавальну діяльність, знижує рівень тривожності, стимулює мовленнєву та комунікативну активність, а також сприяє налагодженню позитивної взаємодії з однолітками. Успішність використання гри в інклюзивному класі залежить від рівня педагогічної підготовки вчителя, наявності адаптованих методичних матеріалів, залучення асистента вчителя та психолога. Залучення дітей до ігрових форм співпраці формує моральні якості, емпатію та навички командної взаємодії.

Вважаємо, що у майбутньому доцільно зосередити увагу на розробці чіткої класифікації ігор за типами освітніх потреб учнів, створенні методик для індивідуального та групового ігрового навчання, а також дослідженні впливу різних видів ігор (дидактичних, сюжетно-рольових, терапевтичних) на динаміку соціального розвитку дітей з ООП у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (Дата звернення 9.04.2025)

2. Коваль-Бардаш Л. В., Компанець Н. М. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 137 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

4. Картотека дидактичних ігор та вправ для дітей з ООП. URL: https://surl.li/hashni (Дата звернення 9.04.2025)

РІЗНИЧЕНКО Маргарита,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
ПЕТРИК Крістіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасному освітньому просторі інноваційні технології стають невід'ємною частиною навчання, що зумовлює зростання потреби у формуванні цифрової компетентності учнів початкової школи. Здобувачі англійської мови на початковому етапі навчання потребують активних, мотивуючих форм роботи, які виходять за межі традиційної фронтальної подачі матеріалу. До проблеми оновлення підходів у навчанні, зокрема впровадження інтерактивних технологій і методів навчання іноземних мов, зверталася велика кількість науковців, серед яких Л. Бондар, К. Гунтарук, О. Гурська, В. Дуплій, А. Золотарьова, М. Куріч, С. Ніколаєва, К. Петрик, І. Свириденко, А. Смолка, І. Школа та ін. Проте у науковому просторі все ще бракує досліджень, які б комплексно розкривали особливості використання сучасних онлайн-платформ для розвитку інтерактивних навичок здобувачів

початкової освіти на уроках англійської мови.

Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення якості мовної освіти в умовах цифровізації освітнього процесу, пошуку ефективних засобів активізації навчальної діяльності та формування мотивації до вивчення англійської мови у молодших школярів. Сучасні учні зростають у технологічно насиченому середовищі, тому інтеграція цифрових платформ у навчання дозволяє зробити освітній процес більш гнучким, інтерактивним і наближеним до їхніх пізнавальних інтересів [1; 2]. Водночас зростає роль учителя як фасилітатора навчання, який має створити сприятливе середовище для розвитку комунікативної активності, критичного мислення та креативності учнів.

Мета статті – з'ясувати можливості використання інтерактивних онлайн-платформ для активізації навчальної діяльності здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови, а також описати їх вплив на формування мотивації до вивчення іноземної мови, розвиток комунікативних умінь та цифрової компетентності молодших школярів.

Сучасна освіта переживає реформу, спрямовану на інтеграцію традиційних методів навчання з інноваційними цифровими технологіями. Особливо це стосується викладання іноземних мов, де цифрові інструменти відкривають нові можливості для активізації навчальної діяльності. Такі інтерактивні платформи, як Kahoot, Quizlet, Wordwall, LearningApps, стали ефективними засобами створення динамічного, захопливого освітнього середовища, яке сприяє розвитку пізнавальної активності та підвищенню інтересу учнів до вивчення англійської мови [5].

Однією з найпопулярніших платформ є Kahoot – онлайн-сервіс для створення вікторин, опитувань і тестів, який перетворює навчання на інтерактивну гру. Основні переваги Kahoot: зрозумілий інтерфейс – простота у створенні тестів дозволяє швидко підготувати інтерактивні завдання навіть

початківцям; доступність використання – учні можуть брати участь з будь-якого пристрою, що робить навчання мобільним; мотиваційний ефект – змагальний формат викликає інтерес і стимулює активність учнів; ігрові елементи – система балів і рейтингу заохочує школярів до вдосконалення результатів; швидкий зворотний зв'язок – учитель отримує миттєву інформацію про рівень засвоєння матеріалу [6].

Приклади застосування Kahoot на уроках англійської мови: створення тестів для перевірки словникового запасу, граматичних структур, завдань із читання чи аудіювання, а також організація командних змагань, що підвищують згуртованість класу.

Іншою популярною платформою є Wordwall – універсальний ресурс для створення як інтерактивних, так і друкованих завдань. Його особливістю є можливість адаптації матеріалу під рівень кожного здобувача початкової освіти, що сприяє індивідуалізації навчання. Перевагами використання Wordwall на уроках англійської мови в початковій щколі є ігрова форма – завдання мають формат гри, що стимулює інтерес; універсальність – одна вправа може бути представлена в різних форматах (вікторина, кросворд, «знайди пару» тощо); мовна адаптація – підтримка англійської мови, робота з аудіо, текстом і зображеннями; зручність для вчителя – використання готових шаблонів і швидке створення нових завдань; миттєвий зворотний зв'язок – здобувачі початкової освіти одразу бачать результати, а вчитель може коригувати навчання. Відтак, Wordwall сприяє підвищенню мотивації, розвитку уваги, пам'яті та логічного мислення молодших школярів, водночас забезпечуючи ефективне закріплення лексичного й граматичного матеріалу.

Платформа Quizlet зорієнтована насамперед на роботу зі словами й термінами. Вона допомагає здобувачам початкової освіти розширювати словниковий запас і вдосконалювати навички запам'ятовування через асоціативне навчання. Основні функції Quizlet: створення карток зі словами –

вчитель може створювати набори з перекладом, зображеннями та аудіо. Візуалізація матеріалу – наочні елементи сприяють глибшому запам'ятовуванню. Групове навчання – можливість спільної роботи учнів над лексичними наборами. Ігрові режими – функції «Match», «Gravity», «Learn» мотивують до повторення та закріплення знань [4].

На уроках англійської мови Quizlet ефективно використовується для створення flash-карток, практикування граматичних конструкцій, розвитку навичок аудіювання та формування автоматизованого володіння лексикою.

Ще одним універсальним інструментом для активізації навчальної діяльності здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови є LearningApps – безкоштовна онлайн-платформа для створення міні-ігор, тренажерів і вікторин. Вона дозволяє поєднувати навчання з інтерактивною діяльністю, розвиваючи мислення, увагу та мовленнєві вміння.

Серед особливостей LearningApps варто заначити: інтерактивність – учні активно взаємодіють із завданням, виконуючи дії перетягування, вибору, класифікації; різноманіття форматів – «Matching pairs», «Quiz», «Crossword», «Ordering» тощо; підтримка мультимедіа – можливість додавання зображень, відео та аудіо; бібліотека завдань – наявність великої кількості готових матеріалів для адаптації під урок. У початковій школі LearningApps можна застосовувати для створення вправ на співставлення слів і зображень, вікторин, кросвордів, сортування лексики за категоріями або відновлення порядку слів у реченні.

Отже, застосування інтерактивних онлайн-платформ на уроках англійської мови у початковій школі є потужним засобом активізації навчальної діяльності здобувачів освіти. Такі ресурси, як Wordwall, LearningApps, Quizlet, Kahoot, створюють сприятливі умови для підвищення мотивації, розвитку пізнавальної активності, творчості та самостійності молодших школярів. Використання інтерактивних інструментів дозволяє

зробити освітній процес цікавим, динамічним і близьким до цифрового світу учня, що підвищує ефективність навчання та формує ключові компетентності, зокрема уміння вчитися упродовж життя, спілкуватися іноземними мовами, розвивати інформаційно-цифрову грамотність та інші.

Окрім того, інтерактивні платформи сприяють формуванню соціальних і комунікативних навичок, створюють атмосферу співпраці, забезпечують позитивну мотивацію до навчання та сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Таким чином, упровадження онлайн-платформ у процес навчання англійської мови не лише модернізує урок, а й формує у здобувачів початкової освіти активну пізнавальну позицію.

Список використаних джерел

1. Благовірна А . Онлайн платформи як інструмент інтерактивного навчання на уроках англійської мови: кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти : спец. 014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література). Хмельницький: ХГПА, 2024. 94 с.

2. Бондар Л. Інтерактивні онлайн-платформи як засіб підвищення мотивації молодших школярів до вивчення англійської мови. *Інформаційні технології в освіті*, №3, 2022. С. 45–49.

3. Дуплій В. В. Формування лексичної компетентності учнів початкової школи на уроках англійської мови шляхом застосування мультимедійних технологій навчання. Запоріжжя, 2024. С. 8–11.

4. Дячишина К. Використання інтерактивних тестів для підтримки змішаного навчання у процесі вивчення англійської мови: Kahoot і Quizlet. 2024. С. 65–67.

5. Петрик К. Ю., Смолка А. Г. Використання EdTech-платформ у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів на уроках іноземної мови. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. (23).

URL : https://doi.org/10.5281/zenodo.17503139 (дата звернення 09.11.2025).

6. Шалацька Г. М. Використання сервісу Kahoot! у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. 2021. С. 247–254.

РОГАТИН Сергій,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні педагогічні науки, Ізмаїльський державний гуманітарний університет

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сучасні підлітки функціонують у високодинамічному соціокультурному середовищі, яке зазнає постійних змін під впливом глобалізаційних процесів, технологічного прогресу та соціальних трансформацій. Змінена освітня та соціальна реальність істотно впливає на психоемоційний, когнітивний та соціальний розвиток молодих школярів, що зумовлює необхідність формування у них адаптивних компетенцій, критичного мислення, навичок саморегуляції та відповідальності за власний розвиток. Актуальність проблеми полягає у потребі наукового обґрунтування педагогічних стратегій, які забезпечують ефективний розвиток особистості підлітка в умовах соціальної та освітньої нестабільності.

Мета дослідження полягає у визначенні педагогічних умов і методів розвитку особистості підлітка у змінених соціально-освітніх умовах. Для досягнення мети визначено такі завдання: аналіз психолого-педагогічних особливостей розвитку підлітків, виявлення ефективних педагогічних страте-

гій, розробка науково-методичних рекомендацій щодо організації навчальної та позашкільної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток особистості.

У дослідженні застосовано комплекс методів, зокрема: аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, педагогічне спостереження та анкетування підлітків, соціометричні та проективні методи для виявлення соціальної взаємодії, мотиваційних і ціннісних орієнтацій, експериментальна перевірка ефективності інтерактивних та проєктних методів навчання, узагальнення результатів та їх теоретичне осмислення.

Дослідження показало, що розвиток особистості підлітка в умовах зміненої реальності потребує комплексного підходу, який включає: створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища, застосування інтерактивних та проєктно-орієнтованих педагогічних технологій (рольові ігри, тренінги, командні проєкти, освітні квести, дослідницька діяльність, інтерактивні уроки), розвиток соціальних та емоційних компетентностей (навички саморегуляції, емпатії, ефективної взаємодії з однолітками та дорослими), інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес з метою формування критичного мислення, інформаційної грамотності та навичок самостійного навчання.

Реалізація зазначених заходів забезпечує формування у підлітків здатності до самостійного прийняття рішень, творчого мислення, соціальної активності та відповідальної поведінки. Підкреслюється, що ефективний розвиток особистості підлітка можливий лише за умови інтеграції традиційних і інноваційних методів навчання, що враховують індивідуальні особливості, потреби та здібності кожного учня.

Дослідження підтверджує, що сучасні умови функціонування підлітків вимагають переорієнтації педагогічних стратегій: від репродуктивних форм навчання до інтерактивних та проєктних, забезпечення розвитку адаптивності, критичного мислення, навичок самоконтролю та соціальної

компетентності, підтримки індивідуальних особливостей через персоналізовані освітні підходи. Особливу увагу слід приділяти розвитку емоційної стійкості та здорового способу життя, що визначає готовність підлітків до самостійної та відповідальної діяльності у сучасному соціальному середовищі.

Отже, зміни соціальної та освітньої реальності зумовлюють необхідність переосмислення педагогічних підходів із пріоритетом розвитку адаптивних, соціально та емоційно стійких підлітків. Інтерактивні та проєктні методи навчання виступають ефективним інструментом формування особистісного потенціалу підлітків. Підтримка індивідуальних особливостей та розвиток компетентностей забезпечують формування самостійності, критичного мислення, творчого потенціалу та готовності до соціальної адаптації в умовах швидких змін.

Список використаних джерел

1. Басенкот О. Психосоціальні передумови розвитку життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. 2019. №2(12). С. 39.

2. Володарська, Н. Д. Розвиток світоглядних орієнтацій в процесі самотворення особистості. Психологічний часопис. 2015. № 2. С. 24-29.

3. Самотворення у розвитку особистості: наук.-метод. посіб. / Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л.З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015. 93 с.

4. Коваленкова А. А. Феномен життєстійкості осіб підліткового віку. The 13th International scientific and practical conference «Eurasian scientific discussions» (January 22–24, 2023) Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2023. P. 292–298.

5. Кириченко Т. В. Провідні детермінанти саморегуляції поведінки

особистості у складних життєвих ситуаціях. *Габітус. Вікова та педагогічна психологія.* 2022. №43. С. 455–472

САЙ Марія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ІНТЕРАКТИВНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Сучасна початкова освіта, зорієнтована на компетентнісний та діяльнісний підхід, потребує від учителя не лише передачі знань вихованцям, а й створення умов для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» спрямований на формування цілісного уявлення про навколишній світ, розвиток умінь спостерігати, аналізувати, порівнювати, робити висновки. У цьому контексті інтерактивна гра стає ефективним інструментом розвитку пізнавальної активності учнів, адже поєднує навчання, емоційне залучення й особистісну взаємодію.

Інтерактивна гра – це форма організації навчальної діяльності, що ґрунтується на активній взаємодії учасників, співпраці, елементі змагання й емоційній наснаженості. Вона сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку творчого мислення, комунікативних навичок, самостійності та відповідальності.

На уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» гра забезпечує:

- актуалізацію пізнавального інтересу – діти вчаться через дію, експеримент, дослід, рольову взаємодію;
- емоційне залучення – позитивні емоції стимулюють пам’ять, увагу, мислення;
- розвиток мисленнєвих операцій – аналізу, узагальнення, порівняння;
- інтеграцію знань із природничої, соціальної, громадянської, мовної сфер.

Інтерактивні ігри особливо ефективні, коли вони мають проблемно-пошуковий або дослідницький характер. Наприклад, ігри-квести, «екологічні лабіринти», «віртуальні експедиції», рольові моделі («Ми – дослідники природи», «Мандрівники у світі професій», «Рятівники планети») сприяють застосуванню знань у змодельованих життєвих ситуаціях.

Інтерактивна гра створює ситуацію успіху, що є потужним мотиватором до навчання. Кожен учень отримує можливість проявити себе, відчути власну значущість, взяти участь у колективному досягненні результату. Це формує не лише пізнавальну, а й соціальну активність школярів.

Особливої ваги інтерактивна гра набуває в умовах зміненої освітньої реальності (дистанційного або змішаного навчання). Сучасні цифрові інструменти (LearningApps, Wordwall, Kahoot, Genially, Quizizz, Nearpod) дозволяють урізноманітнити уроки, зберігаючи ігрову динаміку й комунікативність навіть у віртуальному просторі.

Таким чином, інтерактивна гра поєднує традиційні педагогічні цінності з інноваційними підходами: вона вчить мислити, діяти, спілкуватися, робити висновки, а головне – вчитися із задоволенням.

Інтерактивна гра є одним із найефективніших засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу

«Я досліджую світ». Вона забезпечує поєднання навчальної, ігрової та соціальної діяльності, створює сприятливу атмосферу для пізнання й творчості, активізує інтерес до навчання та формує компетентності, необхідні сучасній дитині.

Через гру школяр не лише пізнає навколишній світ, а й навчається співпрацювати, мислити, висловлювати власну думку, приймати рішення – тобто розвивається як активна, творча особистість Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

2. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія. Київ : КМПУ, 2003. 272 с.

3. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / за ред. А. С. Нісімчук. Київ : Вид. центр «Просвіта», 2000. 368 с.

4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

САЙКО Віталій,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
ПОПОВА Ольга,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ПОКОЛІННЯ «АЛЬФА»

Дослідження психолого-педагогічних особливостей нових поколінь має стратегічне значення, адже розвиток суспільства безпосередньо пов’язаний із прогресивними змінами, що відбуваються в кожній новій генерації. У центрі сучасної наукової уваги перебуває покоління Альфа – діти, народжені орієнтовно між 2010 і 2025 роками [1]. Часові рамки залишаються гнучкими та залежать від країни народження. Це перше покоління, формування ціннісних орієнтирів і когнітивних процесів якого відбувається в умовах тотальної діджиталізації: діти змалку взаємодіють зі штучним інтелектом, хмарними сервісами та персоналізованим контентом. Тому виникає нагальна потреба у формуванні специфічного психолого-педагогічного портрета українського покоління Альфа, який ураховуватиме не лише загальносвітові «цифрові» риси, а й вплив зовнішніх чинників – наслідки COVID-19, повномасштабної війни та інших кризових явищ останніх п’ятнадцяти років. Розуміння цього комплексного портрета є критично важливим для адаптації освітніх стратегій, зокрема у початковій

школі (НУШ), з метою подолання освітніх втрат, психологічної стабілізації учнів та забезпечення їхньої ефективної соціалізації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та узагальнити основні риси психолого-педагогічного портрета покоління Альфа в українському контексті.

Дослідження покоління Альфа неможливе без урахування особливостей його попередників, а саме покоління Z (орієнтовно 1997–2012 рр.) [2]. Якщо покоління Z є «цифровими нативами», які опановували мобільний Інтернет і соціальні мережі вже у свідомому дитинстві, то покоління Альфа представляє першу генерацію, що народилася в умовах повної цифрової інтеграції з гаджетами, хмарними технологіями та персоналізованими алгоритмами з перших років життя. Ця відмінність має принципове значення для формування когнітивних стилів. Якщо для покоління Z «кліпове мислення» було новим феноменом, який вимагав адаптації педагогічних підходів, то для покоління Альфа воно стало базовою формою сприйняття інформації, що визначає особливості їхньої уваги, мислення та освітніх стратегій.

Відповідно до сучасних наукових підходів, глобальні освітні потреби покоління Альфа, визначені дослідниками [3-6], охоплюють такі ключові напрями:

1. Персоналізація та гнучкість. Покоління потребує індивідуалізованих навчальних траєкторій і максимальної гнучкості освітнього процесу.

2. Інтерактивність і гейміфікація. Учні покоління Альфа віддають перевагу активним формам взаємодії (гейміфікованому навчанню), цифровій співпраці та візуально привабливому контенту, а не пасивному сприйняттю інформації.

3. Швидкість і миттєвий зворотний зв’язок. Для цього покоління

характерне очікування «миттєвого відгуку» та «швидкого задоволення», що створює виклик для традиційних систем оцінювання.

Разом з тим, дослідження вітчизняних науковців засвідчують, що національний контекст суттєво коригує глобальний портрет покоління Альфа. На відміну від світових тенденцій, в Україні воно є демографічною меншістю. Додатково на психологічний стан і якість освіти представників цього покоління істотно вплинули наслідки пандемії та тривалого дистанційного навчання. Це спричинило значні освітні втрати й створило своєрідний парадокс: висока природна здатність до навчання поєднується з прогалинами у базових знаннях і зниженням навчальної мотивації [5].

Отже, педагогічна стратегія для початкової школи в Україні не може механічно відтворювати глобальні рекомендації, оскільки вони не враховують ключових чинників – психологічних травм та освітніх втрат. Теоретично обґрунтований підхід має бути двокомпонентним:

– використання цифрових інструментів, що відповідають когнітивному стилю покоління Альфа;

– спрямування цих інструментів на корекцію специфічних українських проблем.

Компонент 1. Адаптація до «цифрового натива». Педагог має прийняти феномен кліпового мислення як даність і використати його потенціал в освітньому процесі. Проаналізувавши дослідження [3-6], можна запропонувати такі підходи:

– проведення коротких інтерактивних уроків для утримання уваги, яка є обмеженою;

– пріоритет мультимедійного контенту та візуалізації (схеми, інфографіка, відео), що відповідає візуально-асоціативному мисленню учнів;

– упровадження гейміфікованого навчання як засобу задоволення потреби у «миттєвому відгуку» і підтримання залученості.

Компонент 2. Відповідь на «український портрет» (на основі [3-6]), Цей компонент модифікує попередній, надаючи йому терапевтичного та корекційного спрямування:

1. Пріоритет психологічної безпеки (травмоінформована педагогіка). Цифрові інструменти (зокрема освітні ігри) мають забезпечувати не лише пізнавальну функцію, а й психологічну розрядку, створюючи безпечне середовище для саморегуляції тривожності.

2. Компенсація освітніх втрат (корекційна педагогіка). Персоналізовані навчальні траєкторії в глобальному контексті є засобом розвитку здібних учнів, тоді як в українських умовах – інструментом діагностики й подолання прогалин у базових навичках (читання, письмо, лічба), утрачених під час онлайн-навчання.

3. Розвиток критичного мислення (контрстратегія до кліповості). Поверховість кліпового мислення в умовах інформаційної війни становить серйозну загрозу. Тому важливо «розвивати критичне мислення, медіаграмотність і інформаційну гігієну». У початковій школі це означає застосування інструментів кліпового формату (короткі візуальні кейси) для формування аналітичного мислення – уміння розрізняти факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки.

4. Відновлення соціалізації. З огляду на соціальну фрагментацію, спричинену міграцією та онлайн-ізоляцією, особливої ваги набуває кооперативне навчання, спрямоване на розширення соціальних контактів у реальному середовищі.

5. Отже, можна зробити такі висновки. Психолого-педагогічний портрет українського покоління Альфа має парадоксальний характер. З одного боку, це «цифрові нативи», які прагнуть до гейміфікації, персоналізації та інтерактивності у навчанні. З іншого – «покоління кризи», чий психологічний стан, соціальні зв'язки та освітній фундамент порушені

пандемією і війною.

Виявлено розбіжність із глобальними тенденціями: українські представники покоління Альфа становлять демографічну меншість [5], а їхня технологічна компетентність часто є захисним механізмом – способом долання тривоги. Глобальна теза про їхню «високу здатність до навчання» в українських умовах нівелюється освітніми втратами в початковій школі, які фіксують 63 % педагогів [7].

Практичне застосування цього портрета в умовах НУШ потребує двокомпонентної стратегії:

– використовувати інструменти, що відповідають когнітивному стилю покоління Альфа (інтерактивність, мультимедіа, гейміфікація, миттєвий зворотний зв'язок);

– спрямовувати їх на подолання українських викликів: психологічну стабілізацію (травмоінформований підхід), ліквідацію освітніх втрат (через персоналізовані траєкторії) та розвиток критичного мислення як протидію поверховості «кліпового мислення» в умовах інформаційної війни.

Список використаних джерел

1. Eldridge S. Generation Alpha | Years, Characteristics, & Facts | Britannica. Encyclopedia Britannica. URL: https://www.britannica.com/topic/Generation-Alpha (дата звернення: 06.11.2025).

2. Age range by generation. *Beresford Research*. URL: https://www.beresfordresearch.com/age-range-by-generation (дата звернення: 06.11.2025).

3. Василюк А., Кіт Г. Учні покоління Альфа: специфіка навчання в умовах школи І ступеня. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2025. № 1(3). С. 9–20.

4. Лункіна Т. Особливості мотиваційних аспектів різних поколінь. *Сталий розвиток економіки*. 2025. № 4 (55). С. 48–52.

5. Садовніков О. К., Скаковська Д. Л. Особливості покоління Альфа в Україні. *ΛΟΓΟΣ: Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche*. 26 квітня, 2024; Bologna, Repubblica Italiana. С. 304–312. DOI: 10.36074/logos-26.04.2024.064.

6. Струтинська О. В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Open educational e-environment of modern University*. 2020. № 9. С. 145–160.

7. Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення. Звіт за результатами дослідження. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Zvit.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf (дата звернення: 06.11.2025).

СЕМИВОЛ Яна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІНЕНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Сучасні діти зростають і навчаються у середовищі зі стрімким розвитком технологій, тотальною цифровізацією всіх напрямів діяльності людини й освіти зокрема, соціальних деструкції, які спричиняють значні

корективи звичного формату життя. Отже, розвиток особистості здобувача початкової освіти відбувається в умовах соціально та технологічно зміненої реальності, що потребує перегляду освітніх підходів. Кожен стикається з загрозами військових дій у країні, зміною способу життя через вимушені міграційні виклики, превалюванням віртуальної комунікації над реальною, трансформацією системи ціннісних орієнтацій, що вкупі посилює негативні тенденції в психоемоційній сфері особистості.

Особливо чутливою до викликів зміненої реальності є особистість у молодшому шкільному віці, який є критичним. Саме в 6-10 років відбувається активне становлення самосвідомості, самооцінки, почуття відповідальності тощо. В таких умовах, зазначають А. Лесик і К. Сапранкова, важливо сприяти гармонійному розвитку здобувачів початкової освіти з урахуванням усіх викликів сьогодення, утримати баланс між технологічним прогресом і формуванням важливих моральних і комунікативних якостей. Оскільки дозрівання описаних психологічних новоутворень впливає на здатність дитини адаптуватися до нового соціального середовища та забезпечує ефективну взаємодію з ним [2].

Окрім того, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для перетворення всіх процесів пізнавальної (сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення) та емоційної сфери. Відтак, у цей час, за переконанням А. Чернова, закладається базис для формування гуманістичних цінностей через засвоєння норм поведінки й міжособистісної взаємодії [4].

При цьому, Д. Шарон Максимов констатує у значної кількості молодших школярів показники тільки середнього рівня переживання травматичного досвіду. Це свідчить про відносну врівноваженість у виявах тривожності та внутрішньої напруги, збереження здатності до співпереживання, а також про достатньо позитивне ставлення до майбутнього [5].

На основі цього можна зробити висновок, що діти, попри виклики сьогодення, зберігають потенціал до позитивного розвитку, якщо вчасно забезпечити їм системну психологічно-педагогічну підтримку, спрямовану на збереження емоційного добробуту.

Наприклад, це може бути упровадження адаптованих форм і методів навчання, що поєднують академічний розвиток з емоційною безпекою, а саме, як пропонує О. Сорочинська, застосування технологій соціально-емоційного навчання, елементів арт-терапії та казкотерапії [1]. Важливе значення має також створення умов для формування навичок критичного мислення, які допомагають дітям осмислювати виклики сучасного світу та адаптовуватися до нього [3].

Ключова роль у цьому належить педагогу, який виступає не лише транслятором знань, а сам створює таке підтримувальне середовище, враховує індивідуальні особливості кожної дитини та забезпечує організацію інших відповідних умов. Правильно підібрані методи та форми роботи мають мінімізувати негативні впливи зміненої реальності на здобувачів початкової освіти (ризик залежності від гаджетів, зниження мотивації до навчання, труднощі у формуванні комунікативних навичок через надмірну віртуалізацію комунікативного простору).

Отже, у фокусі сучасної початкової освіти має перебувати особистість дитини як суб’єкта, що навчається, переживає, адаптується та формує життєстійкість. Гармонізація її розвитку в умовах зміненої реальності вимагає цілісного психолого-педагогічного супроводу, що базується на принципах гуманізму, співпереживання та інтеграції сучасних освітніх інструментів.

Список використаних джерел

1. Арт-технології в роботі з дітьми : навч. посіб. / уклад. Оксана

Сорочинська. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.

2. Лесик А. С., Сапранкова К. В. Психолого-педагогічні умови соціалізації здобувачів початкової освіти під час освітнього процесу у НУШ. *Організація освітнього середовища* : матер. І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 24 жовтня 2024 р.) / Головні редактори: О. І. Іваницький, О. В. Пономаренко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2024. С. 25-28.

3. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах Нової української школи : метод. посіб. / автор-уклад. Н. Б. Ларіонова. Харків: Друкарня Мадрид, 2019. 64 с.

4. Чернов А. А. Місце та роль цінностей у системі ставлень молодшого школяра. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №3. С. 253-257.

5. Шарон Максимов Д. Психологічні особливості трансформації травмівних переживань молодших школярів засобами Хібукі-терапії: дис. … д-ра філософії: 05 (053). ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, 2025. 276 с.

СЕНЬКІВ Дарія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

ВПЛИВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

В умовах глобалізації та культурних трансформацій надзвичайно важливим є збереження національної ідентичності серед молодого покоління. Дитяча література виступає потужним засобом формування у молодших школярів почуття гордості за свою країну та протидії нівелюванню національних цінностей.

Сучасна українська школа покликана забезпечити не лише якісні предметні знання, а й виховання національної ідентичності, громадянської відповідальності та ціннісних орієнтирів. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування здатності співпереживати, оцінювати справедливість та відчувати приналежність до культури, тому важливі педагогічні підходи, які впливають на розум і почуття одночасно [2].

Дитяча література як узагальнений вираз мови, культури та художнього образу створює умови для усвідомлення здобувачами початкової освіти національного духу, історичної пам’яті та традицій, що робить її важливим інструментом патріотичного виховання [1].

Проблема впливу дитячої літератури на формування національної самосвідомості досліджується в працях українських науковців і педагогів, зокрема І. Беха, Н. Гавриш, О. Пометун, В. Сухомлинського, О. Савченко та

ін. Водночас у сучасній освіті недостатньо вивчено механізми впливу конкретних літературних текстів патріотичного змісту на становлення національної свідомості молодших школярів, що зумовлює потребу в емпіричних дослідженнях для визначення ефективності відповідних методик.

Мета дослідження – визначити особливості впливу творів дитячої літератури на становлення національної ідентичності здобувачів початкової освіти.

Експериментальне дослідження проводилося на базі КЗ «Добропільська ЗОШ І–ІІІ ступенів» ВСР упродовж 2024–2025 навчального року з метою перевірки ефективності використання дитячої літератури у процесі формування національної самосвідомості здобувачів початкової освіти. У дослідженні брали участь 10 учнів 4-х класів, які були поділені на дві групи: контрольну та експериментальну (по 5 учнів у кожній). Добір учасників здійснювався з урахуванням вікових, психологічних та інтелектуальних особливостей молодших школярів за умови забезпечення однакових стартових можливостей. Контрольна група працювала за традиційною освітньою програмою, тоді як в експериментальній групі було впроваджено спеціально розроблену методику формування національної самосвідомості засобами дитячої літератури.

Для досягнення поставленої мети дослідження було структуровано у три взаємопов’язані етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Кожен етап мав власні завдання та методичний інструментарій, що забезпечувало комплексність та об’єктивність отриманих результатів. На всіх етапах використовувалися такі методи дослідження: анкетування, педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди з учнями та аналіз їхніх творчих робіт.

Констатувальний етап було спрямовано на визначення вихідного рівня сформованості національної самосвідомості учнів обох груп. Питання

анкет були адаптовані до вікових особливостей молодших школярів і стосувалися таких понять, як «Батьківщина», «народ», «традиції», «символи України». Отримані результати дозволили виявити, що більшість здобувачів початкової освіти мали лише загальні, поверхневі знання про державні символи і не завжди могли пояснити їх значення. Крім того, вони демонстрували фрагментарне розуміння понять патріотизму, національної гідності та культурної спадщини. Зокрема, лише 40% змогли дати осмислені відповіді щодо сутності понять «національна ідентичність» і «патріотизм», що засвідчило необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи у цьому напрямі.

На формувальному етапі в експериментальній групі було впроваджено програму систематичної роботи з дитячою літературою патріотичного змісту. Під час освітнього процесу використовувалися твори Т. Шевченка, Л. Українки, І. Франка, В. Сухомлинського, О. Іваненко та інших авторів, у яких розкриваються теми любові до рідної землі, мужності, гідності, доброти та духовності. Молодші школярі брали участь у літературних читаннях, творчих майстернях, інсценізаціях, конкурсах декламації, колективному обговоренні сюжетів і образів літературних творів. Особливу увагу приділяли інтерактивним методам навчання: роботі в групах, створенню ілюстрацій та колажів до прочитаних творів, що сприяло емоційному залученню учнів до змісту. Така організація освітнього процесу забезпечувала не лише осмислення моральних і національних цінностей, а й формування у здобувачів почуття гордості за український народ, бажання бути причетними до його історії та культури.

Контрольний етап дослідження передбачав перевірку ефективності реалізованої методики шляхом повторного застосування тих самих діагностичних методів, що й на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз результатів засвідчив суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

Здобувачі початкової освіти демонстрували значно глибше розуміння понять патріотизму та любові до Батьківщини, виявляли стійкий інтерес до українських традицій, культури та літератури. Зокрема, рівень свідомого засвоєння понять «національна ідентичність» і «патріотизм» зріс з 40% до 85%, що становить приріст у 45 відсоткових пунктів. Водночас у контрольній групі, яка працювала за стандартною програмою без додаткових акцентів на патріотичному вихованні засобами літератури, подібних змін практично не спостерігалося, що підтверджує дієвість запропонованої методики.

Педагогічне спостереження за навчальною діяльністю учнів експериментальної групи дозволило зафіксувати якісні зміни у їхній поведінці та ставленні до навчання. Молодші школярі стали впевненіше висловлювати власну позицію, аргументовано обговорювати вчинки літературних персонажів і співвідносити їх із сучасними суспільними подіями. Вони виявляли більше ініціативи під час групових бесід, навчилися доводити власну думку та поважати погляди інших. Відбулися позитивні зміни в розвитку емпатії, толерантності, готовності до співпраці, формуванні моральної відповідальності та громадянської позиції. Крім того, зросла активність участі учнів у позакласних заходах патріотичного спрямування, що свідчить про підвищення їхньої внутрішньої мотивації та усвідомлення важливості національних цінностей.

Отже, результати дослідження підтверджують, що дитяча література є ефективним інструментом формування національної самосвідомості молодших школярів, оскільки забезпечує органічний зв’язок між когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами особистісного розвитку. Література патріотичного змісту впливає не лише на знання здобувачів початкової освіти про історію та культуру українського народу, а й на формування емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини, що є необхідною умовою становлення свідомого громадянина.

Список використаних джерел

1. Демченко В. М. Особливості формування національно-культурної ідентичності в закладах освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2023. №13. С. 142–149.
2. Журба К. О. Формування національної ідентичності зростаючої особистості умовах воєнного стану: досвід експериментальної реалізації. *Вісник НАПН України.* 2023. №1. С. 1–6.

СІНІЦЬКА Аліна,
здобувачка навчально-наукового інституту педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка;
ПІДГУРСЬКА Валентина,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДИК ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна початкова школа орієнтована на формування в учнів ключових компетентностей, серед яких провідне місце посідає мовнокомунікативна. Її складником є лексична компетентність, що передбачає вміння учнів розуміти значення слів, доречно їх уживати в усному та писемному мовленні, збагачувати активний і пасивний словник. На початковому етапі навчання розвиток лексичної компетентності є надзвичайно важливим, адже саме в цей період відбувається інтенсивне

мовленнєве становлення дитини.

Надзвичайно важливим аспектом розвитку мовлення учнів початкової школи є систематичне збагачення та розширення їх словникового запасу. Лексичний запас є основою успішної комунікації, адже саме словами людина висловлює свої думки, почуття та бажання, повідомляє про події, передає власні враження та сприймає інформацію від оточуючих. Володіння багатим словниковим запасом не лише полегшує навчання та спілкування, а й сприяє соціалізації дитини, формує вміння презентувати себе в різних соціальних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з однолітками та дорослими. Без достатнього лексичного розвитку неможливим є повноцінне навчання, спільна діяльність, гра, а також активне життя в суспільстві.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання лексичної підготовки здобувачів освіти активно досліджувалося багатьма вченими, серед яких Т. Байбара, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Н. Дика, С. Дубовик, С. Караман, О. Караман, О. Кучерук, В. Новосьолова, К. Пономарьова, О. Семеног та інші. Їхні дослідження підкреслюють, що лексична компетентність є важливою складовою мовної освіти, оскільки вона визначає ефективність як усного, так і письмового мовлення, рівень розуміння текстів різних стилів, здатність до творчої мовленнєвої діяльності та культурного спілкування.

Згідно з визначенням Н. Сіранчук, лексична компетентність молодшого школяра розглядається як комплексна здатність учня до мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності, що реалізується за умов наявності певного словникового запасу, адекватного використання лексем у мовленні, доречного вживання образних висловів, приказок, прислів'їв та фразеологічних зворотів [2].

Збагачення словникового запасу учнів має відбуватися системно та

послідовно, з урахуванням вікових особливостей, навчальних цілей та індивідуальних здібностей дитини. Практична реалізація цього процесу передбачає використання різноманітних навчальних та ігрових методик, мовних вправ, дидактичних завдань, що стимулюють активне мислення, уяву, творчу активність та прагнення до самовираження через слово. Лише комплексне поєднання теоретичного засвоєння лексики та її практичного застосування сприяє формуванню високого рівня лексичної компетентності, що є ключовою передумовою успішного навчання та ефективного соціального функціонування молодших школярів

Одним з ефективних шляхів підвищення результативності лексичної роботи є використання ігрових методик, які поєднують навчальний, виховний та розвивальний потенціал. Ігрова діяльність сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на уроці, підвищує пізнавальну активність учнів, забезпечує природність мовленнєвих дій і знімає психологічні бар'єри у спілкуванні. Гра виступає не лише формою організації навчання, а й методом засвоєння мовного матеріалу, який стимулює учнів до самостійності, творчості, пошуку правильних мовленнєвих рішень. Ігрова методика навчання – це система педагогічних прийомів, що базуються на використанні елементів гри для активізації пізнавальної діяльності учнів. Концепція Нової української школи підкреслює, що «особливістю першого циклу (адаптаційно-ігрового) має бути навчання, організоване через діяльність із застосуванням ігрових методик» [1]. Студіювання наукової літератури свідчить, що питання ігрової діяльності, як форми організації освітнього процесу досліджували Т. Байбара, Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, І. Дичківська, О. Савченко та ін.

Лексична компетентність молодших школярів розвивається під час різноманітних мовних ігор, які спрямовані на збагачення активного словника, уточнення значення слів і фразеологізмів, розвиток уміння

добирати синоніми, антоніми, узагальнюючі слова, а також формування вміння вживати слова у зв'язному мовленні. Для розширення словникового запасу ефективними є ігри типу «Хто більше?», «Добери слово», «Ланцюжок слів», які активізують мовленнєву діяльність дітей, спонукають їх до пошуку нових слів і логічних зв'язків між ними. Ігри на уточнення значення слів і фразеологізмів, такі як «Знайди пару», «Поясни значення», «Словникове доміно», допомагають учням краще усвідомити семантичні відтінки лексичних одиниць, розвивають мовне чуття та здатність до аналітичного мислення. Завдяки вправам «Слово – близнюк» і «Слово – навпаки» школярі вчаться знаходити синоніми та антоніми, розширюють словниковий запас, що сприяє точності й виразності мовлення. Не менш важливими є ігри на формування зв'язного мовлення – «Закінчи речення», «Склади розповідь», «Мандрівка у казку», – які стимулюють творчу уяву, розвивають уміння логічно вибудовувати висловлювання та передавати власні думки. Усі ці ігри не лише тренують мовні навички, а й створюють позитивну емоційну атмосферу на уроці, викликають інтерес до слова, сприяють розвитку мислення, уваги, пам'яті й фантазії, що в комплексі забезпечує ефективне формування лексичної компетентності молодших школярів.

Для досягнення очікуваного результату педагог має дотримуватися певних методичних умов, які забезпечують ефективність використання ігрових технологій у процесі навчання. Передусім важливо, щоб ігрова діяльність відповідала навчальній меті уроку та сприяла досягненню конкретних результатів у формуванні мовленнєвих умінь і навичок учнів. Кожна гра має бути педагогічно доцільною, органічно вписуватися в структуру заняття та логічно поєднуватися з іншими видами роботи. Не менш важливо враховувати вікові особливості та рівень мовленнєвого розвитку школярів, адже саме це визначає доступність ігрових завдань, їхній зміст, форму та тривалість проведення. Ефективна організація гри

передбачає активну участь усіх дітей, оскільки лише залучення кожного учня до спільної діяльності забезпечує формування комунікативних умінь, розвиток співпраці, відповідальності та взаємоповаги. Значну роль відіграє й поєднання ігрових і навчальних завдань у єдиній діяльності, що сприяє одночасному розвитку пізнавальної активності, мовленнєвої ініціативи та творчості молодших школярів. Доцільним є поступове ускладнення ігрових ситуацій і завдань відповідно до накопиченого мовного досвіду учнів, що дозволяє підтримувати інтерес до навчання та створює умови для системного розвитку лексичної компетентності. Учитель у цьому процесі має виступати не лише організатором, а й активним учасником гри, який ненав'язливо спрямовує діяльність дітей, стимулює їхню пізнавальну активність, допомагає зосередитися на досягненні мовленнєвого результату, забезпечуючи позитивну емоційну атмосферу та ситуацію успіху для кожного учня.

На уроках української мови ігрові методики можуть успішно реалізовуватися у вигляді лексичних тренінгів, мовних квестів, інтерактивних ігор та дидактичних вправ з елементами змагання, що сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та підвищує їхній інтерес до навчання. Зокрема, одним із ефективних прийомів є гра «Словниковий кошик», під час якої учні добирають слова на певну тему, наприклад, тварини, професії або ознаки предметів, і пояснюють їх значення, тим самим розширюючи активний словниковий запас та формуючи вміння логічно структурувати інформацію. Іншою цікавою формою є «Чарівний мішечок», де дитина витягує картку зі словом і складає з ним речення, що розвиває мовленнєву творчість, здатність до самостійного конструювання висловлювань та застосування нових слів у контексті. Гра «Мовне коло» передбачає поетапне називання учнями слів однієї тематичної групи, що сприяє узагальненню лексики, розвитку пам'яті та комунікативних навичок.

Використання таких ігрових форм роботи дає змогу поєднувати навчальну діяльність із грою, що забезпечує системне формування лексичної компетентності, активізує мислення учнів та робить процес вивчення української мови більш захопливим і результативним.

Ігрові методики є надзвичайно ефективним педагогічним засобом для формування лексичної компетентності учнів початкової школи. Вони не лише сприяють глибшому засвоєнню мовного матеріалу, а й активізують мислення, стимулюють мовленнєву активність та підтримують стійкий інтерес до навчання. Завдяки грі створюється природне мовленнєве середовище, у якому дитина отримує змогу практично застосовувати нові слова, висловлювати власні думки, вислуховувати однокласників і вступати у комунікативні взаємодії. Ігрові методики забезпечують відчуття успіху та підтримують атмосферу співпраці, що є необхідними умовами формування не лише лексичної, а й загальної комунікативної компетентності учня.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Нова українська школа : порадник для вчителя. Київ : Плеяди, 2017. 194 с.

2. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 72–76.

СМОЛКА Анастасія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
ПЕТРИК Крістіна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасній системі освіти акцент зміщується від засвоєння предметних знань і формування академічних умінь до розвитку емоційно-ціннісної сфери молодших школярів. Ефективність навчання в початковій школі значною мірою залежить від здатності учнів усвідомлювати власні почуття, виявляти емпатію, підтримувати доброзичливе спілкування та гармонійно взаємодіяти в колективі. Саме тому питання розвитку емоційного інтелекту (EQ) стає надзвичайно важливим в освітньому процесі початкової школи, особливо під час вивчення іноземної мови.

Проблематика емоційного інтелекту перебуває у центрі наукових пошуків зарубіжних дослідників, серед яких С. Андерсон, М. Брекет, Х. Вейзингер, Дж. Каур, Е. Келовей, Дж. Орме, К. Саарні, Дж. Сіаррочі, Л. Сонг, К. Стайнер, С. Фішер та ін. Питання формування та розвитку емоційного інтелекту на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі знайшли відображення в науково-методичних працях

Т. Дорошенко, О. Карпюк, Т. Котик, С. Луців, Ю. Найда, В. Науменко, С. Ніколаєва, В. Редько, І. Сухопара, О. Фурман, Р. Шияна та ін.

Мета статті – обґрунтувати значення та показати практичні шляхи розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти у процесі вивчення іноземної мови; висвітлити приклади використання вправ, що сприяють розвитку емпатії, саморегуляції, позитивного спілкування та співпраці під час вивчення іноземної мови в початкових класах.

Серед ключових компетентностей молодших школярів, визначених у Державному стандарті початкової освіти (2018), особливе місце посідають ті, що пов'язані з розвитком емоційного інтелекту, зокрема вміння конструктивно керувати емоціями, розуміти емоційний стан інших, співпрацювати з однолітками, оцінювати ризики, приймати рішення, проявляти ініціативу та творчість, що спрямовує освітній процес початкової школи на формування емоційної культури учнів [1]. У молодшому шкільному віці ці навички формуються природньо через ігрову діяльність, спілкування, художнє слово, творчість та ін. [4].

Уроки англійської мови, будучи комунікативно орієнтованими, створюють унікальні можливості для розвитку EQ, адже вони передбачають активну взаємодію, діалог та емоційне забарвлення мовленнєвих ситуацій [5].

Одним із головних напрямів інтеграції розвитку емоційного інтелекту в процес навчання англійської мови є використання певних завдань, що стимулюють емоційно-ціннісну діяльність здобувачів початкової освіти. Такі завдання допомагають учням не лише запам'ятовувати лексику чи граматику, а й відчувати емоційний зміст висловлювань, розуміти настрої персонажів, висловлювати власні почуття англійською.

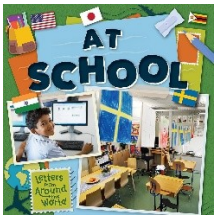
Наведемо приклади використання завдань для розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках англійської мови:

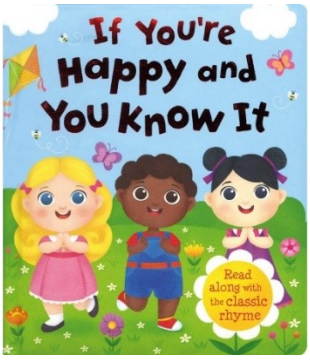
1. Гра «Show your emotion» (покажи емоцію): вчитель називає слово (happy, sad, angry, surprised, scared), а молодші школярі показують відповідну міміку чи рух. Гра допомагає краще розпізнавати емоції та розуміти, як вони проявляються зовні.

2. Вправа «Guess how I feel» (вгадай, як я почуваюся): один учень демонструє емоцію без слів, а решта здогадуються, ставлячи запитання англійською: «Are you happy?» або «Are you tired?». Таким чином розвивається і мовлення, і емпатія.

3. «Emotion diary» (емоційний щоденник): здобувачі початкової освіти малюють або коротко записують, як вони почуваються сьогодні: «I feel excited because it's Friday!» або «I feel sad because it's raining». Завдання формує навичку усвідомлення власних почуттів.

4. Рольові ігри та діалоги. Інсценізація ситуацій спілкування (At the shop, At school, With friends) допомагає молодшим школярам практикувати проявляти ввічливість, турботу й взаємоповагу.





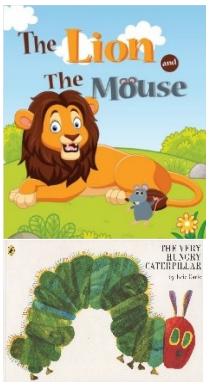
5. Пісні та римівки. Виконання пісень типу «If you're happy and you know it», «Smile, smile, smile» або «Don't worry, be happy» створює позитивний емоційний фон, сприяє розвитку позитивного мислення та колективної взаємодії молодших школярів на уроках англійської мови.

6. Вправа «My friend's mood» (настрій мого друга): здобувачі початкової освіти отримують малюнки з різними ситуаціями (дитина впала, дитина отримала подарунок, дитина посварилася з другом). Вони описують емоції персонажів англійською: «He is sad because he fell down». Потім обговорюють, як можна підтримати друга: «You can help him, hug him, say «Don't worry!». Формуються навички емпатії та моральна чутливість.

7. «Feelings collage» (колаж почуттів): молодші школярі створюють спільний плакат (до виконання цього завдання можна залучити родичів та друзів) із кольоровими зображеннями чи фотографіями та словами, що виражають емоції (happy, angry, calm etc.). Потім кожен пояснює, яке фото чи зображення відповідає його настрою сьогодні. Ця вправа розвиває саморефлексію та вміння ідентифікувати емоційний стан через візуальні символи.

8. «Compliment circle» (коло компліментів): здобувачі початкової освіти стають або сідають у коло й говорять одне одному прості фрази: «You are kind», «You draw beautifully», «I like your smile». Таке завдання підвищує самооцінку, сприяє дружній атмосфері та навчає позитивної комунікації англійською мовою.

9. Гра «Emotion thermometer» (термометр емоцій): на дошці зображено термометр зі шкалою емоцій – від «Great!» до «Furious». Учні позначають свій стан і коротко пояснюють: «I am at level 1, because I slept well» або «I am tired today». Ця гра розвиває у здобувачів початкової освіти навички усвідомлення і регулювання емоцій.



10. Читання казок з емоційним аналізом. Після прочитання короткої історії («The Lion and the Mouse», «The Very Hungry Caterpillar» тощо) учні відповідають на запитання: «How did the mouse feel?», «Why was the lion angry?». Така робота стимулює розвиток морально-етичного мислення здобувачів початкової освіти й уміння розпізнавати мотиви поведінки героїв.

11. Ефективною є також групова робота, де діти вчаться співпрацювати, домовлятися, розв’язувати конфлікти. Проєктні завдання, як-от «Our dream school» або «Happy family poster», формують почуття взаємної підтримки, відповідальності та довіри.

Важливо, щоб освітнє середовище на уроках іноземної мови в початковій школі було емоційно безпечним, де учень не боїться припускатися помилок і постійно відчуває підтримку вчителя та однокласників. Учитель має виступати фасилітатором, який допомагає молодшим школярам розуміти власні емоції та забезпечувати позитивну атмосферу в класі через фрази: «Good job!», «You can do it!», «I’m proud of you!».

Отже, розвиток емоційного інтелекту на уроках англійської мови в початковій школі є невід’ємним складником процесу формування гармонійної,

відкритої та чуйної особистості учня. Через спеціально дібрані мовленнєві, ігрові, творчі та комунікативні завдання здобувачі початкової освіти не лише оволодівають іншомовною комунікацією, а й навчаються розуміти себе й інших, висловлювати почуття, будувати доброзичливі стосунки. Англійська мова у цьому контексті перетворюється на потужний інструмент соціально-емоційного розвитку учня, що допомагає виховувати доброту, емпатію та впевненість у власних силах.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. *Нова українська школа*. URL : http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument (дата звернення 09.11.2025).

2. Іванюк О. Розвиток емоційного інтелекту учнів на уроках англійської мови. URL : https://vseosvita.ua/library/rozvytok-emotsiinoho-intelektu-uchniv-na-urokakh-anhliiskoi-movy-750215.html (дата звернення 09.11.2025).

3. Фурман О. Формування емоційного інтелекту учнів початкової школи засобом літературного читання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 77(2). С. 69–73.

4. Чекановська І. Формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: теорія і практика. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал.* 2021. № 3 (90). Т. 3. С. 34–43.

5. Шегеда А., Паламарчук Т. Вимірювання розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів в умовах Нової української школи. *Житомирщина педагогічна.* 2022. № 2 (26). С. 30–37.

ТКАЧУК Інна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
САПРАНКОВА Катерина,
асистентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ЕЛЕМЕНТУ КУЛЬТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У контексті модернізації освітньої системи України пріоритетним напрямом виступає створення оптимальних умов для цілісного розвитку дитини. Освітній процес має бути організований таким чином, щоб забезпечити можливості для самовизначення та реалізації індивіда протягом усього життя. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, на перший план висувається розвивальна функція навчання. Ключовими аспектами в цьому процесі є формування в учнів початкових класів здатності до самостійної пізнавальної діяльності та розвиток нестандартного мислення. Оскільки саме ці якості виступають основою для подальшого успішного навчання та становлення особистості, проблема розвитку самостійності у дітей молодшого шкільного віку набуває значної актуальності.

Питання розвитку самостійності в учнів початкової освіти стало предметом дослідження таких психологів і педагогів, як: Х. Алчевської, Л. Аристової, Н. Бібік, В. Васенко, Ю. Зубцової , Т. Лубенець, А. Макаренка, О. Савченко, М. Савчин, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та

інших.

Як зазначено в Концепції Нової української школи, освітній процес у початковій ланці структуровано на два цикли: адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи). На етапі основного циклу головними завданнями виступають формування в учнів таких якостей як самостійність та відповідальність, а також їх підготовка до подальшого навчання в середній та старшій школах. Визначальною характеристикою окресленого етапу є імплементація в освітній процес педагогічних методів, спрямованих на розвиток вміння здійснювати автономний вибір, інтегрувати набуті знання в повсякденне життя, а також враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного здобувача [3].

За ствердженням Н. Бібік, О. Вашуленко, В. Мартиненко, формування самостійності як складової навчальної культури молодших школярів ініціюється шляхом поступового залучення їх до автономного виконання навчальних завдань, розв'язання проблемних ситуацій та прийняття власних рішень. Зазначений процес реалізується через цілеспрямоване конструювання середовища для самостійної пізнавальної діяльності, надання учню певного ступеня свободи вибору в межах навчальної програми, а також шляхом педагогічного стимулювання його пізнавальної ініціативи та інтелектуальної активності [4].

Ідея цілеспрямованого конструювання середовища самостійної діяльності віднаходить своє відображення у пошуковому методі, оскільки саме він, на думку В. Васенко, дозволяє переорієнтувати здобувача освіти з результату на ціннісний процес пізнання. Таким чином, самостійна робота виступає ефективним інструментом для розвитку самостійності як особистісної якості, реалізації індивідуального підходу через диференціацію завдань та забезпечення глибокого й усвідомленого засвоєння знань. Це і є тим фундаментом, що формує культуру навчальної діяльності [1].

Оптимізація процесу розвитку самостійності, згідно дослідження Ю. Зубцової, досягається шляхом поступового посилення інтенсивності самостійної діяльності, диверсифікації типів завдань та впровадження творчих вправ. Співвідношення між репродуктивно-тренувальними та евристичними завданнями детермінується конкретним етапом навчання, дидактичним змістом та цілями уроку. Важливим фактором ефективності виступає недвозначне формулювання педагогічного запиту, що каналізує пізнавальну активність учнів. Значний дидактичний потенціал має ігрова діяльність, яка поєднує функцію мотивації з особистісним розвитком. Гра служить каталізатором творчого мислення, когнітивних процесів, формування предметного інтересу та компетенції автономної роботи. Таким чином, самостійність інтерпретується як якість особистості, що проявляється в усвідомленій мотивації дій, їх аргументації, резистентності до екстернальних впливів, а також у здатності та готовності до поведінки, конгруентної власним переконанням [2].

Отже, формування самостійності у молодших школярів слід розглядати як фундаментальний компонент становлення їхньої навчальної культури. Культивування навчальної культури реалізується через створення освітнього середовища, яке передбачає автономність дій, право вибору в межах навчальних ситуацій, а також системну підтримку ініціативи та її позитивне підкріплення. Педагоги та батьки виступають ключовими фасилітаторами цього процесу, сприяючи зростанню впевненості дитини у власних силах. Таким чином, сформована навчальна культура, якою є здатність до самостійної пізнавальної діяльності, стає основою для становлення особистості, здатної до критичного мислення та автономних вчинків, що є невід'ємною умовою успішної соціалізації та навчання впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Васенко В. Формування самостійності молодших школярів у загальноосвітньому просторі початкової школи. *Педагогічні науки.* 2021. С. 27

2. Зубцова Ю. Є. Дидактика початкової школи : навч. посіб. для здобувачів вищ. освіти бакалавра спец. 013 Початк. освіта. Запоріжжя : навч. вид. (укр. мовою), 2024. 141 с.

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

4. Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів : Електрон. вид. / Бібік Н. та ін. Київ : Освіта, 2024. 176 с.

ТОМАСЬ Катерина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
КОВАЛЬ Карина,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

БУЛІНГ ЯК ДЕСТРУКТИВНА ФОРМА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Протягом останніх десятиліть проблема булінгу набула глобального характеру, охоплюючи всі рівні освіти. У молодшому шкільному віці цей феномен набуває особливої актуальності, адже саме в цей період

відбувається формування базових соціальних навичок, емпатії, толерантності та вміння співпрацювати з іншими [1]. Порушення міжособистісної гармонії у колективі призводить до виникнення конфліктів, що часто переходять у систематичне цькування. В умовах сьогодення перед педагогічною спільнотою постає завдання не лише реагувати на факти насильства, а й забезпечити ефективну превенцію, спрямовану на виховання культури ненасильницької комунікації.

Проблему булінгу активно досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні науковці (А. Антонелла [1], Ю. Градова [2], А. Лесик [3; 4], О. Попова [4], В. Шахрай [5] та ін.), розглядаючи цей процес як систематичне, навмисне насильство або приниження однієї дитини іншою (або групою дітей), що супроводжується дисбалансом сил між агресором і жертвою.

Метою дослідження є визначення особливостей прояву булінгу як деструктивної форми міжособистісної взаємодії та аналіз його впливу на соціально-психологічний розвиток здобувачів початкової освіти.

У контексті початкової освіти булінг найчастіше проявляється у вербальній, психологічній чи соціальній формах. Фізичне насильство трапляється рідше, проте має значно травматичніші наслідки. До ключових чинників, що зумовлюють виникнення булінгу в освітньому середовищі, належать різні соціально-психологічні, педагогічні та особистісні аспекти взаємодії між учасниками освітнього процесу. Одним із провідних чинників є недостатній рівень соціально-емоційної компетентності дітей, що проявляється у невмінні адекватно виражати власні емоції, співпереживати іншим та регулювати власну поведінку у конфліктних ситуаціях. Важливу роль відіграє також дефіцит емпатії та брак навичок конструктивного розв’язання міжособистісних конфліктів, що часто призводить до вибору агресивних або пасивно-захисних форм поведінки [2].

Негативний мікроклімат у класному колективі створює сприятливий

ґрунт для формування групових протистоянь і проявів цькування. Ситуацію ускладнює пасивна позиція педагогів і батьків, які не завжди здатні своєчасно розпізнати приховані форми агресії або надають перевагу замовчуванню проблеми. Сучасне цифрове середовище також посилює масштаби булінгу, сприяючи його переходу у віртуальний простір, де агресія набуває нових форм і стає менш контрольованою [2].

Дослідження показують, що систематичне цькування негативно впливає на самооцінку, емоційний стан та навчальну мотивацію учнів/учениць. Жертви булінгу часто демонструють підвищену тривожність, зниження навчальної успішності, труднощі у спілкуванні з ровесниками. Агресори ж, у свою чергу, схильні до асоціальної поведінки, що у майбутньому може трансформуватися у девіантні форми взаємодії [1].

Зазвичай агресори прагнуть самоствердитися за рахунок приниження інших, компенсуючи власну невпевненість або потребу у визнанні. Натомість жертви часто характеризуються підвищеною чутливістю, замкненістю, низькою самооцінкою чи соціальною ізольованістю, що робить їх більш уразливими до негативного впливу. Усе це свідчить про необхідність цілеспрямованої профілактичної роботи у початковій школі та підтримання позитивного психологічного клімату в учнівських колективах. Важливою складовою цього процесу є психолого-педагогічна діагностика соціально-психологічного клімату в класному колективі, що дає змогу своєчасно виявляти ознаки агресивної поведінки, напруженості або відчуження між дітьми [5].

Не менш значущим аспектом є підвищення рівня педагогічної обізнаності щодо способів розпізнавання та реагування на прояви насильства, адже саме вчитель часто є посередником у конфліктних ситуаціях і може запобігти їх ескалації. Ефективна профілактика передбачає також активне залучення батьків до співпраці, спрямованої на формування єдиної позиції

сім'ї та закладу освіти стосовно нульової толерантності до будь-яких проявів агресії [3].

Важливим напрямом роботи є інтеграція тематики безпеки, ненасильницької комунікації та взаємоповаги у зміст освітніх програм. Це сприяє не лише підвищенню рівня обізнаності здобувачів освіти щодо проблеми булінгу, а й формуванню внутрішньої установки на позитивну взаємодію, взаємопідтримку та відповідальність за власні дії. Такий підхід забезпечує створення безпечного освітнього середовища, у якому пріоритетними є повага, довіра та психологічний комфорт усіх учасників навчального процесу [4].

Отже, булінг у початковій школі є складним соціально-психологічним явищем, що порушує гармонію міжособистісних відносин і негативно впливає на розвиток дитини. Його профілактика має ґрунтуватися на цілісній педагогічній системі, яка поєднує психологічні, освітні, етичні та правові аспекти. Ефективне розв'язання цієї проблеми можливе лише за умови спільної діяльності педагогів, психологів, батьків і самих учнів. Створення безпечного, дружнього освітнього середовища повинно стати пріоритетом сучасної школи, адже саме воно є фундаментом формування здорової, відповідальної та гуманної особистості.

Список використаних джерел

1. Антонелла А. Булінг. Посібник для вчителів середньої школи. Харків: Ранок, ВГ «Кенгуру», 2025. 120 с.

2. Градова Ю. В. Булінг в Україні: проблема очима дитини. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. 2021. Вип. 63. С. 41–45.

3. Коваль К. В., Лесик А. С. 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.C. 150–152.

4. 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*. 2024. № 6 (40). С. 245–253.

5. Шахрай В. М. Запобігання і подолання булінгу як наукова та соціально-виховна проблема. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 5 (33).

ТЮПА Юлія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 013 Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ДОСЛІДЖЕННЯ НЕЙРОМОТОРНОЇ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Початок навчання у школі є періодом глибоких психофізіологічних змін у житті дитини. Одним із ключових аспектів її успішної адаптації є сформованість нейромоторної готовності – комплексного показника, що відображає взаємодію нервової системи, моторних навичок і когнітивних функцій.

Формування нейромоторної готовності є необхідною умовою успішної адаптації дітей молодшого шкільного віку до навчальної діяльності.

Нейромоторна готовність охоплює здатність нервової системи координувати рухи, підтримувати рівновагу, контролювати дрібну моторику та забезпечувати ефективну взаємодію між руховими й когнітивними процесами

Нейромоторна готовність дитини – це здатність її нервової системи до ефективної регуляції моторних і когнітивних процесів, що дозволяє успішно виконувати навчальні завдання. Вона включає в себе як фізичні, так і психічні компоненти, що забезпечують нормальний розвиток і навчання дитини.

В останні десятиліття спостерігається тенденція до зниження рівня рухової активності дітей, що негативно позначається на розвитку нейромоторних функцій. Сучасні діти часто мають труднощі із зорово-моторною координацією, просторовою орієнтацією, рівновагою та точністю рухів. Ці порушення ускладнюють навчання письма, читання, а також впливають на темп засвоєння навчального матеріалу. Тому питання формування та оцінки нейромоторної готовності набуває особливої актуальності в контексті нових освітніх стандартів, які вимагають цілісного підходу до розвитку дитини.

Дослідження проводилося з метою визначення рівня нейромоторної готовності та виявлення її впливу на навчальну успішність учнів молодшої школи. Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1) Проаналізувати науково-теоретичні підходи до поняття нейромоторної готовності.

2) Визначити критерії та показники її сформованості.

3) Провести емпіричне тестування рухової, зорово-моторної та когнітивної координації учнів.

4) Розробити і впровадити розвивальну програму для покращення нейромоторних функцій.

У роботі використано комплекс методів: теоретичний аналіз наукової та методичної літератури, педагогічне спостереження, анкетування, тестування та методики нейромоторної діагностики (тест Ромберга, тест з утримання рівноваги, проби на координацію рухів, завдання на перехресні рухи, оцінка ручної моторики). Для кількісної оцінки результатів застосовувались методи математичної статистики.

Результати тестування показали, що значна частина учнів має прояви часткової нейромоторної незрілості, що виражається у труднощах з концентрацією уваги, письмом, виконанням рухових завдань, які вимагають міжпівкульної координації. Це підтверджує зв'язок між станом нейромоторних функцій і когнітивними процесами, зокрема увагою, пам'яттю та мисленням.

Виявлено кореляційний зв'язок між рівнем розвитку моторики та когнітивними процесами. Учні з вищими показниками рівноваги і координації демонстрували також кращі результати у завданнях на увагу, короткочасну пам'ять та просторове мислення. Це підтверджує думку А. Р. Лурії, що розвиток рухової сфери є необхідною умовою становлення вищих психічних функцій.

Для підвищення рівня нейромоторної готовності була запропонована корекційно-розвивальна програма, що включала вправи на розвиток крупної і дрібної моторики, інтеграцію примітивних рефлексів, рівновагу, координацію та просторове орієнтування.

Отже, нейромоторна готовність є невід'ємною складовою загальної шкільної зрілості дитини. Її сформованість забезпечує оптимальну взаємодію між руховими, сенсорними та когнітивними процесами. Результати дослідження підтверджують важливість розвитку нейромоторної готовності у системі початкової освіти. Педагогічна підтримка розвитку нейромоторної готовності є ключовою умовою успішної адаптації учнів до вимог шкільного

навчання.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. М. Психофізіологічні основи розвитку мотивації та готовності до навчання у молодших школярів. Київ: Освіта, 2019. 182 с.
2. Гаддард Б. С. Оцінка нейромоторної підготовки до навчання. Харків: Ранок, 2023. 225 с.
3. Головіна Л. В. Нейропсихологія в контексті освіти: теорія і практика. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. 304 с.
4. Рибак, Н. М., Шевченко, Т. П. Роль нейропсихологічних факторів у навчальній діяльності учнів початкової школи. *Науковий часопис*. 2019. №5(3). С. 87–92.
5. Ярошенко, Н. Г. Психофізіологічні основи навчальної діяльності дітей початкової школи. Кропивницький: КДПУ, 2021. 273 с.

ФЕДОРЕНКО Дар'я,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ІНТЕГРОВАНИЙ КУРС «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Молодший шкільний вік – це період становлення особистості, яка готова до сприйняття високих моральних почуттів, до формування громадянина-патріота. Це якраз і є пріоритетом Нової української школи. Зміни в суспільстві,

обумовлюють формування в молодого покоління патріотизму, громадянськості, відповідальності за долю країни. І тому наскрізним у кожному предметі, що опановують молодші школярі, є спрямування на формування у них загальнолюдських моральних якостей, національної культури, патріотичного почуття, а це означає розвивати всі сторони особистості: моральну, трудову, розумову, естетичну [3].

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що громадянська та історична освітня галузь, полягає у формуванні власної ідентичності та готовності до змін шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям, активної громадянської позиції на засадах демократії, поваги до прав і свобод людини, толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів [2].

Інтегрований курс «Я досліджую світ» як навчальний предмет має потужні можливості для реалізації завдання розвитку пізнавальних процесів. Саме на змісті інтегрованих галузей розширюються елементарні знання учнів про предмети і явища природи та соціуму; розкриваються в доступній формі зв'язки між неживою і живою природою та вплив людини на природу; виховується шанобливе та поважне ставлення до Батьківщини; формуються вміння аналізувати та синтезувати, оцінювати, узагальнювати, систематизувати об'єкти та явища, визначати закономірність зв'язків (у тому числі причинно-наслідкових) між ними; формуються вміння відрізняти істотне від неістотного, формулювати припущення (гіпотези), перевіряти їх; виробляються практико-зорієнтовані вміння і навички [1].

Метою навчальної програми «Я досліджую світ» є особистісний розвиток молодших школярів на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, безпеку життєдіяльності, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики,

способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні задачі [4].

Інтегрований курс «Я досліджую світ» є інноваційним засобом реалізації цілей Нової української школи, оскільки його сутність полягає в інтеграції змісту різних освітніх галузей – зокрема, «Громадянської та історичної», «Соціальної та здоров'язбережувальної», «Природничої» та інших. Такий підхід дозволяє молодшим школярам сприймати поняття Батьківщина як цілісну картину сукупності рідної природи, історії, культури, цінностей та соціальних взаємодій. Це забезпечує формування глибокого патріотичного почуття, що ґрунтується на розумінні зв'язків між усіма сферами життя у рідній країні.

Патріотичне виховання досягає найбільшої ефективності, коли традиційні підходи замінюються інтерактивними та проблемними методами навчання. У інтегрованому курсі «Я досліджую світ» ефективно реалізується виховання через діяльнісні, інтерактивні та проблемні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів, перетворюючи їх із пасивних слухачів на активних учасників освітнього процесу. Серед цих методів навчання, що найкраще поєднують пізнання світу з громадянською позицією, особливе місце займають дослідницькі проєкти. дискусії, дебати, круглі столи, присвячені державним святам, рольові та ділові ігри, що моделюють суспільні ситуації; екскурсії, зустрічі з волонтерам, творчі роботи.

Дослідницькі проєкти є потужним засобом формування патріотизму у молодших школярів. Вони можуть мати краєзнавчий характер (наприклад, проєкти «Історія моєї вулиці», «Видатні люди нашого міста/села», «Символіка рідного краю»), де учні самостійно збирають, аналізують та презентують матеріал. Така діяльність не лише поглиблює знання, але й розвиває почуття гордості за свою громаду.

Дискусії, дебати та круглі столи, присвячені державним святам чи

значущим подіям, навчають дітей шанобливо ставитися до національних цінностей, висловлювати та аргументувати власну позицію. Це розвиває критичне мислення і готує до свідомого життя в демократичному суспільстві.

Рольові та ділові ігри, що моделюють суспільні ситуації, занурюють дітей в умовні обставини, де вони можуть приміряти на себе ролі депутатів місцевої ради, волонтерів або історичних діячів, навчитися приймати відповідальні рішення та відчувати свою роль у суспільстві.

Екскурсії до музеїв, історичних пам'яток та зустрічі з волонтерами, захисниками, ветеранами чи видатними земляками забезпечують живий зв'язок між минулим і сьогоденням. Вони наповнюють патріотизм конкретними героїчними образами та сприяють формуванню діяльнісної відданості через наслідування позитивних прикладів.

Творчі роботи (створення малюнків, аплікацій, віршів, інсценування казок та легенд) на патріотичну тематику є важливим інструментом для вираження емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини, її символів та культури. Це сприяє естетичному насиченню патріотизму і переведенню його у сферу почуттів.

Таким чином, інтегрований курс «Я досліджую світ» виступає ключовим інноваційним засобом формування патріотичного виховання у молодших школярів, оскільки він забезпечує поєднання знань, цінностей та дій. Реалізація курсу через різні методи навчання, повністю відповідають пріоритетам Нової української школи щодо виховання свідомого, відповідального та активного громадянина.

Список використаних джерел

1. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу:

навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2019. 256 с.

2. Державний стандарт початкової освіти URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення 16.10.2025).

3. Особливості формування громадянина-патріота в Новій українській школі: метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2022. 65 с.

4. Типова освітня програма , розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.14/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf (дата звернення 16.10.2025).

ФЕДОРЧЕНКО Анастасія,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Сучасна початкова освіта спрямована на формування у молодших школярів ключових компетентностей, серед яких провідне місце посідає

уміння логічно мислити, аналізувати інформацію та застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях. Логіко-математичне мислення є основою інтелектуального розвитку здобувача початкової освіти, сприяє становленню пізнавальної активності, креативності та здатності до розв'язання проблем. Ґрунтуючись на результатах системного аналізу наукових праць І. Кобилянської, В. Майданюк та О. Складанюк, можна стверджувати, що в умовах упровадження НУШ зростає потреба у використанні інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну участь молодших школярів в освітньому процесі, стимулюють їх до самостійного пошуку рішень і підвищують мотивацію до навчання. Тому питання розвитку логіко-математичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних методів є надзвичайно актуальним і відповідає сучасним освітнім пріоритетам.

Мета дослідження – розкрити особливості розвитку логіко-математичного мислення у молодших школярів через інтерактивні методи навчання.

Сучасна початкова школа орієнтується на розвиток особистості, здатної критично мислити, самостійно здобувати знання та творчо їх застосовувати. Логіко-математичне мислення є важливою складовою інтелектуального розвитку молодших школярів, адже воно формує вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки та знаходити ефективні шляхи розв'язання навчальних і життєвих ситуацій. Формування логіко-математичного мислення відбувається переважно в процесі вивчення математики, де здобувачі початкової освіти навчаються логічно обґрунтовувати свої думки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [2].

В умовах реалізації концепції НУШ особливого значення набуває використання інтерактивних методів, які забезпечують активну участь

молодших школярів в освітньому процесі, сприяють розвитку пізнавальної активності та інтересу до навчання. Інтерактивні технології створюють умови для діалогу, співпраці, спільного пошуку рішень, що позитивно впливає на розвиток логічних операцій мислення – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення [1].

Інтерактивне навчання, на думку О. Ватуляк, передбачає організацію пізнавальної діяльності здобувачів початкової освіти на основі співпраці та партнерства, коли кожен з них відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Такий підхід формує атмосферу взаємоповаги, довіри, підтримує мотивацію до навчання і сприяє розвитку самостійності мислення. Водночас інтерактивні технології дозволяють поєднати індивідуальну, парну та групову роботу, створюючи комфортні умови для засвоєння математичних знань [2].

Використання інтерактивних технологій на уроках математики сприяє активізації навчально-творчої діяльності молодших школярів, формуванню у них інтересу до пізнання, розвитку уяви, уваги та логічної послідовності мислення. До ефективних методів належать групові обговорення, інтерактивні вправи з використанням цифрових ресурсів, які забезпечують залучення здобувачів початкової освіти до практичної діяльності, створюють позитивну емоційну атмосферу та мотивують до самостійного пошуку розв’язань [1].

Серед цифрових інтерактивних технологій, що активно впроваджуються в освітній процес, варто виокремити сервіси Kahoot, Wordwall, LearningApps, Classroom, Padlet, які дають можливість створювати інтерактивні вправи, математичні ігри, вікторини, тести. Застосування елементів гейміфікації у навчанні математики, як зазначають І. Кобилянська, В. Майданюк, О. Складанюк, підвищує мотивацію, сприяє засвоєнню складних математичних понять через діяльність і розвиває логічне мислення

молодших школярів [3].

Інтерактивні методи навчання забезпечують не лише засвоєння математичних знань, а й розвиток логіко-математичного мислення як складової інтелектуального потенціалу здобувача початкової освіти. Вони стимулюють самостійність, активність, креативність та формують готовність до розв'язання нестандартних завдань, що є однією з ключових компетентностей учня Нової української школи [1; 3].

Отже, інтерактивні методи навчання є ефективним засобом розвитку логіко-математичного мислення здобувачів початкової освіти. Вони активізують пізнавальну діяльність, формують мотивацію до навчання, розвивають уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити висновки. Використання інтерактивних технологій у навчанні математики сприяє розвитку самостійності, творчості та критичного мислення молодших школярів, що відповідає вимогам сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Бріцкан Т. Активізація навчально-творчої діяльності молодших школярів як умова успішного навчання математики. *Актуальні питання освіти і науки* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 10–11 лист. 2017 р.). Харків : ХОГОКЗ, 2017. С. 287–295.

2. Ватуляк О. З. Використання інтерактивних технологій на уроках у початковій школі: посіб. Бібрка : Бібрський ОЗЗСО I–III ст. ім. Уляни Кравченко 2020. 58 с.

3. Кобилянська І. М., Складанюк О. О., Майданюк В. П. Гейміфікація у сучасних навчальних процесах. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/43169/21730-76585-1-PB.pdf?sequence=1 (дата звернення: 10.11.2025).

ХМЕЛЬНИЧЕНКО Мар'яна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні діти молодшого шкільного віку перебувають під впливом соціальних і психологічних змін, спричинених воєнним станом. Тривожна та нестабільна обстановка впливає на формування емоційної та мотиваційної сфери дітей, їх здатність до навчання, соціальної взаємодії та адаптації. Дослідження впливу воєнного стану на психологічний розвиток молодших школярів є актуальним у контексті забезпечення ефективної психолого-педагогічної підтримки та корекції.

Воєнний стан, що супроводжується соціально-психологічною напругою, нестабільністю та загрозою для життя, істотно впливає на психоемоційний стан дітей молодшого шкільного віку. Цей період є надзвичайно чутливим для формування емоційної стійкості, мотивації до навчання та загальної психологічної адаптації дитини.

По-перше, воєнний стан часто викликає у дітей підвищену тривожність, страхи, почуття небезпеки, що призводить до емоційної нестабільності. Діти можуть виявляти нервозність, дратівливість, зниження концентрації уваги, втрату інтересу до навчальної діяльності. Психологічні травми, пов'язані з пережитими подіями, можуть стати причиною зниження самооцінки та мотивації.

По-друге, у дітей молодшого шкільного віку, які перебувають у

кризовій ситуації воєнного часу, відбуваються порушення нормального розвитку емоційно-мотиваційної сфери. Часто зменшується внутрішня потреба у пізнанні, зникає бажання брати участь у навчальному процесі, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу та погіршує результати навчання.

По-третє, зміни у сімейному та соціальному оточенні, пов'язані з воєнними діями – переміщення, розлучення з близькими, зміни у звичних умовах життя – впливають на емоційний комфорт дитини. Недостатня підтримка з боку батьків або педагогів може призвести до посилення почуття тривоги і відчуженості.

Водночас, сучасні дослідження підкреслюють важливість своєчасної психолого-педагогічної підтримки молодших школярів у період воєнного стану. Формування позитивної мотивації до навчання, розвиток емоційної стійкості, створення безпечного освітнього середовища є основними завданнями педагогів і батьків. Ефективними засобами є використання ігрових методик, індивідуальний підхід, налагодження емоційного контакту, розвиток навичок саморегуляції.

Таким чином, воєнний стан є потужним чинником, що викликає значні зміни в емоційно-мотиваційній сфері молодших школярів, потребує комплексної підтримки з боку освітян та родини для забезпечення нормального розвитку і успішної адаптації дітей до навчального процесу.

Умови воєнного стану мають суттєвий вплив на психоемоційний стан дитини, що, в свою чергу, безпосередньо позначається на її навчальній мотивації. Діти молодшого шкільного віку особливо чутливі до змін у навколишньому середовищі, підвищеної тривожності дорослих, нових життєвих умов, втрати відчуття стабільності.

Наслідки воєнних дій для молодших школярів можуть включати:

– зниження пізнавального інтересу через емоційне виснаження;

– підвищений рівень тривожності та страхів, які блокують навчальну активність;

– порушення режиму дня та умов навчання, особливо в евакуації чи в дистанційному форматі;

– дефіцит безпечного середовища;

– роз'єднання з колективом однолітків і втрата звичних соціальних контактів.

Варто підкреслити, що мотиваційна сфера дитини напряму залежить від її емоційного стану. Тому в умовах війни актуалізується потреба у створенні безпечного, емоційно підтримувального навчального середовища. У таких умовах на перший план виходить не лише зміст навчального матеріалу, а й організація педагогічної підтримки, налагодження емоційного контакту, зменшення тривожності та формування довіри.

Отже, воєнний стан суттєво впливає на емоційно-мотиваційну сферу молодших школярів, проявляючись у підвищеній тривожності, зниженні мотивації та порушенні самоконтролю. Інтерактивні методи навчання та психолого-педагогічна підтримка є ефективними засобами стабілізації емоційного стану та підвищення мотивації. Для забезпечення розвитку і адаптації молодших школярів у складних соціальних умовах необхідна комплексна взаємодія педагогів, психологів та батьків.

Список використаних джерел

1. Бучинська Т. В. Сутність та складові професійної компетентності персоналу в умовах конкуренції. *Економічний аналіз*. 2014. Том 15. No 2. С. 228-233.

2. Бойко І. В. Комунікативна компетентність як структурна складова професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук. Proceedings of the 2-nd International Scientific and Practical Conference

«Scientific Research in XXI Century». Ottawa, Canada: Methuen Publishing House. 2020.

3. Васильєва Г. І. Позиції зарубіжних вчених впровадження інклюзивної освіти. *Методологія неперервної освіти та наукового дослідження*: кол. Моногр. / за ред. Н. М. Рідей, Е. В. Лузік. Київ : ТОВ ЦП «Компринт», 2020. С. 125-132.

4. Євдокимов В. І., Пономарьова Г. Ф., Покроєва Л. Л., Луценко В. В. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: навч. посібн. Харків : ХОНМІБО, 2006. С. 22-23.

ЧЕРКАСЬКА Оксана,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
ЧЕМОНІНА Лада,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТОЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «БУДОВА СЛОВА»

У контексті відродження інтелектуального й духовного потенціалу українського суспільства, культура мовлення набуває ключового значення як основа комунікації, освіти, виховання та гармонійного розвитку особистості, що супроводжується розширенням сфер застосування української мови як державної. Без належного рівня мовленнєвої компетенції громадянин

сучасної України не зможе ефективно реалізовувати різноманітні соціальні функції, покладені на нього суспільством [1; 4].

Не викликає сумнівів той факт, що літературне мовлення, яке являє собою ідеальний та стилістично довершений вияв мови, має бути точним. Отже, однією з комунікативних ознак мовлення є точність, в основу якої покладено правильність, логічність і нормативність мовлення [1; 3; 4].

Нам імпонує позиція Л. Азарової та Н. П'яст, які вбачають у точності мовлення одну з найважливіших властивостей висловлювання, що, передусім слугує для характеристики його змістової наповнюваності. Така компетенція співрозмовників як уміння добирати влучні лексеми, що за своїм значенням точно відповідають предметам, діям або явищам, які вони називають, і визначає точність мовлення особистості [1].

Отже, точність мовлення, з одного боку, визначається наявністю необхідних знань і вмінь щодо точних значень лексичних одиниць, сполучень слів, речень, сталих виразів, які відповідають сучасним літературно-мовним нормам, а з іншого воно характеризується наявністю вміння доступно виражати власні думки, що забезпечує прозоре й однозначне їх сприйняття співрозмовником. У такий спосіб можемо стверджувати, що використання різноманітних мовних засобів з метою створення усного чи писемного висловлювання вимагає сформованість у мовної особистості точності мовлення.

Не можна не погодитись із Л. Мацько та О. Сидоренко, які справедливо наголошують на тому, що саме лексичне багатство нашої мови становить визначальний засіб точності мовлення кожного мовця, оскільки задовольняє потребу кожного співрозмовника щодо вибору лексеми, а отже – забезпечує точний добір слова [3].

Безперечним э той факт, що вивчення розділу «Будова слова» має важливе значення в лінгвістичному і мовленнєвому розвитку дітей. Цей

матеріал тісно пов'язаний зі знаннями й компетенціями здобувачів початкової освіти з фонетики, лексики, морфології, орфографії та стилістики, що забезпечує як поповнення активного словника дітей, так і розвиток їхнього зв'язного мовлення [4].

Нам імпонує позиція М. Вашуленка, С. Карамана, М. Пентилюк, Л. Чемоніної, результати дослідження яких дозволяють стверджувати, що вивчення морфемної структури слова молодшими школярами створює передумови для системного розширення та диференціації їхнього словникового запасу, а також засвоєння одного з методів інтерпретації лексичного значення, що уможливлює точне уживання певної лексеми у власному мовленні [2; 4].

Аналіз праць вітчизняних науковців, результати констатувального зрізу педагогічного експерименту дозволили визначити особливості формування точності мовлення здобувачів початкової під час вивчення морфемної будови слова на уроках української мови, а саме:

– поступове ускладнення і розширення лексичного і граматичного матеріалу з метою аналізу будови слів різних морфологічних одиниць;

– функціонально-стилістичне спрямування вивчення морфеміки;

– використання сучасних технологій навчання на уроках української мови в початковій школі у процесі вивчення морфемної будови слова;

– обізнаність учителів початкової школи щодо сучасних педагогічних технологій і належний рівень сформованості професійної компетентності стосовно їх використання у процесі формування у здобувачів початкової освіти точності мовлення під час вивчення морфемної будови слова.

Отже, як усна, так і писемна форма мовлення мають відповідати

критеріям нормативності та точності. Кожну лексичну одиницю в будь-якому контексті слід вживати відповідно до її найбільш усталеного семантичного значення, оскільки саме точне вербальне втілення задуму найповніше відповідає комунікативній ситуації. Вивчення морфемної будови слова забезпечує формування у здобувачів початкової освіти компетенції доцільно вживати лексеми різної структури у власному мовленні, що сприяє розвитку точного мовлення учнів.

Список використаних джерел

1. Азарова Л. Є., П'яст Н. Й. Українське ділове мовлення. Вінниця: ВНТУ, 2007. 230 с.

2. Вашуленко М. С. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Українська мова» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч-метод. посіб. Київ: ВД «Освіта», 2019. 192 с.

3. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови / за ред. Л. І. Мацько. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.

4. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / [кол. авторів за наук. ред. М. С. Вашуленка]. Київ: Літера, 2011. 364 с.

ЧЕРНОБРОВА Алла,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, Бердянський державний педагогічний університет

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційний технологій соціальні мережі набули надзвичайної популярності, що призвело до онлайн-комунікації, віртуальних форм взаємодії та суттєво вплинуло на соціальну реальність. В умовах війни соціальні мережі є незамінним інструментом комунікації, проте їх вплив на особистість має чітко виражений вектор полярності. Соціальні мережі вирішують безліч проблем професійної та соціальної взаємодії, але в той же час, несуть чисельні загрози психологічній безпеці особистості [1].

В зазначеному аспекті, особливою вразливою категорією є діти, самосвідомість яких перебуває на стадії активного формування, а їх усвідомлення власних потреб, норм, правил, моральних цінностей відбувається під впливом різноманітних чинників. Молодші школярі є активними користувачами соціальних мереж та цифрового середовища, що безпосередньо впливає на їхнє уявлення про себе, формування власного «Я», розвиток самосвідомості, самоставлення та набуття ціннісних орієнтирів.

Результати опитувань, зокрема ГО Dignity Online, Rakuten Viber та ін., свідчать, що близько 87,7% українських дітей постійно користуються соцмережами, 75% проводять онлайн понад 3 години щодня, а 8,8% опитаних

дітей без вагань приймають усі запити в друзі, навіть не знаючи, хто за профілем. 62% дітей виходять у мережу «Інтернет» та грають в онлайн ігри безконтрольно, використовуючи при цьому телефони, ноутбуки та інші гаджети, а спільне користування мережею (під контролем батьків) зберігається лише на рівні 7%. Також, дослідженнями встановлено, що найпопулярнішими платформами серед дітей є ютуб (87,7%), телеграм (85%), тікток (83%), вайбер (81,7%) та інстаграм (63,3%) [3].

Надмірне користування соціальними мережами, особливо без належного контролю з боку дорослих, може сприяти формуванню дискомфорту, знецінення, залежності від оточення, відсутності розуміння власного «Я». В контексті війни соціальні мережі є важливим каналом отримання новин (відео та фото подій, інтерв'ю, коментарі тощо), контент яких, з одного боку, може бути травмувальним, з іншого, невірно трактований дитиною з огляду на її вікові особливості, відсутність життєвого та соціального досвіду. Крім того, в соціальних мережах розміщується велика кількість різноманітної інформації, правдивість та якість якої важко перевірити. Також інформація подається невеликими частинами, що сприяє тривалому перебуванню онлайн. Таким чином, діти стають беззахисними в безмежному просторі соціальних мереж [2].

Серед психологічних особливості молодших школярів, що впливають на сприйняття контенту соціальних мереж, можна виокремити такі:

– початкові навички критичного мислення, зокрема дітям складніше розпізнавати маніпуляції, виокремлювати позитивні та негативні аспекти в структурі поданої інформації;

– наявність надмірного впливу дорослих, зокрема батьків та близького оточення, що призводить до виникнення протиріччя між соціальним контентом та реаліями життя;

– формування соціальної ідентичності через включення в групу

ровесників, що є цінним та переживається в чутливій формі, адже дитина не готова до дистанціювання та сепарування власного «Я» від колективного.

Соціальні мережі розглядаються як потенційний ресурс та потенційний ризик для формування самосвідомості дитини. Як ресурс, соціальні мережі уособлюють у собі можливість залишатися на зв'язку з близькими та друзями, отримувати підтримку, бачити алгоритми та моделі поведінки, читати позитивний контент. Також, соціальні мережі сприяють формуванню цифрової компетентності, що забезпечує якісний процес адаптації та готовність приймати виклики сьогодення.

Як ризик, соціальні мережі можуть транслювати надмірно тривожний контент (кадри бойових дій, поранень, загибелі тощо), що є небезпечними для несформованого емоційного поля дитини. Через соціальні мережі можуть здійснюватися маніпуляція, пропаганда, дезінформація, що може викривляти та спотворювати ідентичність дитини та впливати на її самосприйняття. Надмірне перебування в онлайн середовищі хибно впливає на міжособистісну взаємодію зі значущими дорослими та однолітками, що гальмує розвиток самосвідомості та актуальних соціальних навичок в моменті «тут і зараз». Відтак формуються ризики порівняння себе з іншими ідеальними образами в соцмережах, ускладнюється розуміння реального простору взаємодії, дитина бачить лише контраст з її власним життям [4].

З метою попередження або подолання надмірного використання соціальних мереж важливо визначити баланс у їх використанні, встановити межі, розвивати здорові соціальні та психологічні стосунки в реальному житті. Якщо проблема вже виникла, звернення до професійного психологічного консультанта може бути корисним для збалансованого підходу до її розв'язання [2].

Вплив соціальних мереж на формування самосвідомості молодших школярів є багатовимірним процесом, що враховує як можливості, так і

потенційні ризики. В складних умовах через нестабільність актуальних ситуацій, змінення умов соціалізації, інтенсивне використання цифрових платформ складно відстежувати ті вектори, що можуть порушувати розвиток особистості та призводити до певного дисбалансу в контексті розуміння власного «Я». Важливо знаходити баланс у використанні соціальних мереж з усвідомленою відповідальністю шляхом розвитку офлайн соціалізації, зміцнення самосвідомості через позитивні моделі та підтримку особистості.

Список використаних джерел

1. Артемов В. Ю., Руснак О. В., Жалубак В. М. Ризики, які виникають в ході використання соціальних мереж в інтернеті : психологічний аспект. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2019. № 34. С. 178-185.

2. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2023. Том 34 (73). № 4. С. 60-66.

3. Мгалоблішвілі А. Психологія використання соціальних інтернет мереж сучасними українськими користувачами. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2023. № 2(70). С. 201-208.

4. Петренко О. С. Вплив Інтернету на повсякденне життя українців. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка.* 2019. № 5(294). С. 142-153.

ШВЕД Ольга,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

МОДЕЛЬ «4К» ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах цифрової трансформації, динамічного розвитку технологій та змін на ринку праці зростає потреба у формуванні м'яких навичок (soft skills) як ключового компонента професійної компетентності. Міжнародні дослідження свідчать, що успішність фахівця дедалі більше залежить від рівня розвитку таких навичок, як креативність, критичне мислення, комунікація та здатність до командної взаємодії. Ці компоненти інтегруються в модель «4К», яка розглядається як ефективний інструмент розвитку soft skills у сфері освіти.

Особливої уваги потребує впровадження моделі «4К» у початковій школі, оскільки саме на цьому етапі відбувається становлення базових механізмів соціальної взаємодії, формуються засади критичного мислення та творчого підходу до розв'язання навчальних і життєвих завдань. Формування м'яких навичок у здобувачів початкової освіти розглядається в контексті реалізації компетентнісного підходу, що є одним із пріоритетів Нової української школи.

Питання розвитку soft skills у початковій освіті досліджуються в працях українських науковців, зокрема Н. Бібік, І. Єфіменко, Н. Коваль, О. Котенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Харченко, Г. Черушевої та ін. Водночас практичні аспекти реалізації моделі «4К» у початковій школі залишаються недостатньо висвітленими, що зумовлює потребу в подальшому науковому аналізі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати модель «4К» як ефективний інструмент розвитку soft skills у здобувачів початкової освіти.

М'які навички – це комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних умінь, що забезпечують ефективну соціальну взаємодію, продуктивну участь у спільній діяльності та здатність до адаптації в різних життєвих і професійних ситуаціях [1]. У контексті початкової освіти їх розвиток є важливою умовою формування ключових компетентностей Нової української школи.

Серед наявних моделей розвитку soft skills особливе місце посідає модель «4К», яка охоплює чотири ключові компоненти: креативність, критичне мислення, комунікацію та командну роботу. Вона набула широкого визнання в міжнародному освітньому дискурсі та поступово інтегрується в національні освітні практики [4].

Реалізація моделі розвитку soft skills «4К» у початковій школі передбачає системний підхід до формування кожного з її компонентів з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Принагідно зазначимо, що ці компоненти функціонують не ізольовано, а у взаємозв'язку, створюючи синергетичний ефект у процесі формування особистісних компетентностей учнів. Охарактеризуємо детальніше зміст і функціональну роль кожного компонента моделі «4К» у процесі формування м'яких навичок у здобувачів початкової освіти.

Комунікація охоплює здатність точно й аргументовано висловлювати

власну позицію, уважно та зосереджено слухати співрозмовника, підтримувати конструктивний діалог і доступно викладати інформацію. Розвинена комунікативна компетентність забезпечує ефективне ведення переговорного процесу, продуктивне розв'язання суперечливих ситуацій, створення комфортного психологічного клімату в спілкуванні та досягнення порозуміння за різних обставин. Важливим аспектом є вміння гнучко змінювати форми й способи комунікації залежно від особливостей аудиторії та комунікативної ситуації. У період навчання в початковій школі формування комунікативних навичок набуває особливого значення, оскільки цей життєвий етап є сензитивним для становлення соціальної адаптації, побудови ефективних взаємин з оточенням і формування основ гармонійного особистісного розвитку учня [2].

Командна робота передбачає здатність ефективно координувати зусилля з іншими учасниками групи задля реалізації колективних завдань. Вона охоплює навички спільної діяльності, взаємодопомоги, продуктивного обговорення ідей та пропозицій, а також уміння досягати узгоджених рішень. Важливими складовими є готовність враховувати альтернативні думки, цінувати внесок кожного учасника та підтримувати атмосферу згуртованості. Результативна командна взаємодія ґрунтується на взаємній довірі, щирості та повазі між членами колективу. Для молодших школярів розвиток навичок командної роботи через участь у колективних проєктах, спільних завданнях і групових активностях є особливо важливим, оскільки сприяє формуванню соціальних компетентностей і набуттю досвіду ефективної співпраці з ровесниками [5].

Креативність як здатність продукувати оригінальні ідеї, знаходити неординарні способи розв'язання завдань і розробляти інноваційні стратегії дій передбачає пластичність мислення, відкритість до нового досвіду та вміння бачити перспективи в складних ситуаціях. Творче мислення сприяє

створенню унікальних рішень, швидкій адаптації до змінних умов і формуванню потенціалу до майбутньої конкурентоспроможності. Для здобувачів початкової освіти розвиток креативності має принципове значення, оскільки саме на цьому віковому етапі відбувається становлення базових навичок творчого підходу, пошукової активності та генерування самобутніх ідей, що створює підґрунтя для подальшого інтелектуального й особистісного розвитку [5].

Критичне мислення охоплює здатність об'єктивно аналізувати інформацію, оцінювати різні точки зору, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та ухвалювати обґрунтовані рішення. Воно передбачає вміння формулювати доречні запитання, перевіряти достовірність даних, розпізнавати логічні помилки та робити самостійні висновки. Такий тип мислення становить основу для прийняття виважених рішень і розв'язання складних, багатоаспектних завдань. У початковій школі розвиток критичного мислення є важливим компонентом освітнього процесу, оскільки саме на цьому віковому етапі учні опановують базові прийоми аналізу інформації, формулювання оцінних суджень, розрізнення фактів та припущень. Це забезпечує надійне підґрунтя для подальших академічних досягнень і становлення автономного мислення [3].

Взаємодія між компонентами моделі розвитку «4К» формує цілісну систему компетентностей, необхідних для результативного навчання та гармонійного розвитку особистості молодшого школяра. У сучасному освітньому середовищі, що дедалі більше орієнтується на інтерактивність і творчість, м'які навички виступають ключовим чинником адаптації, соціалізації та всебічного розвитку здобувачів початкової освіти. Їхнє формування створює надійне підґрунтя для подальшої освітньої траєкторії та особистісної самореалізації.

Отже, представлена модель розвитку soft skills «4К» постає як

ефективний інструмент інтеграції м'яких навичок у зміст початкової освіти, що відповідає сучасним вимогам до формування ключових компетентностей. Її компоненти не лише взаємодоповнюють одне одного, а й створюють цілісну основу для розвитку особистості молодшого школяра. Застосування цієї моделі в освітньому процесі сприяє формуванню соціальної зрілості, інтелектуальної гнучкості та здатності до самостійного мислення, що є необхідними передумовами для подальшої освітньої та життєвої траєкторії учня початкових класів. Таким чином, впровадження моделі розвитку soft skills «4К» можна розглядати як стратегічний напрям оновлення початкової освіти в контексті компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. Розвиток Soft skills здобувачів початкової освіти в умовах інклюзії. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки».* 2022. № 1. С. 144–152.

2. Данилевич Ю. О. Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формування комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. *Медсестринство*. Тернопіль, 2023. № 2. С. 56–65.

3. Кругляк М. І. Критичне мислення: матеріали ІІІ частини онлайн-курсу «Логіка, аргументація, критичне мислення». Київ, 2021. 193 с.

4. Модель «4К» – навичок майбутнього. URL: https://vseosvita.ua/blogs/model-4-k-navychok-maibutnoho-27371.html

5. Муравйова І. О., Мар'янко Я. Г., Осадча А. О. Soft skills у сучасних реаліях української освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 32. Т. 1. С. 108–112.

ЮНАК Ірина,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет,
МУХІНА Тетяна,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У контексті реформування початкової освіти та впровадження компетентнісного підходу особливого значення набувають методи, що активізують пізнавальну діяльність учнів. Одним із таких засобів є дидактичні ігри – традиційна, але водночас гнучка форма навчання, яка в сучасних умовах набуває нового змісту. Вони сприяють інтеграції навчального матеріалу з емоційно насиченою діяльністю, формують позитивну мотивацію до вивчення математики, розвивають логічне мислення, увагу, уяву та здатність до співпраці. Уроки математики, збагачені дидактичними іграми, створюють умови для природного включення молодших школярів у процес пізнання, що відповідає принципам Нової української школи.

Проблему використання ігрових технологій, у тому числі дидактичних ігор, у процесі навчанні розглядали О. Бурцева, І. Савченко, Н. Сірант, В. Завада, Р. Червінська, М. Гришко та ін. Учені доводять ефективність дидактичних ігор для розвитку пізнавальної активності, логічного мислення

та самостійності здобувачів початкової освіти. Ідеї розвивального потенціалу гри в навчанні обґрунтовано у працях І. Волкова, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін. Дослідники підкреслюють значення ігрової діяльності для розвитку мислення, комунікації, самостійності та творчості учнів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічний потенціал дидактичних ігор як засобу активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики.

В умовах реалізації концепції Нової української школи здобувачі початкової освіти стикаються з необхідністю засвоєння значного обсягу навчального матеріалу, що потребує ефективних методів його подання. Одним із таких є дидактичні ігри, що урізноманітнюють освітній процес, підвищують мотивацію до навчання, активізують пізнавальну діяльність учнів і сприяють формуванню позитивного ставлення до вивчення математики [4].

М. Гришко трактує дидактичну гру як ефективний метод навчання в початковій школі, що поєднує навчальні завдання з ігровими елементами, забезпечуючи інтеграцію освітнього контенту в емоційно насичену діяльність. У контексті математичної освіти це дозволяє подати абстрактні поняття в доступній формі, що відповідає віковим особливостям молодших школярів. У сучасній освітній парадигмі особливого значення набувають методи, які стимулюють активність, самостійність і креативність учнів, а дидактичні ігри відповідають цим вимогам [2].

На думку О. Бурцевої, дидактична гра є ефективним засобом розвитку пізнавальної активності здобувачів початкової освіти на уроках математики. Вона сприяє формуванню мислення, мовлення, уяви, уваги та самостійності, ґрунтуючись на принципі автодидактизму – самостійного здобуття знань без постійного втручання педагога. Особливо цінним є те, що гра дозволяє молодшим школярам самостійно відкривати математичні закономірності,

експериментувати з числами, формами, діями [1].

Специфіка молодшого шкільного віку зумовлює особливості застосування дидактичних ігор саме на уроках математики. У цей період відбувається перехід від ігрової до навчальної діяльності, формуються базові когнітивні, соціальні та комунікативні навички, закладається основа для подальшого навчання. Ігрові методи сприяють розвитку критичного мислення, уваги, мотивації та здатності до співпраці, а в математичному контексті – ще й точності, послідовності, вмінню аналізувати й узагальнювати.

І. Савченко зазначає, що ефективність дидактичних ігор на уроках математики забезпечується завдяки чітким правилам, цікавому сюжету, емоційному залученню учителя, динамічному темпу роботи та можливості участі більшості учнів. Серед прикладів таких ігор – «Льотчик-командир», «Рибалка», «Конструктор», «Політ математичним літаком», які сприяють закріпленню математичних понять, формуванню практичних навичок, розвитку логічного мислення й пам’яті [3].

Дидактичні ігри, що використовуються на уроках математики, можна класифікувати за формою організації, а саме: ігри з предметами (наприклад, LEGO, природні матеріали для моделювання геометричних фігур); настільно-друковані (головоломки, доміно, пазли, «UNO», «Jenga» з математичним змістом); словесні (наприклад, «Яких чисел не вистачає?», рахункові вправи, математичні загадки) [5].

Застосування автентичних ігор та ігор-занять у межах математичного навчання дозволяє поєднувати самостійну діяльність молодших школярів із керованим навчанням, що сприяє глибокому засвоєнню математичного матеріалу, розвитку практичних компетентностей і формуванню позитивної мотивації до вивчення математики.

Отже, використання дидактичних ігор на уроках математики є

ефективним засобом стимулювання пізнавальної активності здобувачів початкової освіти. Ігрові методи сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку уваги, логічного мислення, умінь працювати в парі чи групі та створюють умови для успішної соціалізації. Інтеграція ігор в освітній процес дозволяє забезпечити індивідуалізований підхід, адаптований темп засвоєння знань, підсилює віру молодших школярів у власні сили та їх активну участь у навчанні.

Список використаних джерел

1. Бурцева О. Г. Використання медіаосвітніх технологій на уроках математики в початковій школі. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи.* 2024. № 3. С. 60–65. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-3-10

2. Гришко М. Особливості використання дидактичних ігор в початковій школі. *Молодий вчений*. 2023. №10 (122). С. 74−78. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-10-122-15

3. Савченко І. В. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. *Початкове навчання та виховання.* 2011. № 16 (18). С. 12–28.

4. Сірант Н., Завада В., Червінська Р. Особливості проведення дидактичних ігор на уроках математики у закладі початкової освіти. *Молодь і ринок.* 2023. № 10/218. С. 112−116. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.293317

5. Чосік Л., Мандзюк С. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з математики. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки.* 2017. № 2(351). С. 40–44. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/13764 (дата звернення: 18.10.2025).

Секція 5. ЖИТТЄВОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

БАЙДАК Алла,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет

КАЧЕРОВА Ольга,

старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна українська освіта перебуває на етапі глибоких змін, викликаних як загальносвітовими процесами цифровізації, так і реформами в межах Концепції Нової української школи. В умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій особливої актуальності набуває модернізація технологічної освітньої галузі початкової школи, що вимагає нових підходів до навчання та викладання. Одним із перспективних напрямів такої модернізації є впровадження імерсивних технологій, які дозволяють значно урізноманітнити навчальний процес, зробити його інтерактивним, наочним та практико-орієнтованим.

Мета полягає в аналізі потенціалу імерсивних технологій як засобу модернізації навчання технологічної освітньої галузі в початковій школі, а також у вивченні наукових підходів до їх впровадження у практику сучасного уроку.

Імерсивні технології — це технології занурення, які забезпечують глибоке включення учасника освітнього процесу в навчальне середовище за допомогою доповненої (AR), віртуальної (VR) або змішаної реальності (MR). Вони дозволяють учням взаємодіяти з тривимірними об'єктами, моделювати процеси, брати участь у віртуальних лабораторіях, тим самим активізуючи мислення, уяву та практичні навички. Для технологічної освітньої галузі це означає можливість демонстрації принципів роботи пристроїв, інструментів, механізмів без потреби у фізичному обладнанні.

У своїй роботі М. Швардак висвітлює широкі можливості використання імерсивних технологій у різних освітніх галузях початкової школи, включаючи технологічну. Авторка зазначає, що головною перевагою таких технологій є створення умов для глибокого занурення учнів у навчальний процес, що активізує їхню пізнавальну діяльність. Імерсивне середовище сприяє не лише кращому засвоєнню знань, а й формуванню життєво важливих навичок, зокрема: критичного мислення, просторової уяви, здатності до самостійного розв’язання завдань.

Особливо цінним є висвітлення практичних прикладів використання VR/AR у початкових класах: віртуальні екскурсії до фабрик, моделювання об'єктів технічного спрямування, ігрові навчальні симуляції. Авторка наголошує, що такі інструменти є не лише мотивуючими, але й значно збагачують зміст уроків технологій, роблячи його сучасним і компетентнісно орієнтованим [1].

Н. Яремчук розглядає імерсивні технології з точки зору підготовки педагогів. Авторка наголошує: щоб забезпечити якісне впровадження VR і

AR в освітній процес, педагог повинен бути не лише користувачем технологій, але й розуміти їхню дидактичну цінність. У роботі акцентується увага на професійній дистанційній підготовці майбутніх учителів початкової школи, як платформі для розвитку цифрової та методичної компетентностей. Особливо цінною є думка про необхідність не фрагментарного, а системного впровадження імерсивних технологій у процес підготовки вчителів. Авторка вказує на конкретні труднощі: відсутність технічного обладнання в ЗВО, недостатня кількість методичних розробок, а також психологічна неготовність частини педагогів до інновацій [2].

У праці «Методичні особливості застосування імерсивних технологій під час підготовки вчителя початкової школи» автори О. Шкуренко, Р. Шпіца, С. Стецик, акцентують увагу на методичному аспекті впровадження імерсивних технологій у підготовку вчителя. Вони визначають ключові педагогічні умови ефективного використання AR/VR-технологій у процесі професійної освіти: дидактична доцільність, інтеграція з іншими цифровими засобами, адаптація до вікових особливостей учнів.

Значна увага приділяється конкретним методикам і програмам, які можуть бути використані для навчання студентів педуніверситетів: «CoSpaces», «Unite for Education», «Merge EDU». Автори пропонують власну класифікацію видів імерсивних технологій у початковій освіті за функціональним призначенням: візуалізаційні, тренувальні, діагностичні, ігрові тощо.

Також підкреслюється, що підготовка педагога до використання VR/AR має включати опанування програмного забезпечення, розробку дидактичних сценаріїв і вміння гнучко реагувати на ситуації у цифровому середовищі [3].

У матеріалах Інституту цифровізації освіти НАПН України, представлено комплексний аналіз сучасного стану впровадження імерсивних

технологій у шкільну освіту. Зокрема, зазначено, що VR/AR-технології найчастіше використовуються у природничо-наукових та технологічних дисциплінах. Визначено основні напрями застосування: створення віртуальних лабораторій, симуляцій технологічних процесів, цифрових моделей для вивчення технічного устрою предметів.

Особлива увага приділена STEM-напряму, де імерсивні технології розглядаються як засіб інтеграції наук, технологій, інженерії та математики. У документах також наведено огляд національних і міжнародних практик, включаючи використання українських продуктів (наприклад, Mozaik3D) і глобальних платформ (Google Expeditions, ClassVR).

Авторами підкреслено, що в Україні вже створено базу відкритих навчальних ресурсів для педагогів, однак ефективне використання VR/AR вимагає супроводу з боку наукових установ, регулярного підвищення кваліфікації та моніторингу якості впровадження [4].

Отже, імерсивні технології є потужним засобом оновлення підходів до навчання в початковій школі, зокрема в технологічній освітній галузі. Вони забезпечують занурення учня в активне пізнання, стимулюють цікавість, сприяють формуванню просторового мислення, навичок моделювання, технічної уяви та креативності.

Ефективне впровадження VR/AR-технологій потребує якісної підготовки вчителів, відповідної технічної бази та методичного супроводу. Досвід, викладений у проаналізованих дослідженнях, підтверджує необхідність системного підходу: поєднання педагогічних інновацій із практикою, а цифрової компетентності – з творчістю й гнучкістю мислення. Імерсивні технології – це не просто візуалізація, а інструмент, що формує новий тип уроку: активний, інтерактивний, технологічно насичений. Їх подальше впровадження є логічним кроком на шляху до сучасної, компетентнісно орієнтованої початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Аналітичні матеріали з питань використання імерсивних технологій у закладах загальної середньої освіти. ІЦО НАПН України, 2024. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ (дата звернення 23.10.2025).
2. Швардак М. В. Імерсивні технології в початковій освіті. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*. 2023. № 2(11). С. 227–239.
3. Шкуренко, О. В., Шпіца, Р. І., Стецик, С. П. Методичні особливості застосування імерсивних технологій під час підготовки вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2023. №15. С. 139–150.
4. Яремчук Н. Імерсивні технології у професійній дистанційній підготовці вчителів початкової школи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2022. №4(73). С. 61–68.

КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

МЕТОД ПРОЄКТІВ У ДИЗАЙН-ОСВІТІ ЯК МОЖЛИВІСТЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Формування креативності як ключової компетентності є центральним завданням початкової ланки освіти. Здатність до дивергентного мислення, генерації оригінальних ідей та ефективного розв'язання практичних завдань стає необхідною умовою для успішної адаптації особистості в динамічному суспільстві. Для здобувачів початкової освіти, чия пізнавальна діяльність

характеризується високою емоційною залученістю та переходом від ігрових до навчально-пізнавальних мотивів, критично важливим є застосування педагогічних технологій, які не лише стимулюють набуття знань, а й забезпечують простір для творчого самовираження та діяльнісного підходу.

У контексті художньо-естетичної, технологічної та комунікативної освіти, центральне місце у розвитку творчих здібностей учнів займає метод проєктів, який забезпечує комплексне залучення учнів до циклу проєктування; втілення своїх ідей в реальність; презентації функціонально та естетично значущого продукту.

Наукове обґрунтування та впровадження цього методу в освітній процес є актуальним напрямом модернізації початкової освіти. Відповідно до наукових досліджень, розвиток творчих здібностей у молодших школярів розглядається як один із пріоритетних напрямів сучасної початкової освіти, оскільки творчість виступає основою для формування самостійної, мислячої особистості. Особливу увагу дослідники приділяють використанню методу проєктів у навчальному процесі [3; 4; 5].

У своїх працях, І. Бех наголошує на важливості особистісно орієнтованого підходу до розвитку творчого потенціалу дитини, у центрі якого – активна діяльність, інтерес і самовираження. Дослідження О. Кононко та О. Ляшенка присвячені впровадженню інтегрованого навчання у початковій школі, де метод проєктів виступає як ключовий засіб для формування креативного простору та умов для індивідуального зростання кожного учня [1; 3].

Питання розвитку творчих здібностей молодших школярів розкриті у працях науковців української педагогіки та психології (В. Сухомлинський, Г. Костюк, С. Максименко, О. Савченко, І. Бех). Дидактичні основи мистецької освіти та міжвидової інтеграції представлені в дослідженнях Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Сотської. Метод проєктів у загальноосвітній

практиці аналізувався О. Пометун, О. Савченко, І. Єрмаковим. Водночас, комплексне та систематичне дослідження застосування методу проєктів саме у дизайн-освіті, як специфічному полі для розвитку компонентів креативності (оригінальність, гнучкість мислення, асоціативність) у молодших школярів, є недостатньо висвітленим. Це обумовлює необхідність поглибленого науково-методичного пошуку [2; 6; 7].

У ході проєктної роботи здобувачі освіти набувають досвіду планування, аналізу, експериментування, а також розвивають та практикують комунікативні навички з іншими учасниками навчального процесу. Такий формат діяльності сприяє розвитку уяви, критичного та творчого мислення, навичок конструктивної співпраці. Особливої уваги заслуговує можливість поєднання індивідуального підходу з роботою в команді, що забезпечує як особистісне зростання, так і формування соціально-комунікативних навичок.

Залучення здобувачів освіти до проєктно-дизайнерської діяльності активізує їхню креативну енергію, стимулює мотивацію до навчання та сприяє естетичному розвитку. Ефективність методу проєктів зумовлена його відповідністю віковим особливостям учнів початкової школи та можливістю інтеграції різних галузей знань у процесі навчання.

У підсумку можна додати, що використання методу проєктів у контексті дизайн-освіти є ефективним засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів, що відповідає завданням сучасної початкової освіти та вимогам6. НУШ. Проведений аналіз наукових джерел і практичного досвіду доводить, що проєктна діяльність сприяє активному залученню учнів до навчального процесу, формуванню у них пізнавальної мотивації та зацікавленості у результатах власної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей :

монографія. Київ-Чернівці : Букрек, 2018. 320 с

2. Гуменюк В. М. Розвиток емпатії та соціальних навичок через інтеграцію мистецтва у навчальний процес. *Науковий вісник МОН України.* 2022. № 10. С. 112–120.

3. Кононко О. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 80-85.

4. Ляшенко О. А., Остапенко О. В. Особливості вияву агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Габітус*. 2022. Вип. 39. С. 118–124.

5. Масол Л. М. Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти. *Мистецтво та освіта*. 2020. №1(95). С.20–27

6. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Хартман О. Ю. Соціально значущі цінності в життєдіяльності майбутнього школяра. Київ: Слово, 2017. 32 с.

7. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2018. № 4–5. С.12–16.

КІЛЬЧИНСЬКА Поліна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА

Розвиток дитячої креативності у процесі ігрової діяльності на уроках мистецтва має глибоке коріння в українській науковій традиції. Творчі здібності трактуються як інтегрована здатність дитини генерувати оригінальні й естетично значущі ідеї та продукти, що спирається на уяву, гнучкість мислення та емоційно-вольову саморегуляцію. Структура креативності охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та емоційний компоненти, які в початковій школі проявляються через здатність до імпровізації, варіювання та сміливість експерименту. Ігрове середовище виступає природним «каталізатором» для їхнього розкриття.

Фундаментальні психологічні та дидактичні механізми креативності окреслили такі видатні постаті, як В. Сухомлинський, О. Савченко, Н. Бібік, І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко та В. Роменець. Методичні основи мистецької освіти визначаються спадщиною Л. Масол, Н. Миропольської та Г. Сотської. Методологічну цілісність підходу підсилює ґрунтовне дослідження ігрової діяльності Т. Пірожeнко [1; 2; 3; 4].

У контексті Нової української школи мистецька освіта реалізується як інтегрований простір, що поєднує музику, образотворче мистецтво, театр та

рух. Міжвидова інтеграція є умовою багатоканальної сенсорної стимуляції, дозволяючи учневі вільно переходити від сприймання до творчої інтерпретації та обирати найближчий канал вираження [2].

Гра, як провідна діяльність здобувача початкової освіти, забезпечує внутрішню мотивацію та безпечний простір для експериментування. Рольова та символічна гра переводить зовнішні дії у внутрішній план, сприяючи формуванню задумів. Соціокультурна природа гри, що вимагає співпраці, домовленості та засвоєння правил, активує креативну ініціативу на уроці мистецтва [3].

Психологічні механізми розвитку креативності включають дивергентне мислення, асоціативність, метафоризацію та комбінування. Творче завдання є «відкритим полем» з багатьма розв'язками, що відповідає природі мистецької дії. Діяльнісний підхід реалізується через пробу та імпровізацію, а творчість як подія народження нового смислу допомагає проєктувати змістовні ігрові ситуації.

Дидактичні засади ігрового уроку ґрунтуються на добровільності, варіативності шляхів, емоційній насиченості, безпечності помилок і рефлексивності. Активне залучення та проблемність навчання а також прозорі вимоги формують дисципліну без придушення креативності [4].

Продуктивні ігри для мистецьких уроків охоплюють сюжетно-рольові, театралізовані, музично-рухові, дидактичні, імпровізаційні та дослідницькі форми. Методичний інструментарій включає художню імпровізацію, драматизацію, асоціативне малювання, візуально-музичні «діалоги» та «оживлення форми». Такі прийоми, як переклад ритму дощу в рух, лінію чи звук, розвивають слух, фантазію та комунікацію. Розвиток уяви забезпечується роботою з метафорами й синестезіями: «намалювати шепіт», «зіграти квадрат».

Цифрові інструменти доцільно застосовувати дозовано, як

розширення палітри вираження, а не заміну «живої» творчості. Прості графічні редактори, метрономи, додатки з віртуальними інструментами чи аудіо-запис імпровізацій допомагають фіксувати ідеї. «Скриньки ідей» у цифровому форматі зберігають ескізи, петлі та міні перформанси для подальшої роботи. Пріоритет мають тактильні матеріали, живий звук і спільний рух.

Виклики впровадження ігрової мистецької педагогіки пов'язані з наповнюваністю класів, шумом, різним темпом дітей і дефіцитом ресурсів. Дієвими відповідями стають: чітка структура ігор, варіативність завдань, малі групи й доступні матеріали. Додатково працюють «таємні місії» та диференційовані ролі для прогресивних та здібних учнів [2, с. 16].

Таким чином, грамотно спроєктована ігрова взаємодія є системним завданням сучасної школи, яке гарантує мотивацію, варіативність і глибину художнього досвіду, сприяючи становленню стійкої креативності як ключової життєвої опори дитини.

Список використаних джерел

1. Гуменюк В. М. Розвиток емпатії та соціальних навичок через інтеграцію мистецтва у навчальний процес. *Науковий вісник МОН України.* 2022. № 10. С. 112–120.

2. Масол Л. М. Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти. Мистецтво та освіта. 2020. №1(95). С. 20–27.

3. Піроженко Т. О., Соловйова Л. І., Хартман О. Ю. Соціально значущі цінності в життєдіяльності майбутнього школяра. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 32 с.

4. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. Рідна школа. 2018. №4–5. С. 12–16.

КОМОЧКІНА Діана,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво), Бердянський державний педагогічний університет,
БУЗОВА Олена,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Професійно-особистісні якості майбутніх учителів створюють систему уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості під час фахової підготовки і музично-педагогічної діяльності.

Особистість вчителя відзначається окрім сукупністю складових властивостей і характеристик, розвиненою мотиваційною спрямованістю. Дослідники вважають, що потреба в педагогічній діяльності є рушійною силою розвитку педагогічних здібностей і визначає необхідні для цього основні якості. Серед них є такі, як інтерес і любов до дітей, справедливість, педагогічна пильність, спостережливість, педагогічний такт та уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаційні здібності, врівноваженість, витримка, професійна працездатність. З перерахованих якостей більшість належить до сфери спілкування, оскільки педагогічний процес є взаємопов’язаною діяльністю навчаючого і того, кого навчають, а тому поза спілкуванням цей зв’язок

існувати не може.

Професійно-важливі якості впливають на результативність діяльності і визначаються в процесі дослідження умов і чинників майбутньої діяльності. Необхідно підкреслити не останню роль і вольових якостей, як необхідні умови досягнення поставлених педагогічних цілей і внутрішнього регулятора саморозвитку й самовдосконалення. Розвиток сили особистості, здатності до вольових зусиль, вольової стійкості є одним із головних завдань виховання майбутнього фахівця.

Найважливіші для вчителя професійно-особистісні якості, серед яких: спроможність розуміти учнів, їх здатність доступно викладати матеріал, здатність переконувати людей, швидко реагувати на педагогічні ситуації і гнучко поводитися в них, передбачати результат своєї роботи, вміти організовувати навчально-виховний процес, педагогічний такт, здатність до певного предмета, креативність. Вважається, що вчитель повинен мати такі особистісні якості, як переконаність, цілеспрямованість, принциповість, оскільки вони сприяють оптимізації педагогічної діяльності. Проте, підкреслюючи варіативність та деяку діалектичність прояву професійно-особистісних якостей педагога залежно від ситуації, тому вчитель може бути і тим, і іншим залежно від обставин.

Н. Гузій стверджує, що “професійно важливі якості учителя-вихователя по-перше, є динамічним новоутворенням і не залишаються незмінними; по-друге, крім цих рис, особистості педагога притаманні і “непрофесійні” властивості, що також виявляються у професійній поведінці; по-третє, на практиці усереднений набір вимог до професійно важливих якостей вступає у суперечність з реальними можливостями і потребами конкретних професійних педагогів” [1; 100].

Особливу увагу приділяємо позиції О. Рудницької [4] щодо визначення поняття “особистісні якості”. Дослідниця вважає, що це

поєднання психічних (у тому числі психофізіологічних) і соціально-психологічних властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту та характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери).

Серед найважливіших професійно-особистісних якостей, з точки зору ефективної педагогічної діяльності, І. Зязюн [3; 11] виокремлює такі: автентичність (природність у стосунках), відкритість (готовність відкрити іншим свій внутрішній світ, щирість), конкретність (відмова від загальних міркувань, уміння говорити про свої конкретні переживання, думки, дії) ініціативність (схильність до діяльнісної позиції у стосунках із людьми). Згадані вище якості становлять той внутрішній, глибинний пласт взаємодії, підґрунтя ефективного спілкування, забезпечуючи привабливість учителя та його дій для учнів.

Аналізуючи дослідження можна виділити такі групи якостей: суспільно-політичні, загальнопедагогічні та соціально-виховні. Значущими можна виділити: активність, захопленість професією, любов до дітей, творчо-практичний склад мислення, вимогливість, справедливість, тактовність, витримку, чуйність, самокритичність, спостережливість, щирість, оптимізм, твердість і послідовність, інверсію (сприймання особистості в розвитку), емпатію, зібраність.

Сукупність певних якостей особистості вчителя, яка зумовлена високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання, виявляється в педагогічній майстерності вчителя.

Такі вчені, як К. Платонов, Я. Понамарьов та інші, у своїх дослідженнях науково обґрунтували структуру якостей творчої особистості. розробив функціональну динамічну психологічну структуру особистості, в

якій виділив чотири основні підструктури: 1) соціально зумовлену підструктуру спрямованості особистості; 2) підструктуру досвіду; 3) підструктуру психічних процесів, куди увійшли властивості та якості особистості; 4) підструктуру біопсихічних властивостей. Перелік творчих якостей, необхідних для успішного виконання практичної діяльності, дослідник об'єднує в такі групи: перцептивні, інтелектуальні, характерологічні (оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність) тощо.

В основу дослідження шляхів формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів було покладено такі принципи: залежність розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій; емоційна насиченість навчально-виховного процесу (О. Рудницька); взаємозв'язок теорії та практики, необхідність вивчення людини в її прогресивному розвитку як суб'єкта праці та індивідуальності (А. Деркач); психологічний детермінізм та розвиток особистості (К. Абульханова, Л. Анцифєрова).

Принцип залежності розвитку професійно-особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій дає можливість з'ясувати значення умов організації навчально-виховного процесу, які сприяють виявленню та формуванню потрібних якостей студента у ході його діяльності. Важливою умовою є дотримання відповідного зв'язку між розвитком особистісних якостей та успішністю виконання студентом тієї пізнавальної діяльності, у процесі якої вона формується.

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу розкриває роль емоцій як регулятора діяльності студента. Відомо, що розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішної діяльності вчителя музики. Емоційні переживання супроводжують не тільки художні, а й інші пізнавальні акти, активізують або гальмують сприймання, пам'ять, мислення,

уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви). Емоційні стани, за ствердженням О. Рудницької [4;75], позначаються також на мисленні, зокрема, творчих видах розумової і художньої діяльності Тому зміст навчального матеріалу, процес його вивчення, міжособистісні відносини педагогів та студентів обов'язково мають бути емоційно забарвленими.

Принцип взаємозв'язку теорії та практики. Теоретичний аспект передбачає ознайомлення студентів з основними розробками проблеми у психолого-педагогічних та музикознавчих дослідженнях, у розкритті сутності мистецтва як основного виду музично-педагогічної діяльності вчителів музики, а практичний слугує для того, щоб втілити музичні твори у їх кращому виконанні.

Принцип психологічного детермінізму та розвитку особистості враховує внутрішні умови щодо саморозвитку. Цей принцип спрямований лише на прогресивний розвиток та самовдосконалення професійно-особистісних якостей. При цьому особистість розвивається як індивід, як суб'єкт діяльності, як індивідуальність. Принцип психологічного детермінізму та розвитку враховує суб'єктивний та індивідуальний характер розвитку, його багатокомпонентність, реалізацію потенціалу в цьому процесі.

У процесі музично-педагогічної діяльності вирішуються питання розвитку особистісних властивостей вчителя, викладача, що коригують педагогічну позицію, поведінку, спрямовують на індивідуальні досягнення в педагогічній творчості. Водночас здійснюються процеси самопізнання, самовдосконалення і подальшого саморозвитку.

Зміни у соціальному й особистісному контексті музично-педагогічної культури висувають на перший план завдання розробки нової теорії. Вона має інтерпретувати нові факти і детермінанти фахової підготовки вчителя музики, систему художньо-естетичних, моральних цінностей і засобів

залучення до них, освоєння та перетворення їх.

На інтегративності діяльності вчителя музики, на його загальносуспільному значенні, відповідальності в естетичному вихованні учнів наголошувала і Г. Падалка [3; 56]. На її думку, професія вчителя музики передбачає такі засади, як: самовідданість і ентузіазм, переконаність у необмеженості виховних можливостей мистецтва музики, палке бажання і вміння зробити її необхідною для всіх людей.

Отже, діяльність вчителя музики є багатоаспектною і різноманітною. На музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів та інститутів мистецтв здійснюється ґрунтовна підготовка майбутнього фахівця. Хорове диригування, спеціальний інструмент, постановка голосу, музично-теоретичні предмети сприяють досягненню гармонійності в підготовці майбутнього вчителя музики. Удосконалення різноманітних видів педагогічної діяльності розвиває педагогічні здібності, що сприяє оволодінню педагогічною майстерністю а з позицій нашого дослідження формує та удосконалює професійно-особистісні якості.

Тому, спираючись на аналіз наукових праць, присвячених дослідженню професійно-особистісних якостей майбутніх учителів та науковий пошук дає змогу визначити професійно-особистісні якості вчителя музики, як складний комплекс індивідуально неповторних педагогічних, психолого-особистісних властивостей та музичних здібностей, які забезпечують успішність їх фахової діяльності.

Список використаних джерел

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в

умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. К.: ВІПОЛ, 2000, С. 11-56.

3. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх учителів та умови її формування / Вища і середня педагогічна освіта: Республ. наук. - метод. збірник / Ін т змісту і методів навчання, К., 1991. Вип. 15. С. 56-62.

4. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: Навч. посіб., К.: Вища школа, 2003. 270 с.

ПОЛТАВЕЦЬ Вікторія,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
КАЧЕРОВА Ольга,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ЗНАЧЕННЯ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Мистецтво традиційно вважається потужним засобом розвитку особистості, формування уяви, емоційної чутливості та комунікативних навичок. Для дітей з особливими освітніми потребами мистецтво набуває особливої значущості, адже воно створює унікальні можливості для розвитку емоційного інтелекту, самовираження, соціальної інтеграції та адаптації. Емоційний інтелект у даному випадку розглядається як здатність дитини

розпізнавати власні емоції та емоції інших, адекватно реагувати на них та використовувати емоційні сигнали у процесі соціальної взаємодії.

Сучасні дослідження свідчать, що діти з ООП часто стикаються із труднощами у сфері соціальної взаємодії та емоційної регуляції. Зазначене пов'язано із специфікою розвитку когнітивних, сенсорних або комунікативних здібностей, що ускладнює встановлення контактів з однолітками та дорослими, формування співпереживання, адекватного реагування на соціальні ситуації та розвиток самоконтролю [3]. Мистецтво виступає не лише як навчальний або творчий процес, а й як інструмент психоемоційної підтримки та соціальної адаптації.

Розвиток емоційного інтелекту через мистецтво забезпечується багатогранними видами діяльності. Малювання, музика, театральна діяльність, танець та інші види мистецтва дозволяють дітям з ООП:

– виражати власні емоції та переживання у безпечній та прийнятній формі;

– вчитися розпізнавати емоції інших учасників через інтерактивну діяльність;

– розвивати емпатію, співчуття та здатність до співпраці;

– знижувати рівень тривожності та агресивності через творчий самовираз.

Особливе значення має театральне мистецтво та драматизація. У процесі рольових ігор діти отримують можливість відчути себе в ролі іншого, що сприяє розвитку соціальної свідомості та розумінню причинно-наслідкових зв'язків у поведінці людей. Театралізовані заняття сприяють формуванню навичок комунікації, усвідомленню соціальних норм та правил, розвитку мовлення та невербальних способів взаємодії [2].

Музична діяльність, у свою чергу, стимулює когнітивні процеси та емоційну чутливість. Слухання музики, виконання мелодій, ритмічні вправи

та колективні музичні ігри допомагають дітям з ООП контролювати емоційні реакції, знижувати стрес та інтегруватися у групові активності. Музика формує внутрішню мотивацію до взаємодії з іншими, сприяє розвитку концентрації уваги та позитивних емоційних станів [1].

Візуальне мистецтво також має значну роль. Малювання, аплікація, ліплення дозволяють дитині наочно виражати власні внутрішні переживання. Такий процес створює можливість для самопізнання, формування самоповаги та впевненості у власних здібностях. У груповому форматі художня діяльність стимулює спільне прийняття рішень, взаємну допомогу та підтримку.

Соціальні навички дітей з ООП формуються у взаємодії з однолітками та педагогами, і мистецтво є потужним стимулом для розвитку таких навичок. Під час творчих занять діти вчаться працювати у команді, слухати і враховувати думки інших, дотримуватися правил спільної діяльності та контролювати власну поведінку. Навички особливо важливі для інтеграції у навчальний та соціальний простір, формування дружніх відносин та успішної адаптації до соціального середовища.

Ефективною є комплексна інтеграція мистецтва у навчально-виховний процес: поєднання театру, музики, малювання, танцю та творчих ігор дозволяє максимально розвивати емоційний інтелект та соціальні навички одночасно. Важливим чинником є також індивідуальний підхід до кожної дитини, врахування її здібностей, потреб і рівня розвитку, що забезпечує оптимальний результат та стимулює внутрішню мотивацію.

Таким чином, мистецтво стає не лише формою розвитку творчих здібностей, а й інструментом соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Воно забезпечує розвиток емоційного інтелекту, сприяє формуванню співпереживання, емпатії та комунікативних навичок, допомагає долати соціальні бар’єри та створює основу для подальшої

соціальної адаптації [4].

У підсумку, значення мистецтва для дітей з ООП є комплексним: воно розвиває когнітивні та емоційні здібності, формує соціальні навички, сприяє інтеграції у соціальне середовище та створює умови для позитивного емоційного розвитку. Саме через мистецтво діти набувають навичок самовираження, співпраці, розпізнавання емоцій та взаєморозуміння, що є ключовим для успішної адаптації у сучасному соціумі.

Список використаних джерел

1. Hayes S. Social-Emotional Learning Strategies in Special Education. Otterbein University, 2022.

2. Гуменюк В. М. Розвиток емпатії та соціальних навичок через інтеграцію мистецтва у навчальний процес. *Науковий вісник МОН України.* 2022. № 10. С. 112–120.

3. Литвиненко Т. Ю. Роль образотворчого мистецтва у формуванні емоційної компетентності дітей з ООП. *Вісник сучасної освіти*. 2021. № 4. С. 77–85.

4. Шевчук О. В. Музично-ритмічні заняття у розвитку емоційного інтелекту дошкільників з ООП. *Практична психологія та педагогіка*. 2020. № 6. С. 43–51.

ЧЕРНІК Тетяна,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А4.13 Середня освіта (Мистецтво. Музичне мистецтво), Бердянський державний педагогічний університет
БУЗОВА Олена,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін, Бердянський державний педагогічний університет

ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Важливим напрямком удосконалення музичної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних університетах має стати її педагогічна спрямованість. Експериментальне розширення діапазону художньо-виховних дій майбутніх фахівців відбувається в процесі музичних занять, сприяючи досягненню органічного зв'язку між музично-навчальною діяльністю і потребами майбутньої професійної роботи.

При підготовці уроку з мистецтва майбутній вчитель має опікуватися організацією ефективної, педагогічно доцільної взаємодії образів музики, літератури і образотворчого мистецтва. У теорії і методиці музичного навчання здобувачів вищих закладів педагогічної освіти цим питання присвячено ряд ґрунтовних досліджень (Г. Падалка, О. Ростовський та ін.). У цих наукових працях зосереджено увагу переважно на педагогчних аспектах майбутньої професійної діяльності здобувачів, які стосуються музичного

виховання школярів. В роботах О. Щолокової можна простежити дещо інший, більш розширений підхід. В полі зору науковиці – підготовка здобувачів до реалізації завдань художнього розвитку школярів засобами комплексної опори на різні види мистецтва, підготовка майбутніх учителів до здійснення поліхудожнього виховання школярів. Підкреслимо, що сутність цієї методики ґрунтується на активізації художніх паралелей між музикою і іншими видами мистецтва.

Метою даного дослідження є вивчення проблеми втілення педагогічних принципів музичної підготовки майбутніх учителів, оптимізації освіти на основі взаємодії мистецтв, посилення професійної музичної підготовки майбутнього вчителя музики.

У межах планування педагогічної практики було розроблено серію завдань, перша з яких – ознайомлювальна – спрямована на вивчення здобувачами досвіду інтеграції різних видів мистецтв у музично-педагогічну діяльність. Ознайомлення з літературно-методичними джерелами та аналіз практичного досвіду сприяють входженню студентів у професійний контекст, розширюють їхні педагогічні уявлення

Поліхудожнє виховання становить важливий напрям естетичного розвитку, що набуває актуальності як у теоретичному осмисленні, так і в освітній практиці. У процесі ознайомлення з прикладами художньо-виховної діяльності студенти стикаються як із ефективними, так і з не зовсім доречними формами інтеграції мистецтва. Критичний аналіз зовнішнього досвіду сприяє формуванню глибшого розуміння можливих стратегій та підходів до реалізації поліхудожнього виховання у власній професійній діяльності.

Педагогічна проекція музично підготовки студентів у контексті досліджуваної проблеми передбачала усвідомлення майбутніми вчителями, що основна мета звернення до методів поліхудожньо-педагогічного впливу

полягає в тому, щоб велетенський за свою духовною сутністю матеріал мистецтва став для школярів цілісним «живим», необхідним, цікавим та підводив до певних морально-естетичних висновків на рівні особистісного духовного досвіду.

Друга серія завдань (вибіркова) має на меті залучення здобувачів до самостійного вибору творів мистецтва для реалізації завдань художньо-виховної роботи зі школярами. Педагогічна сутність завдань «на вибір» полягає в активізації оцінного ставлення здобувачів до методичних проблем застосування різних видів мистецтв у майбутній професійній діяльності. Особливо ефективними виявились завдання, що передбачали добір поліхудожнього навчального матеріалу на певну тему. До таких відносяться, наприклад, завдання вибрати музичні, поетичні, живописні твори на теми: «Жіночий портрет в мистецтві», «Композитори, художники і поети про дітей», «Колискова пісня», «Іграшка в дитячому житті» тощо. При добиранні художніх образів з різних видів мистецтв на певну тему дає змогу здобувачам застосовувати порівняльний підходи. Завдання на вибір художнього матеріалу, співзвучного з майбутньою педагогічною діяльністю, дає змогу здобувачам розширити художній кругозір. Збагатити педагогічні уявлення, розширити діапазон художньо-педагогічних дій, і нарешті, головне, вдосконалити естетичне відчуття музичних образів через призму їх поліхудожнього осмислення.

З великим інтересом студенти виконали завдання на вибір художніх матеріалів до теми «Казка в музиці, поезії, живописі». Значна кількість зібраних творів спонукала здобувачів до необхідності їх класифікувати, певним чином згрупувати. Таким чином народились підтеми, такі як «Фантастика в мистецтві імпресіонізму» «Легенди про Русалок» (за мотивами Лорелеї у Ф. Ліста і Г. Гейне, Світезянки у А. Міцкевича і Ф. Шопена). «Українська мистецька казка» тощо. Процес відбирання

матеріалу, його групування за блоками спонукають студентів до застосування порівняльних підходів. Процес усвідомлення художньої суті творів, їх образного змісту і формотворчої естетики справляють вплив на музичний розвиток студентів в його педагогічно-функціональному спрямуванні.

Третя серія завдань, що має професійно-діяльнісну спрямованість, орієнтована на педагогічно-творчу самореалізацію здобувачів освіти. Завдання цієї серії включають художньо-педагогічну інтерпретацію музичних творів, участь у рольових іграх відповідного спрямування, добір і виконання композицій, об'єднаних у тематичні блоки, організацію театралізованих мініконцертів тощо.

Залучення студентів до художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів зумовлене потребою вдосконалення педагогічної складової їх музичної підготовки. Відповідно до концепції Г. Падалки, така інтерпретація передбачає виконання музики з урахуванням її естетичних характеристик, адаптованих до рівня дитячого сприймання та потреб музичного розвитку дітей. Реалізація художньо-педагогічної інтерпретації сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок музично-виконавського та словесного тлумачення творів, їх змістовному поєднанню, що орієнтує майбутніх педагогів на цілеспрямоване використання мистецтва в освітньому процесі.

Майбутні вчителі повинні усвідомити, що виконавська інтерпретація музики в системі педагогічної освіти має свою специфіку, зумовлену спрямованістю на дитячу аудиторію, визначення закономірностей художньо-педагогічної інтерпретації музики, які мають засвоїти майбутні педагоги:

– яскраво-емоційне й доступне подання значущих деталей музичного твору, рельєфне підкреслення головних ознак музичного образу;

– синтез музично-інтерпретаційної діяльності зі словесними поясненнями у різноманітних формах навчальних музично-тематичних добірок;

– знання специфіки виконання репертуару, який включено до шкільних програм з музичного мистецтва.

Розширення художньо-естетичного пізнання студентів спрямоване на посилення творчої та педагогічної складової їх професійної підготовки. Оволодіння методами інтеграції творів різних видів мистецтв у музично-виховну діяльність зі школярами є важливою умовою реалізації педагогічної спрямованості музичної освіти. Теоретичне осмислення та практичне впровадження цієї проблематики має суттєве значення для формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Розвиток умінь музично-виконавської та словесної інтерпретації творів, їх змістовне поєднання та проведення художніх аналогій потребують глибоких знань і здатності застосовувати їх у реальних педагогічних ситуаціях. Участь у відкритих музичних заходах сприяє професійному зростанню студентів, формує мотивацію до обраної професії, стимулює духовний і творчий розвиток, а також готовність до самопізнання, самовдосконалення і досягнення високого рівня професійної майстерності.

Список використаних джерел

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.

2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти: монографія. Київ: ВІПОЛ, 2000. С. 11–56.

3. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій. *Мистецтво і освіта*. 2001. №1. С. 2–5

4. Масол Л. М. Мистецтво: навчальна програма для 4-річної початкової школи. *Початкова школа*. 2003. №2. С. 13-19.

5. Падалка Г. М. Музична педагогіка. Херсон, 1995. 104 с.

ШВЕЦЬ Наталія,
керівник музичний ІІ категорії,
Талалаївський ЗДО «Лелеченька»

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ШЛЯХ ДО САМОПІЗНАННЯ ТА ЖИТТЄВОТВОРЧОСТІ

У сучасному світі особливої актуальності набувають питання духовного розвитку людини, її здатності до самопізнання, самореалізації та життєвотворчості.

Музичне виховання – це процес передачі та засвоєння музичних знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток музичних здібностей, смаку, ідеалів, що надихають особистість на практичну музично-естетичну діяльність. Музика – не лише мистецтво, а й потужний засіб самопізнання. Вона допомагає людині переживати глибокі емоції, розвиває внутрішній світ через взаємодію з музичним твором. У процесі музикування, слухання або виконання музики людина осмислює власні емоції та думки. Тому музичне виховання є важливим шляхом до самопізнання та життєвотворчості. Музика – одне з найемоційніших і найвиразніших мистецтв. Слухаючи, виконуючи чи створюючи музичний твір, людина вступає у діалог із власними почуттями, досвідом, спогадами. Цей процес є самопізнанням, адже ми відкриваємо не лише музику, а й себе в ній.

Дослідження доводять, що музичне виховання позитивно впливає на формування морально-естетичних якостей особистості, а також сприяє розвитку емоційної культури та духовної чутливості. Воно розвиває не лише слух і пам’ять, а й здатність до глибокого емоційного переживання, що і є основою процесу самопізнання. З раннього дитинства музика формує здатність емоційно відгукуватися на світ, розвиває увагу, уяву, чутливість до

краси. Саме через неї дитина вперше переживає радості, смуток, піднесення чи співчуття – почуття, які не завжди можна висловити словами. Тому музику справедливо називають «дзеркалом душі», у якому відбиваються глибинні переживання людини.

Музичне виховання має великий потенціал для розвитку життєвотворчості. Саме у процесі музичного навчання розкривається творчий потенціал особистості та розвивається уява. Це створює умови для сприйняття власного життя як творчого процесу.

У сучасному світі музика допомагає людині швидко адаптуватися до змін. Кожен музичний твір вимагає від виконавця не лише технічних навичок, а й уміння реагувати на зміни, імпровізувати, знаходити нові засоби самовираження. Музика формує морально-естетичні почуття, сприяє розвитку емоційної рівноваги та внутрішньої свободи.

Сучасна педагогіка розглядає музичне виховання як поєднання інтелектуального, емоційного та духовного розвитку. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від педагога, який має бути не лише викладачем, а й наставником у духовному становленні дитини.

В центрі музичного виховання дитина має бути як творча особистість, а не лише об’єкт навчання. Тому педагог повинен створювати ситуації, які будуть стимулювати самовираження, імпровізацію та емоційну відкритість.

Музика має унікальну здатність впливати на духовну сферу людини. Музичне виховання допомагає дитині усвідомити красу як духовну цінність і формувати етичну культуру поведінки. Спілкуючись із музикою, дитина вчиться розрізняти емоційні відтінки, співпереживати, переносити цей досвід у сферу людських стосунків. Таким чином, вона виконує подвійну функцію – естетичну та духовну. Музика розвиває художній смак, виховує моральні почуття, що є надзвичайно важливим для формування особистості, здатної до самопізнання й гармонійного життя.

Отже, музичне виховання – це потужний шлях до самопізнання й життєвотворчості. Воно допомагає людині глибше зрозуміти себе, розвивати креативність, адаптивність, емоційну стійкість і здатність до співпраці. Музика є інструментом побудови власного життєвого шляху – мистецтвом жити в гармонії із собою та світом.

Розвиток музичного виховання в освітніх закладах має стати одним із пріоритетних напрямів гуманізації освіти, адже саме воно сприяє становленню духовно багатої, самосвідомої та творчої особистості — людини, здатної творити своє життя і світ довкола себе в гармонії, красі та любові.

Список використаних джерел

1. Шикирінська О. А. Вплив музичного виховання на формування морально-естетичної культури дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2019. № 74. С. 36-39.

2. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 297 с.

3. Сітнікова І. П. Творча особистість як об’єкт наукового дослідження в галузі естрадного музичного мистецтва. *Вісник КНУКІМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2021. № 45. С. 156-166.

4. Перетятко Л. Г. Тесленко М. М. Вплив музики на розвиток морально-естетичних почуттів дитини в молодшому шкільному віці. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(2). С. 138-150.

5. Жигаль З. М. Особистісно орієнтований підхід в процесі навчання музичного мистецтва. *Молодь і ринок*. 2012. № 9. С. 111-114.

Технічний редактор – Катерина МАЛЯРОВА