Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Інститут проблем виховання НАПН України
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Матеріали

V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції

Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика

15 травня 2026 року

Запоріжжя – 2026

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв

(протокол № 9 від 26 травня 2026 року)

Редакційна колегія:

Лесик Анжеліка Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Петрик Крістіна Юріївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Щербакова Надія Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Запоріжжя, 15.05.2026) / за ред. А. С. Лесик, К. Ю. Петрик, Н. М. Щербакової. Запоріжжя : БДПУ, 2026. 309 с.

Відповідальність за зміст та вірогідність інформації (тез) несуть автори

ЗМІСТ

Секція 1. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 12

ВОЛОШИНА Оксана. МЕЛЬНИК Юрій. МАЙБУТНІЙ ПЕДАГОГ ЯК ОРГАНІЗАТОР ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **12**

ГАХ Дарина. СТАРОКОЖКО Ольга. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ..... **15**

ІВАНІСОВ Денис. ЧЕМОНІНА Лада. МЕДІАОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ..... **18**

МАЛОФЕЄВА Ольга. ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.... **21**

НЕЛІН Євген. ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... **24**

ПАЛЬОНА Яна. СТАРОКОЖКО Ольга. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... **28**

ПІКУС Олена. СТАРОКОЖКО Ольга. РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... **34**

РЮМШИН Володимир. СТАРОКОЖКО Ольга. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **37**

САВЧУКОВА Інна. ГРИГОР'ЄВА Вікторія. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... **39**

САЙКО Віталій. ПОПОВА Ольга. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОКОЛІННЯ «АЛЬФА» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ..... **43**

СЕЛІКОВА Марина. СТАРОКОЖКО Ольга. ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ КРИВОРІЗЬКОГО РАЙОНУ..... **46**

СКЛЯР Ірина. ПЕТРИК Крістіна. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ РЕСУРСИ ЗДОБУВАЧІВ У СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **50**

ШКАРІВСЬКА Ангеліна. ПЕТРИК Крістіна. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ..... **53**

ЯЧМЕНЬОВ Роман. ЧЕМОНІНА Лада. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ВИМІ..... **56**

Секція 2. ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 59

ДІРА Надія. STEAM-ПІДХІД ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... **59**

ЛІПІНСЬКА Олена. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... **62**

ЧУБЕНОК Світлана. ПОПОВА Ольга. ГЕНЕЗИС КОУЧИНГУ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **66**

ШИШОВ Антон. СТАРОКОЖКО Ольга. ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **69**

Секція 3. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... 72

АЛЕКСІЄНКО Наталя. КОВАЛЬ Карина. СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПАСИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **72**

БІЯЗІ Мар`яна. ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... **75**

ВІТОВА Світлана. ЛЕСИК Анжеліка. МЕТОДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **77**

ВОРОНКОВА Олена. ЩЕРБАКОВА Надія. ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....**82**

ГРИЦАК Вікторія. ЩЕРБАКОВА Надія. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПЕРЕВТОМИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....**86**

ДОБРЯНСЬКА Тетяна. ЩЕРБАКОВА Надія. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВПРАЦІ ТА ВЗАЄМОДІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ГРУПОВІ ФОРМИ РОБОТИ.....**90**

ІВАНОВА Катерина. ПЕТРИК Крістіна. ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... **93**

ІЛЬЇНА Наталія. ЛЕСИК Анжеліка. МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... **96**

ІЩЕНКО Юлія. МУХІНА Тетяна. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....**101**

КОВАЛЬ Валентина. КОВАЛЬ Карина. ЕМОЦІЙНА БЕЗПЕКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДОВА ТРАВМОЧУТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....**105**

КОМОЧКІНА Діана. ПЕТРИК Крістіна. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ..... **108**

КОСТИНЮК Василь. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЇ..... **111**

КРАВЧЕНКО Тетяна. ЩЕРБАКОВА Надія. ПРОБЛЕМА ЗГУРТУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....**113**

КРУК Тетяна. ПОПОВА Ольга. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА НА УРОКАХ ЧИТАННЯ.....**116**

ПЕРЕРВА Маргарита. НЕСТЕРЕНКО Марина. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ..... **119**

ПИЛИПЕНКО Людмила. ГРИГОР'ЄВА Вікторія. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... **122**

ПОПОВА Ольга. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **125**

СОКУР Тетяна. СТАРОКОЖКО Ольга. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН... **129**

ФЕДОРЧЕНКО Анастасія. МУХІНА Тетяна. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ..... **132**

Секція 4. СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... 134

АНДРЄЄВА Олена. СТАРОКОЖКО Ольга. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.... **134**

БОРИСЕНКО Наталія. СТАРОКОЖКО Ольга. ПЕДАГОГІЧНА МЕДІАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ..... **137**

ГРИНЮК Катерина. ДІРА Надія. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ..... **140**

ДОВГАШ Анастасія. ЩЕРБАКОВА Надія. ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... **143**

ЄГОРЕНКОВА Олександра. МУХІНА Тетяна. ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АСИСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... **147**

КОСТИНЮК Галина. ПЕТРИК Крістіна. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... **150**

КОШАРНА Олена. СТАРОКОЖКО Ольга. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... **152**

КУЗЬМІНА Анастасія. СТАРОКОЖКО Ольга. ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... **155**

КУШНІР Наталія. СЕЕН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ..... **157**

МАЛЯРЕНКО Яна. СТАРОКОЖКО Ольга. ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... **161**

ПЄЛЬТ Юлія. ДІРА Надія. ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЦЕСИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **164**

РІЗНИЧЕНКО Маргарита. ПЕТРИК Крістіна. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... **166**

САФРОНОВА Олександра. ВЄНЦЕВА Надія. ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ КЕРІВНИКА ЗЗСО В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ..... **169**

СЕМЕНЕНКО Аліна. СТАРОКОЖКО Ольга. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ..... **172**

СЕРДЮК Наталія. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ТЕХНІК ПСИХОКОРЕКЦІЇ..... **174**

ТАТАРІН Володимир. КОМУНІКАТИВНО-ЕКСПРЕСИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОДОЛАННІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ..... **176**

ТОМАСЬ Катерина. КОВАЛЬ Карина. ВПЛИВ БУЛІНГУ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА РОЗВИТОК ДИТИНИ..... **179**

ХМАРА Юрій. ПЕТРИК Крістіна. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **182**

ХРИСТИЧ Анна. ЧЕРЕЗОВА Ірина. СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ..... **185**

ЧЕРЕЗОВА Анастасія. СЕРДЮК Наталія. МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ..... **188**

ЧЕРЕЗОВА Ірина. КРИЗОВИЙ САМОМЕНЕДЖМЕНТ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНІКИ..... **190**

ШАКІНА Світлана. САПРАНКОВА Катерина. ОБМЕЖУЮЧІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ БАР'ЄР ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... **193**

ШАРПІЛО Родіон. СТАРОКОЖКО Ольга. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... **197**

ШЕВЧЕНКО Діана. ДІРА Надія. ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОНКОЛОГІЄЮ..... **200**

ШУЛЬЖЕНКО Анастасія. СТАРОКОЖКО Ольга. СТРАТЕГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ВИРІШЕННЯ ТРУДОВИХ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ..... **202**

Секція 5. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 205

БАРИШЕВА Тетяна. СТАРОКОЖКО Ольга. УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ..... **205**

БУТ Анастасія. МУХІНА Тетяна. SOFT SKILLS ЯК СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... **208**

ВЄНЦЕВА Надія. ПРОБЛЕМА ОБ'ЄДНАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК РАДИКАЛЬНА АДАПТАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЙНА ЗМІНА..... **211**

ЗАМАШНЮК Віктор. СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна. СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО ЗВ'ЯЗКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ..... **213**

КЕТКОВ Роман. ОНИЩЕНКО Сергій. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЕНЕРГЕТИЧНІЙ СФЕРІ..... **218**

КИСЕЛЬОВА Анна. СТАРОКОЖКО Ольга. РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СТВОРЕННІ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА..... **221**

КОРОБОВ Михайло. ЧЕМОНІНА Лада. ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... **223**

КОРОБОВА Ольга. ВЄНЦЕВА Надія. ФАСИЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДИРЕКТОРА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... **226**

ЛАЗАРЕВА Юлія. КОВАЛЬ Карина. ІГРОВІ ТА ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **229**

ЛЕСИК Анжеліка. ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ ЯК ОСНОВА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... **232**

МАЙМОЛ Тетяна. СТАРОКОЖКО Ольга. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... **236**

МУХІНА Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ STEM-ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..**238**

ПОЛІЩУК Катерина. ПЕРИК Крістіна. НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ STEAM-НАВЧАННЯ..... **241**

ПОНОМАРЕНКО Олеся. СТАРОКОЖКО Ольга. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК УМОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ..... **244**

РОМЕНСЬКА Катерина. ЩЕРБАКОВА Надія. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ..... **247**

СЕРДЮЧЕНКО Антон. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....**250**

СМОЛЯК Павло. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....**254**

СМОЛЯКОВА Людмила. ПЕТРИК Крістіна. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... **256**

ТИМОЩЕНКО Вікторія. КОВАЛЬ Карина. ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО УСВІДОМЛЕНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН.....**259**

ФЕРНЮК Тамара. ПЕТРИК Крістіна. ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....**262**

ФОМЕНКО Надія. КАЧЕРОВА Ольга. ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НУШ.....**265**

ЧЕРЕДНИК Лідія. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ.....**267**

Секція 6. ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 270

TOKAR Petro. CHEREDNYK Lidia. ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT ASPECTS OF THE INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE TRANSFORMATION OF THE HEALTH CARE SYSTEM.....**270**

БРАТЧЕНКО Андрій. СИСТЕМНІ БАР'ЄРИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ MICRO-PBL У ЗАКЛАДАХ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....**272**

ГЕРАСІКА Заріна. МУХІНА Тетяна. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ **275**

ГРИГЕЛЬ Ольга. МУХІНА Тетяна. LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....**279**

ДЕГТЯРЬОВА Любов. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІН МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ.....**281**

КРЕЧУН Ангеліна. СТАРОКОЖКО Ольга. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ.....**284**

МІНЕНКО Ольга. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ.....**286**

ОВЕРЧЕНКО Микола. ОСВІТНІ ВТРАТИ В УМОВАХ ПРОТРАГОВАНОЇ КРИЗИ: ПОТЕНЦІАЛ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО ПАРТНЕРСТВА ЯК КОМПЕНСАТОРНОГО МЕХАНІЗМУ.....**288**

ПЕТРИК Крістіна. ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ **292**

РЕШЕТОВА Яна. ЧЕРЕЗОВА Ірина. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....**295**

СЕЛІКОВА Марина. СТАРОКОЖКО Ольга. ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КРИВОРІЗЬКОМУ РАЙОНІ В УМОВАХ ВІЙНИ.....**298**

СКЛЯРОВ Андрій. КРИЖКО Василь. ІННОВАЦІЙНЕ СТРАТЕГУВАННЯ ТА ПРОГНОСТИКА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВІДПОВІДЬ НА ДЕМОГРАФІЧНІ ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ.....**303**

СОРОЧАН Ростислав. КРИЖКО Василь. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....**306**

Секція 1
НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оксана ВОЛОШИНА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Юрій МЕЛЬНИК,
здобувач вищої освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

МАЙБУТНІЙ ПЕДАГОГ ЯК ОРГАНІЗАТОР ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних соціокультурних та суспільно-політичних реаліях України особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності, невід'ємним складником якої є волонтерська практика. Економічна нестабільність, трансформаційні процеси в суспільстві, військові виклики, зростання потреб соціально вразливих категорій населення актуалізують необхідність залучення молоді до суспільно корисної діяльності, спрямованої на підтримку осіб, які потребують соціально-педагогічної, психологічної, моральної допомоги. У цьому контексті волонтерство є не лише проявом громадянської свідомості, а й ефективним механізмом професійного становлення майбутнього педагога, розвитку його соціальної відповідальності, емпатії, комунікативної компетентності, здатності до педагогічної взаємодії в умовах сучасних суспільних викликів.

Особливої ваги набуває роль закладів вищої педагогічної освіти як осередків формування ціннісних орієнтирів студентської молоді та створення умов для розвитку соціально важливих ініціатив. Саме в умовах педагогічного університету майбутні фахівці отримують знання, набувають практичного досвіду взаємодії з різними соціальними групами, що сприяє формуванню професійної мобільності й готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Важливим аспектом професійної підготовки майбутніх педагогів є

інтеграція волонтерської діяльності в систему виховної та соціально-педагогічної роботи закладу вищої освіти. Така діяльність сприяє формуванню в молоді активної громадянської позиції, розвитку морально-етичних якостей, усвідомленню соціальної місії педагогічної професії. Крім того, участь майбутніх учителів у волонтерських проєктах забезпечує практичну апробацію професійних умінь і навичок, розвиток лідерського потенціалу, здатності до командної взаємодії, організаційної та проєктної діяльності [1].

Показовим у цьому аспекті є досвід підготовки майбутніх педагогів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, де волонтерський рух став важливим складником професійного та особистісного розвитку студентської молоді. Значну увагу в університеті приділено створенню умов для реалізації соціальних ініціатив студентів; залученню їх до благодійної, просвітницької, соціально-педагогічної діяльності. Особливе місце в цьому процесі посідає діяльність соціального проєкту «Школа Волонтерства», який об'єднує соціально активну молодь, орієнтовану на вирішення актуальних суспільних проблем та надання допомоги різним категоріям населення [3].

Діяльність студентських волонтерських об'єднань характеризується багатовекторністю та соціальною спрямованістю. Майбутні педагоги беруть активну участь у реалізації благодійних акцій, соціально-педагогічних проєктів, культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на підтримку дітей з особливими освітніми потребами, дітей-сиріт, осіб поважного віку, сімей військовослужбовців та внутрішньо переміщених осіб. Участь у таких ініціативах дозволяє здобувачам вищої освіти не лише поглибити професійні знання, а й сформувати практичний досвід педагогічної взаємодії, толерантності, соціальної чутливості та гуманістичного світогляду.

Волонтерська діяльність у педагогічному університеті також реалізується через систему соціальних проєктів, спрямованих на створення сприятливого середовища для соціалізації та розвитку дітей різних категорій. Зокрема, ефективною формою роботи стало проведення творчих, освітніх і розвивальних занять для дітей, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації. Майбутні педагоги проводять інтерактивні заходи, майстер-класи, театралізовані дійства, спортивні та музичні заходи; сприяють розвитку пізнавальної активності, комунікативних умінь, емоційного благополуччя дітей. Водночас така діяльність формує у студентів навички педагогічного проєктування, організації виховного процесу, індивідуального підходу до вихованців та педагогічної рефлексії [2].

Важливого значення набуває співпраця студентських волонтерських об'єднань із громадськими організаціями, благодійними фондами, представниками місцевого самоврядування та соціально відповідальним бізнесом. Така взаємодія сприяє розширенню можливостей реалізації

молодіжних ініціатив, залученню додаткових ресурсів для організації благодійних акцій, а також розвитку партнерської культури в майбутніх педагогів. Важливо, що студенти є не тільки виконавцями окремих завдань, а й активними організаторами соціальних проєктів, ініціаторами нових форм соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді.

Особливої уваги заслуговує участь майбутніх педагогів у реалізації всеукраїнських та міжнародних благодійних акцій, спрямованих на підтримку дітей з особливими потребами, військовослужбовців та членів їхніх родин. Така діяльність сприяє формуванню в студентської молоді цінностей гуманізму, милосердя, соціальної справедливості та громадянської відповідальності. Крім того, участь у масштабних соціальних акціях забезпечує розвиток навичок міжкультурної комунікації, публічної взаємодії та соціального партнерства, що є складниками професійної компетентності сучасного педагога [4].

Важливим аспектом організації волонтерської діяльності є створення інклюзивного середовища, у межах якого до реалізації соціальних ініціатив долучаються студенти з особливими освітніми потребами. Їхня активна участь у волонтерських проєктах сприяє подоланню соціальних бар'єрів, розвитку взаємопідтримки, формуванню атмосфери толерантності, рівноправного партнерства в студентському середовищі. Така практика доводить, що волонтерство є не тільки засобом допомоги іншим, а й важливим чинником особистісної самореалізації та соціальної інтеграції молоді.

Отже, волонтерська діяльність у системі професійної підготовки майбутніх педагогів є ефективним засобом формування готовності до інноваційної професійної діяльності, оскільки забезпечує розвиток соціально важливих компетентностей, професійної мобільності, творчої ініціативи та громадянської активності. Залучення здобувачів вищої освіти до соціально-педагогічних проєктів забезпечує передумови для формування гуманістично орієнтованого світогляду, здатності ефективно реагувати на сучасні виклики освітнього простору. Саме тому волонтерство доцільно розглядати як важливий інструмент модернізації професійної підготовки майбутніх учителів, спрямований на формування конкурентоспроможного, соціально відповідального педагога.

Список використаних джерел

1. Волошина О. В., Андрєєва В. І. Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 52. С. 11–15.

2. Кін О.М. Розвиток волонтерської діяльності студентської молоді України наприкінці XX століття. *Педагогіка та психологія*. Харків. 2015. Вип. 50.

С.201– 212.

3. Dmitrenko N., Волошина O. Training of Prospective Teachers of Foreign Language to Work in Inclusive Classes. *Pedagogika*. 2018. Vol. 129. No. 1. P.187–205. DOI: 10.15823/p.2018.13.

4. Dmitrenko N., Voloshyna O., Melnyk L., Hrebenova V., Mazur I. The Teacher's Role in the Context of Information Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. No. 6. P. 187–193. DOI: 10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27

Дарина ГАХ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

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 та управління освітнім процесом. Вони допомагають збирати, обробляти, зберігати й передавати інформацію у зручний і наочний спосіб. Завдяки ІКТ навчання стає цікавішим і більш доступним для учнів: вони краще розуміють матеріал, активніше думають і вчаться працювати з інформацією. Застосування ІКТ робить навчання 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 та 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 дані, 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. У 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].

Ключовими перевагами є:

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.

Не всі освітні заклади мають сучасне комп'ютерне обладнання, швидкісний інтернет чи необхідне програмне забезпечення. Часто наявна техніка 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 у 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 та 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. URL: https://surl.lu/rmcbvi (дата звернення: 24.04.2026).

2. Гладкова В. М., Панченко А. Г., Панченко Г. В. Використання сервісів Google в управлінні закладом середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучас. ун-ту.* 2017. Вип. 3. С. 1–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2017_3_25 (дата звернення: 24.04.2026).

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

МЕДІАОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Цифрові технології змінили не лише інструменти навчання, а й спосіб, у який люди отримують, інтерпретують і поширюють інформацію. Коли освітній процес вийшов за межі аудиторії в простір соціальних мереж, месенджерів та відеоплатформ, від викладача стали вимагати не просто технічної грамотності, а вміння працювати з медіаконтентом критично і педагогічно осмислено [1, с. 25]. Для викладача комп'ютерних технологій це питання стоїть гостро: його здобувачі освіти впевнено оперують цифровими інструментами, проте ця технічна вправність часто створює ілюзію захищеності від маніпуляцій, хоча насправді не замінює навичок критичного аналізу інформації.

У структурі медіаосвітньої діяльності можна виділити кілька взаємопов'язаних функцій, кожна з яких відповідає за окремий аспект роботи

викладача з медіапростором. Аналітична функція стосується передусім уміння розпізнавати маніпуляції: дезінформацію, пропаганду, емоційне фреймінгування. Без цього здобувачі освіти залишаються пасивними споживачами контенту, не здатними відрізнити факт від інтерпретації [2, с. 45]. Проєктувальна функція пов'язана з тим, як саме викладач будує заняття навколо медіаресурсів – добирає матеріали, формулює завдання, узгоджує їх із навчальними цілями. Комунікативна – охоплює організацію дискусій, модерацію обговорень, побудову діалогу зі здобувачами навколо конкретних медіатекстів. Нарешті, захисна функція стосується формування у здобувачів усвідомленого ставлення до власної інформаційної безпеки, що в умовах гібридних загроз виходить далеко за межі суто академічного завдання [1, с. 67].

Центральне завдання викладача полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти ставити під сумнів джерело, перевіряти факти і не приймати будь-яке медіаповідомлення за істину лише тому, що воно якісно оформлене або емоційно переконливе. Викладач у цьому процесі виступає не тільки носієм медіакультури, а й тим, хто демонструє її на практиці – у власній роботі з інформацією, у спілкуванні зі здобувачами, у виборі навчальних матеріалів [3, с. 203].

Медіаграмотність як педагогічна категорія. У сучасній педагогічній науці медіаграмотність – це більше, ніж уміння користуватися цифровими пристроями. Йдеться про здатність знаходити інформацію, аналізувати її контекст, оцінювати надійність джерела і, за потреби, самостійно створювати медіаповідомлення. Для викладача комп'ютерних технологій ця категорія має подвійну природу: з одного боку, це його власна фахова якість, з іншого – те, що він має цілеспрямовано формувати у здобувачів освіти.

У структурі медіаграмотності дослідники виділяють кілька складників, кожен з яких важливий для професійної діяльності викладача:

– технічна грамотність – вільне використання цифрових платформ, пошукових систем, хмарних сервісів;

– інформаційна грамотність – здатність критично оцінювати джерела, перевіряти факти, розрізняти достовірну й маніпулятивну інформацію;

– комунікаційна грамотність – розуміння особливостей цифрової комунікації, мережевих спільнот та алгоритмів соціальних мереж;

– творча медіаграмотність – уміння створювати власний медіаконтент із дотриманням етичних і правових норм.

Ці складники не формуються самі по собі – їх потрібно розвивати цілеспрямовано впродовж фахової підготовки викладачів комп'ютерних технологій і послідовно впроваджувати в педагогічну практику.

Те, наскільки результативною буде медіаосвітня діяльність, багато в чому визначається методичним інструментарієм. Серед підходів, що довели свою ефективність, варто назвати такі.

Метод «перевірки фактів» (fact-checking) полягає у тому, що на заняттях регулярно виконуються практичні вправи з перевірки інформації – за допомогою сервісів на кшталт StopFake, Snopes, Mediateka. Здобувачі вчаться розрізняти первинні й вторинні джерела, користуватися зворотним пошуком зображень, перевіряти автентичність візуального контенту.

Проблемно-орієнтоване навчання на медіаматеріалах будується на розборі реальних кейсів: інформаційних маніпуляцій, фейкових новин, координованих дезінформаційних кампаній. Для здобувачів комп'ютерних спеціальностей цей підхід працює особливо добре, бо показує парадокс: глибоке розуміння алгоритмів не захищає від соціальної інженерії та психологічного тиску.

Медіапроектна діяльність передбачає, що здобувачі самостійно створюють освітній контент – відеоматеріали, інфографіку, подкасти. Коли здобувач сам проходить шлях від ідеї до публікації, він починає розуміти, як працює медіавиробництво зсередини, і починає відповідальніше ставитися до того, що публікує.

Медіаосвітня діяльність ставить перед викладачем комп'ютерних технологій вимоги, які виходять за межі предметного знання. Недостатньо розумітися на програмуванні чи мережевих архітектурах — потрібно ще вміти розпізнавати маніпулятивні прийоми в медіа, грамотно добирати медіаресурси для навчання й усвідомлювати власну відповідальність як учасника інформаційного простору. Тому компетентнісний профіль такого викладача охоплює щонайменше чотири складові: предметно-технологічну (глибоке знання ІТ), медіааналітичну (уміння деконструювати маніпулятивні техніки), дидактично-медіальну (методично обґрунтоване використання медіа у навчанні) та рефлексивно-етичну (критичне ставлення до власної ролі у медіапросторі).

Хоча увага до медіаграмотності в освітній політиці зростає, на практиці впровадження медіаосвітньої діяльності наштовхується на реальні перешкоди. У закладах вищої освіти досі немає єдиних програм із медіаосвіти – підготовка залишається фрагментарною і залежить від ініціативи окремих викладачів. Водночас інформаційне середовище ускладнюється: генеративний штучний інтелект, дипфейки, автоматизовані дезінформаційні кампанії – усе це вимагає від педагога не лише актуальних знань, а й готовності постійно оновлювати свій методичний арсенал. Один із можливих шляхів – включення медіаосвіти як наскрізної лінії у профільні дисципліни комп'ютерних спеціальностей, щоб технічне і гуманітарне знання не існували паралельно, а підсилювали одне одного.

Окремо варто сказати про контекст воєнного часу. Коли дезінформаційні кампанії стають частиною збройного протистояння, медіаграмотність перестає бути лише академічною категорією – вона перетворюється на інструмент громадянської стійкості. Це підвищує вимоги

до викладачів, які формують у молоді здатність орієнтуватися в інформаційному хаосі і не ставати об'єктом маніпуляцій.

Отже, медіаосвітня діяльність викладача комп'ютерних технологій поєднує аналітичний, проєктувальний, комунікативний і захисний компоненти, кожен з яких відповідає за окремий аспект роботи зі здобувачами освіти в інформаційному середовищі. Саме їхня взаємодія дозволяє готувати фахівців, здатних не лише технічно працювати з медіа, а й критично оцінювати інформацію та протистояти маніпуляціям.

Список використаних джерел

1. UNESCO. Media and information literacy curriculum for educators and learners : monograph. Paris : UNESCO, 2021. 192 p.

2. Іванов В., Волошенюк О. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник. Київ : Центр вільної преси, 2021. 352 с.

3. Колеснікова І. В. Шляхи розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Андрагогічний вісник* : електронне наукове періодичне видання. 2014. Вип. 5. С. 202–206.

Ольга МАЛОФЕЄВА,
асистентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Реформування сучасної початкової освіти в Україні на засадах концепції «Нова українська школа», передбачає компетентнісний підхід до організації освітнього процесу. Серед ключових компетентностей, що формуються у молодших школярів, особливе місце посідає природнича – здатність учнів спостерігати, досліджувати та пояснювати явища навколишнього світу на основі наукових обґрунтованих знань. Інтегрований курс «Я досліджую світ» є основним навчальним предметом початкової школи, що об'єднує природознавчу, здоров'язберігаючу, суспільствознавчу, громадянську та історичну галузі. Відтак, формування природничої компетентності учнів 1–4 класів є обов'язковим завданням цього курсу.

В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства цифрові технології стають потужним інструментом підвищення якості освітнього процесу, зокрема сприяють ефективності вивчення природознавчих понять

через візуалізацію абстрактних процесів і стимулювання пізнавального інтересу учнів. Аналіз наукових джерел (В. Биков, Л. Колток, С. Литвинова, Л. Лук'янова, А. Мельникова) свідчить, що вони роблять учнів активними учасниками освітнього процесу.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність використання цифрових технологій для формування природничої компетентності учнів початкової школи під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Природнича компетентність у Державному стандарті початкової освіти визначається як здатність учня застосовувати знання про природу, спостерігати за явищами, проводити прості досліди та дбайливо ставитися до навколишнього середовища [1]. У її структурі виокремлюють три взаємопов'язані складники. Когнітивний складник охоплює систему знань про живу і неживу природу, природні явища та закономірності, взаємозв'язки в екосистемах, вплив людини на довкілля. У курсі ЯДС він реалізується через засвоєння понять «організм», «середовище існування», «харчовий ланцюг», «кругообіг речовин», «сезонні зміни» тощо. Діяльнісний складник виявляється в уміннях спостерігати за об'єктами природи, проводити найпростіші досліди, фіксувати та аналізувати результати, робити висновки і прогнози. Він безпосередньо пов'язаний із дослідницьким підходом, що є методологічною основою курсу ЯДС. Ціннісний складник охоплює формування екологічної свідомості, відповідального ставлення до природи, розуміння цінності кожного живого організму та готовності до природоохоронної діяльності [6].

Доцільність використання цифрових технологій для розвитку кожного складника природничої компетентності зумовлена їх функціональністю. Для розвитку когнітивного складника ефективними є інструменти візуалізації та моделювання: інтерактивні анімації кругообігу води, фотосинтезу, харчових ланцюгів; симулятори екосистем і онлайн-атласи природи. Наприклад, за допомогою PhET Interactive Simulations учні можуть спостерігати за означеними природними процесами. Так, в умовах обмеженого обладнання або за умови дистанційного навчання, віртуальні симуляції природних процесів і онлайн-експерименти стають безпечною та доступною альтернативою реальним дослідам [5].

Для формування діяльнісного складника – дослідницьких умінь – можна використовувати цифрові щоденники спостережень, мобільні застосунки ідентифікації рослин і тварин (iNaturalist), онлайн-мікроскопи та камери для спостережень. Якщо додати до цього елементи проєктної діяльності зі створення інфографіки в Canva, відеороликів про природні явища чи інтерактивних лепбуків у Genially, то забезпечується ще інтеграція дослідницьких і творчих умінь. Ціннісний же складник найефективніше розвивається через роботу з екологічними даними, відеоматеріалами про

стан довкілля, участь у інформаційних акціях у соціальних мережах і проєктах природоохоронного спрямування [3].

Важливим інструментом моніторингу сформованості природничої компетентності може стати цифрове портфоліо учня, яке фіксує динаміку розвитку всіх трьох складників: накопичені знання (когнітивний), виконані дослідницькі проєкти (діяльнісний), рефлексивні нотатки й участь в екологічних ініціативах (ціннісний) [6]. Сервіси Kahoot та Mentimeter дозволяють оцінювати та здійснювати оперативний зворотний зв'язок щодо рівня засвоєння природничих понять.

Використання цифрових технологій у курсі ЯДС має низку суттєвих переваг. Вони підвищують мотивацію та пізнавальну активність здобувачів початкової освіти, забезпечують індивідуалізацію навчання відповідно до темпу розвитку дитини, розвивають критичне мислення через роботу з цифровими даними та джерелами. Особливо цінною є можливість проводити дослідження дистанційно, що критично важливо в умовах війни. Водночас відбувається паралельне формування цифрової грамотності разом із природничою компетентністю [2].

Тому, А. Мартін рекомендує якомога частіше поєднувати реальні та віртуальні досліди, активно застосовувати проєктний метод із цифровою підтримкою, систематично використовувати інструменти гейміфікації та інтерактивні завдання. Перспективними є види діяльності, пов'язані з інтеграцією VR/AR-технологій, штучного інтелекту, створення національних цифрових платформ для курсу ЯДС тощо [4].

Разом з тим існують певні проблеми. Наприклад, нерівний доступ до техніки й інтернету, ризик цифрової втоми, недостатня методична підготовка частини вчителів і питання інформаційної безпеки учнів створюють певні перепони на шляху формування природничої компетентності засобами цифрових технологій.

Таким чином, у поєднанні з традиційними методами навчання цифрові технології створюють оптимальні умови для цілеспрямованого розвитку когнітивного, діяльнісного та ціннісного складників природничої компетентності здобувачів початкової освіти. Їх продумане впровадження сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, індивідуалізації навчання та формуванню відповідального ставлення до природи – і в такий спосіб повною мірою відповідає концептуальним засадам Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лют. 2018 р. № 87 (в редакції Постанови КМУ № 898 від 30.09.2020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення: 27.04.2026).

2. Биков В. Ю., Литвинова С. Г., Лук'янова Л. Б. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : оглядове видання. *НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського*. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2025. 318 с. DOI: https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/746127

3. Колток Л. Освітні технології як інструмент формування природничих понять у молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 6. С. 57–62. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2025.6.8.

4. Мартін А. М. Формування природничо-наукової картини світу у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 1. С. 29–33. URL: https://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/56/part_1/6.pdf (дата звернення: 23.04.2026).

5. Мельникова А. Формування інформаційно-цифрової компетентності в учнів початкової школи. *Студентські ініціативи: теорія і практика початкової освіти* : матеріали V наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів першого (бакалавр.) рівня вищ. освіти першого року навчання, Харків, 4 трав. 2024 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. О. А. Мкртічян. Харків, 2024. С. 25. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14725 (дата звернення: 23.04.2026).

6. Мельничук, М. Розвиток природничо-наукової компетентності у здобувачів початкової та середньої школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2023 №2. С. 45–49. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.7.

Євген НЕЛІН,
кандидат педагогічних наук, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Трансформація освітньої галузі, що зумовлена процесами глобалізації, цифровізації та оновлення змісту освіти, актуалізує проблему підвищення якості професійної підготовки фахівців. У цих умовах особливого значення набуває розвиток професійної компетентності як стійкої інтегративної характеристики особистості, що поєднує знання, уміння, навички, цінності, а також здатність до їх ефективного застосування у практичній роботі. Відтак,

у сучасній освіті зростає роль якісно нових психолого-педагогічних технологій, які забезпечують цілеспрямований і системний вплив на формування і розвиток зазначеної компетентності у фахівців.

Разом із тим, у вітчизняному науковому дискурсі спостерігається певна варіативність підходів до визначення сутності психолого-педагогічних технологій, а також їх класифікації. Наголосимо, що відсутність критеріїв для систематизації ускладнює як теоретичне осмислення проблеми, так і практичне впровадження ефективних технологій в освітній процес. Поодинокі класифікації доволі часто мають фрагментарний характер, не враховують міждисциплінарний контекст або ж не відображають специфіку розвитку професійної компетентності. У зв'язку з цим в освітньому дискурсі актуалізується проблема уточнення методологічних підходів до класифікації психолого-педагогічних технологій розвитку професійної компетентності, визначення їх структурних ознак і підстав для групування. При цьому зазначимо, що сьогодні на зміну традиційним технологіям доволі швидко приходять якісно нові, орієнтовані на особистісно-центрований підхід, розвиток критичного мислення, формування ключових і професійних компетентностей [2].

Педагогічну технологію зазвичай розглядають як систему настанов, що зумовлює відбір і поєднання форм, методів, способів, а також прийомів навчання і виховання [3]. Узагальнюючи погляди на визначення цієї дефініції, зазначимо, що психолого-педагогічна технологія є організаційно-методичним інструментарієм цілеспрямованого впливу на професійний розвиток особистості. Традиційно будь-які психолого-педагогічні технології класифікують за різними критеріями, як-от: за джерелом свого виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукових концепцій); за метою і завданнями (зокрема формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності людини тощо); за можливостями педагогічних засобів (зокрема за ефективністю і характером впливу); за функціями педагога, що реалізуються в межах застосування технології (діагностична, прогностична, організаційна, управлінська та ін.); за підходом (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний тощо) [4, с. 444]. Однак, зазначені критерії і підходи поступово втрачають свою актуальність в умовах міждисциплінарної інтеграції гуманітарних наук. Особливо це стає помітним, коли у науково-практичному дискурсі окреслилися нові психолого-педагогічні технології, які готують сучасного фахівця до професійної діяльності в умовах невизначеності, динамічних змін і швидкої мінливості професійного середовища.

У підручнику «Інноваційні педагогічні технології», авторства І. Дичківської, дослідницею було подано сім класифікаційних груп педагогічних технологій [1, с. 75–77]. Однак, у представлених класифікаціях не були відображені технології, які отримали широку популярність у практичній

психології та управлінні, зокрема технології менторингу, фасилітації, супервізії, піринґу, коучингу та багато інших. Таким чином, актуальною постає проблема класифікації окреслених технологій, з метою їх подальшого упорядкування у системі професійних взаємовідносин.

За основу класифікації новітніх психолого-педагогічних технологій було взято характер їхнього впливу на професійний розвиток особистості фахівця. Обрання саме цього критерію за основу зумовлене тим, що він дозволяє уникнути методологічної невизначеності, пов'язаної зі змішуванням різних підходів до класифікації (за формою організації, змістом чи методами), і водночас забезпечує можливість розгляду технологій у контексті їх безпосереднього впливу на особистість і професійну діяльність педагога. На наше переконання, такий підхід сприяє більш чіткому визначенню ролі кожної психолого-педагогічної технології у процесі розвитку професійної компетентності, а також дозволяє розглядати новітні технології не ізольовано, а як взаємопов'язані елементи цілісної системи.

Відповідно до цього нами було виокремлено три основні групи сучасних психолого-педагогічних технологій.

Першу групу становлять технології рефлексивно-розвивального впливу, до яких віднесено коучинг, супервізію, а також піринг. Ці технології об'єднує передусім спрямованість на актуалізацію ідей і внутрішніх ресурсів особистості, розвиток здатності до самоспостереження, самоаналізу та усвідомлення власного професійного досвіду. У межах цих технологій педагог виступає не стільки об'єктом впливу, а передусім активним суб'єктом професійного розвитку, що самостійно конструює шляхи розв'язання різних педагогічних проблем. Саме тому застосування цих технологій є особливо важливим в умовах невизначеності і динамічних змін в освіті, коли у суспільстві зростає значення гнучкості мислення, рефлексивності, а також здатності до прийняття управлінських рішень.

У другу групу ми співвіднесли технології наставництва і професійного становлення фахівців, зокрема популярні технології менторингу і тьюторингу. Їх функціональне призначення полягає у передачі фахового досвіду, підтримці процесу адаптації молодих або менш досвідчених колег, а також у формуванні професійної майстерності. На відміну від рефлексивно-розвивальних технологій, де акцент зміщується на внутрішні ресурси особистості, наставницькі технології передбачають обов'язкову наявність більш досвідченого суб'єкта, який виступає носієм професійних знань, норм і цінностей. У процесі такої взаємодії відбувається передача знань, навичок та інтеріоризація професійної культури, що забезпечує поступове входження молодого спеціаліста у професійну спільноту.

Третю групу складають технології організаційно-професійної підтримки, до яких належать передусім фасилітація, консультування, тренінг та ін. Ці технології орієнтовані на створення сприятливого освітнього і

професійного середовища, у межах якого забезпечується ефективна взаємодія педагогів, обмін досвідом, а також колективне розв'язання професійних проблем. На відміну від попередніх груп, ці технології мають більш виражений організаційний характер і спрямовані не на індивідуальний розвиток фахівця, а на оптимізацію управління в аспектах функціонування педагогічного колективу. Їх застосування дозволяє узгодити індивідуальні і групові аспекти професійної діяльності, підвищити рівень професійної підтримки і створити умови для сталого розвитку освітньої установи.

Загалом, представлена класифікація конкретизує підходи до впорядкування нових психолого-педагогічних технологій розвитку професійної компетентності і відображає їх функціональну диференціацію залежно від характеру впливу на особистість фахівця. У межах поданої системи кожна група технологій виконує визначену роль, що дозволяє не лише структурувати наукові уявлення про піринг, супервізію, коучинг чи менторинг, але й уточнити їх місце у сучасному науково-педагогічному дискурсі, що сприяє подоланню фрагментарності у підходах до їх класифікації та створює підґрунтя для подальшого теоретичного осмислення і практичного використання окреслених технологій у процесі розвитку професійної компетентності фахівців, зокрема учителів та освітніх управлінців.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.

2. Пологовська Ю. Ю. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. CXXXXI (141). С. 167–181.

3. Харагірло В. Є. Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності педагогів ЗП(ПТ)О : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО, 2021. 112 с.

4. Шерудило А. В. Сутність та класифікація інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 442–448.

Яна ПАЛЬОНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасна педагогічна освіта зазнає глибоких трансформацій, спричинених розвитком цифрового суспільства, змінами освітньої парадигми та зростанням вимог до професійної компетентності викладачів. Нові виклики, такі як дистанційне навчання, війна, цифровізація освітнього середовища та необхідність формування цифрової грамотності студентів, вимагають відповідної підготовки фахівців.

Цифрові технології стають не лише допоміжним інструментом, а й ключовим фактором модернізації педагогічної освіти. Вони змінюють зміст, форми, методи та засоби навчання, сприяючи переходу до інноваційної, гнучкої та студентоорієнтованої моделі освіти.

Формування цифрової компетентності є одним із ключових факторів, що визначають якість підготовки сучасного спеціаліста. У наш час цифрова грамотність вже не обмежується технічними навичками, а постає як комплексна характеристика професійної культури. Вона охоплює критичне мислення, етичне використання інформації, базові знання з кібербезпеки та вміння працювати з великими обсягами цифрових даних. Інтеграція цифрових компетенцій в освітній процес здійснюється як через вивчення профільних дисциплін, так і шляхом залучення студентів до проектної діяльності, роботи в цифровому середовищі та міждисциплінарної взаємодії. Навчальні заклади, які системно впроваджують цифрові практики, демонструють вищий рівень готовності випускників до професійної діяльності, а також здатність до постійного професійного розвитку [1].

Цифровізація вищої освіти розглядається не лише як технологічна модернізація освітнього процесу, а й як багаторівневий трансформаційний процес, що охоплює педагогічні, управлінські, соціальні та етичні аспекти функціонування вищих навчальних закладів. Її впровадження має значний потенціал для підвищення якості освіти, але супроводжується низкою

викликів, які потребують ґрунтовного розуміння та стратегічного реагування.

Сучасна педагогічна освіта зазнає глибоких трансформацій, спричинених розвитком цифрового суспільства, змінами освітньої парадигми та зростанням вимог до професійної компетентності викладачів. Нові виклики, такі як дистанційне навчання, цифровізація освітнього середовища, необхідність формування цифрової грамотності студентів, вимагають відповідної підготовки викладачів.

Цифрові технології стають не лише допоміжним інструментом, а й ключовим фактором модернізації педагогічної освіти. Вони змінюють зміст, форми, методи та засоби навчання, сприяючи переходу до інноваційної, гнучкої та студентоорієнтованої моделі освіти.

Цифровізація педагогічної освіти базується на поєднанні класичних дидактичних принципів із сучасними технологічними можливостями. Основними методологічними підходами є:

1. Компетентнісний підхід – орієнтація на формування професійних та цифрових компетенцій;
2. Особистісно-орієнтований підхід – врахування індивідуальних особливостей студентів;
3. Діяльнісний підхід – навчання через практичну діяльність;
4. Аксіологічний підхід – формування цінностей та педагогічної етики [2].

Цифрові технології дозволяють впроваджувати ці підходи на практиці через інтерактивність, варіативність та доступність освітнього процесу. Важливою є також концепція цифрової педагогіки, яка передбачає інтеграцію цифрових інструментів у навчання з урахуванням психолого-педагогічних закономірностей.

Цифрові технології сприяють засвоєнню сучасних освітніх концепцій, методів навчання та інноваційних підходів. Використання відеолекцій, вебінарів, інтерактивних курсів дозволяє студентам ознайомитися з передовим педагогічним досвідом.

Майбутні викладачі навчаються:

– розробляти цифрові навчальні матеріали;
– використовувати інтерактивні методи навчання;
– інтегрувати технології в освітній процес.

Це сприяє формуванню здатності до інноваційної педагогічної діяльності.

Цифрова компетентність включає:

– володіння інформаційними технологіями;
– створення цифрового контенту;
– використання онлайн-платформ;
– дотримання принципів кібербезпеки;

– розвиток медіаграмотності [3, с.125–127].

Поєднання традиційного та онлайн-навчання дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу. Студенти самостійно опрацьовують теоретичний матеріал, а на заняттях виконують практичні завдання. Використання цифрових інструментів для створення освітніх проектів сприяє розвитку креативності та самостійності. Ігрові елементи підвищують мотивацію до навчання та залученість студентів.

Цифрові технології є важливим фактором підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. ачери. Вони сприяють формуванню професійної компетентності, розвитку інноваційного мислення та готовності до роботи в цифровому суспільстві.

Водночас ефективність їх використання залежить від педагогічної доцільності, рівня підготовки вчителів та системного підходу до цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Пригодій М. А. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників : наукова доповідь на засіданні вченої ради Інституту професійної освіти НАПН України, 20 листопада 2023 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6, № 1. С. 1–13. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6104

2. Cherevychnyi G. Digital Transformation of Professional Training of Future History Teachers: The Experience of Universities in Ukraine and the Republic of Poland. *Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*. 2025. № 8. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-8-09-02

3. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : монографія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2025. 318 с. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/DDETKS-review-digitalization-2025.pdf

Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет
Ірина СКЛЯР,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ РЕСУРСИ ЗДОБУВАЧІВ У СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інтелектуальні ресурси здобувачів вищої освіти виступають ключовим чинником функціонування закладів вищої освіти в умовах ускладнення освітнього середовища, оскільки саме вони визначають здатність освітніх установ до відтворення знань, інноваційного розвитку та адаптації до динамічних змін. Ускладнення вимог до результатів навчання, цифровізація освітнього процесу та орієнтація на компетентнісну модель підготовки актуалізують переосмислення ролі здобувача не лише як суб'єкта навчання, а як носія інтелектуального капіталу. Водночас у практиці функціонування закладів вищої освіти інтелектуальні ресурси здобувачів часто залишаються поза межами цілісного управлінського впливу, що знижує ефективність їх використання та обмежує можливості досягнення стратегічних цілей розвитку освіти. У площині освітнього менеджменту це проявляється у недостатній сформованості механізмів управління інтелектуальним потенціалом здобувачів, що ускладнює формування конкурентоспроможного освітнього середовища.

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування сутності інтелектуальних ресурсів здобувачів як об'єкта освітнього менеджменту та визначення особливостей їх функціонування у системі закладу вищої освіти. Завданнями дослідження визначено уточнення змісту категорії «інтелектуальні ресурси здобувачів», аналіз їх структурних компонентів, визначення ролі управлінських механізмів у забезпеченні їх розвитку та ефективного використання, а також обґрунтування умов їх інтеграції у систему управління якістю освіти.

У сучасних дослідженнях інтелектуальні ресурси інтерпретуються як складова інтелектуального капіталу, що охоплює знання, когнітивні здібності, освітній досвід і здатність до критичного мислення. У системі вищої освіти вони функціонують як ключовий елемент людського капіталу, який

визначає інноваційний потенціал освітньої організації [3]. Ефективність діяльності закладів вищої освіти значною мірою залежить від рівня розвитку інтелектуальних ресурсів здобувачів та здатності інституції інтегрувати їх у процеси створення, акумулювання і трансферу знань [4].

Управлінський вимір інтелектуальних ресурсів проявляється у цілеспрямованому розвитку, підтримці та використанні інтелектуального потенціалу здобувачів у межах освітнього процесу. Це передбачає формування індивідуальних освітніх траєкторій, які забезпечують адаптацію навчання до рівня підготовки, інтересів та когнітивних характеристик здобувачів [1]. У такій конфігурації інтелектуальні ресурси набувають статусу керованої категорії, інтегрованої у систему освітнього менеджменту.

При цьому, ключовим є взаємозв'язок інтелектуальних ресурсів із процесами управління знаннями, які визначають функціонування сучасних освітніх організацій. Ефективне використання інтелектуального потенціалу здобувачів передбачає не лише накопичення знань, а й їх трансформацію у компетентності, здатні забезпечувати інноваційну діяльність та адаптацію до змінних умов освітнього середовища [4]. У цьому контексті заклад вищої освіти функціонує як система, що забезпечує не лише передачу, а й продукування знань.

На інституційному рівні управління інтелектуальними ресурсами потребує їх операціоналізації у структурі освітніх програм, що передбачає визначення очікуваних результатів навчання, добір педагогічних технологій, а також розроблення інструментів оцінювання, які дозволяють фіксувати рівень сформованості відповідних компетентностей. Такий підхід забезпечує інтеграцію інтелектуальних ресурсів у систему внутрішнього забезпечення якості освіти та підвищує керованість освітнього процесу.

Особливого значення набуває система оцінювання, яка виступає механізмом верифікації ефективності використання інтелектуальних ресурсів здобувачів. Узгодженість між задекларованими результатами навчання та інструментами їх оцінювання забезпечує валідність освітніх результатів і дозволяє об'єктивно оцінювати рівень сформованості компетентностей. Невідповідність цих компонентів призводить до формування фрагментарних результатів навчання та зниження ефективності освітнього процесу.

У сучасних умовах цифровізації та глобалізації освітнього простору інтелектуальні ресурси здобувачів виступають одним із визначальних чинників конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Освітня політика та інституційні реформи спрямовані на підвищення якості освіти, що передбачає інтеграцію інтелектуального потенціалу здобувачів у стратегічне управління освітнім процесом [2]. Водночас впровадження управлінських інновацій супроводжується інституційним опором, що ускладнює

трансформацію освітніх систем і потребує врахування організаційних та поведінкових аспектів управління [5].

Отже, інтелектуальні ресурси здобувачів у системі освітнього менеджменту закладів вищої освіти слід розглядати як інтегративний управлінський ресурс, що визначає якість освітнього процесу та інноваційний потенціал освітньої організації. Їх ефективне використання потребує системного поєднання педагогічних і управлінських механізмів, а також створення умов для їх розвитку у межах освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей управління інтелектуальними ресурсами здобувачів і визначенням індикаторів їх оцінювання у системі забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Венгер С., Марченко А. Інтелектуальна модель формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача на навчальній платформі. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2024. № 49 (1). С. 160–170. DOI: https://doi.org/10.33099/2311-7249/2024-49-1-160-170.

2. Chaika O. (Ed.). Educational policy and reforms: the impact of globalization. Kharkiv: Technology Center PC, 2025. DOI: https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.

3. Hassan H., Kamaluddin A., Saad S., Haron N. Q. A., Hamzah N., Kusumaningtias R. Intellectual capital performance in higher education institutions: evidence from public universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.* 2022. Vol. 12, No. 11. P. 2176–2191. DOI: http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15305.

4. Mamilla R., Yen Y. Y. Intellectual capital and innovation in higher education institutions: the mediating role of knowledge management and technology usefulness. *Frontiers in Education*. 2026. Vol. 11. Article 1742992. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1742992.

5. McKay A. Resistance in educational leadership, management, and administration. In: Thomson P., Blackmore J. (Eds.). Abingdon: Routledge, 2024. https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781003279334&type=googlepdf.

Олена ПІКУС,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Закони України «Про освіту», Концепція Нової української школи передбачають реформування системи базової освіти України, відповідно до сучасних європейських стандартів. Основний акцент нині здійснено на відході від стандартизованості освітнього процесу, а основним пріоритетом є розвиток творчого потенціалу суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу.

Слід зазначити, що важливою особливістю Нової української школи є організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості як здобувачів освіти, так і педагогічних працівників. З цією метою, відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України суттєво змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання.

Метою є обґрунтування ролі сучасного освітнього середовища у творчому розвитку майбутніх педагогів.

Освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти; водночас це й система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному й просторовому просторі [1, с. 315].

Аналіз праць науковців й дослідників дає змогу виявити, що під терміном «освітнє середовище» у педагогіці розуміють сукупність умов, які впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, формування її здібностей, потреб, інтересів, свідомості. Учені вважають, що освітнє середовище здатне забезпечувати можливості для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Згідно з Н. Муляр, представляється методично перспективним розуміння освітнього середовища як системи впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її творчого розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [2, с. 152].

Однією з основних концептуальних засад реформування в межах Нової української школи «є створення креативного освітнього середовища, що буде сприяти творчому розвитку майбутніх педагогів» [3, с. 12].

У розбудові нового освітнього простору треба забезпечити комплексність рішення цього питання, бо у Концепції НУШ мова йде не стільки про оновлення дизайну приміщень закладу освіти, про приведення його у відповідність до вимог безпечності та універсальності, скільки про врахування того, що простір закладу освіти є чинником та інструментом творчого розвитку педагогічних працівників.

Відтак створення умов для розвитку педагогічної творчості вчителів та майбутніх фахівців і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу є ключовим завданням освіти на сучасному етапі.

На думку Л. Павленко, педагогічна творчість є багатогранним явищем, яке слід розглядати за різними напрямами його педагогічної діяльності. Вчена виокремлює п’ять підсистем у творчій педагогічній діяльності: дидактична, виховна, організаційна, підсистема самовдосконалення (саморозвитку), громадська. Дослідниця наголошує, що для формування сприятливого освітнього середовища, яке стимулює творчу самореалізацію вчителів, необхідно забезпечити відповідне конструювання трьох взаємопов'язаних компонентів: просторово-предметного, соціально-психологічного та організаційно-технологічного [4, с. 256].

Просторово-предметний компонент освітнього середовища має відповідати таким вимогам, як: гнучкість, доступність, варіативність, індивідуалізованість та багатофункціональність.

Соціально-психологічний компонент має забезпечувати: свободу творчого самовираження педагогів, партнерство і задоволеність взаєминами учителів і вихованців, позитивну емоційну включеність педагогів у творчу діяльність, їх участь у виборі й організації різних видів навчальної та позакласної діяльності.

Організаційно-технологічний компонент передбачає використання різноманітних форм, методів і прийомів, що стимулюють розвиток творчих здібностей педагогів: проблемних, інтерактивних, проєктних, ігрових, спеціальних прийомів і вправ, які знімають психічну напругу, внутрішні бар'єри творчого самовираження, а також стимулюють розвиток творчої уяви та дивергентного мислення учителів [4, с. 257].

Аналіз наукової літератури свідчить, що основними напрямами діяльності у розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів є забезпечення сприятливих умов для розвитку інноваційного потенціалу як кожного вчителя зокрема, так і педагогічного колективу в цілому, розвиток системи мотивацій до інноваційної діяльності (створення ситуації успіху, підтримка ініціатив учителя; свобода дій, вільний вибір форм і методів освітнього процесу), запровадження ефективної системи підвищення

кваліфікації педагогічних працівників, оптимізація процесів самоосвіти вчителя. Сюди ж можна віднести розширення сфери контактів між учасниками педагогічного процесу, вдосконалення системи внутрішньо шкільної науково-методичної роботи та залучення вчителя до науково-дослідної, пошукової діяльності. Важливого значення при цьому набуває діагностика творчого потенціалу вчителя, можливостей його особистісного розвитку [5, с. 23].

На основі теоретичного аналізу наукових праць, визначимо найважливіші характеристики творчого розвитку майбутніх педагогічних працівників: високий рівень соціальної й моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуальні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія й уява; особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати власне «я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результативності праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління.

Отже, Нова українська школа формує творчий підхід до життя. Саме педагог є носієм загальнолюдських, культурних та духовних цінностей, які він передає наступному поколінню, а відтак з їхньою допомогою формує духовний і моральний світ особистості дитини, закладаючи, таким чином, основу для подальшого саморозвитку учня в освітньому середовищі. Відтак виникає потреба у педагогах, які здатні до творчого розвитку, самовдосконалення, саморефлексії.

Творчий учитель – особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси й особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості вчителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність.

Список використаних джерел

1. Макар Л. М. Теоретичні аспекти організації освітнього середовища у педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32. С. 314–323.

2. Муляр Н. М. Безпечне та здорове освітнє середовище Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 77. С. 151– 154.

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

4. Павленко Л. А. Стимулювання педагогічної творчості педагога як чинник підвищення його професійної майстерності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51. С. 255–260.

5. Саєнко Т. Формування творчої активності майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2017. № 9. С. 22– 24.

Володимир РЮМШИН,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку освітньої галузі характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією, глобалізаційними викликами та необхідністю забезпечення сталого розвитку суспільства. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх керівників закладів освіти, здатних до інноваційної професійної діяльності, ефективного управління змінами та впровадження сучасних освітніх практик.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема інноваційної діяльності в освіті є предметом активного наукового пошуку. Дослідники наголошують на важливості розвитку інноваційної компетентності, управлінської культури та стратегічного мислення керівника закладу освіти [3, с. 27]. Значна увага приділяється також цифровій трансформації освітнього середовища та її впливу на управлінські процеси [1, с. 52].

Метою є обґрунтування сутності, структури та педагогічних умов формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до інноваційної професійної діяльності.

Готовність до інноваційної професійної діяльності доцільно трактувати як інтегративну характеристику особистості, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Мотиваційний

компонент визначає позитивне ставлення до інновацій, орієнтацію на професійний розвиток і самореалізацію. Когнітивний компонент передбачає наявність системи знань щодо сучасних освітніх технологій, інноваційних підходів до управління та організації освітнього процесу [4, с. 64].

Діяльнісний компонент характеризується здатністю реалізовувати інноваційні ідеї на практиці, приймати обґрунтовані управлінські рішення та організовувати ефективну взаємодію в педагогічному колективі. Рефлексивний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, оцінювання результатів професійної діяльності та корекції управлінських дій.

Важливу роль у формуванні готовності до інноваційної діяльності відіграє освітнє середовище закладу вищої освіти. Воно має бути спрямоване на розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти, формування критичного мислення та здатності до самостійного прийняття рішень. Використання інтерактивних методів навчання, проєктних технологій та цифрових інструментів сприяє формуванню практичних умінь і навичок інноваційної діяльності [2, с. 118].

Особливого значення набуває цифрова компетентність майбутніх керівників закладів освіти. Використання електронних платформ, дистанційних технологій навчання та сучасних інформаційних ресурсів забезпечує підвищення ефективності управлінської діяльності та сприяє модернізації освітнього процесу [1, с. 74].

У контексті сучасних викликів, зокрема в умовах воєнного стану, зростає значення антикризового управління. Майбутні керівники повинні бути готовими до швидкого реагування на зміни, прийняття рішень в умовах невизначеності та забезпечення стабільного функціонування закладу освіти. У цьому аспекті важливими є розвиток стресостійкості, адаптивності та відповідальності [5, с. 39].

Крім того, формування готовності до інноваційної діяльності передбачає розвиток лідерських якостей, комунікативної культури та здатності до ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Керівник закладу освіти має виступати ініціатором змін, організатором інноваційної діяльності та носієм сучасних управлінських підходів.

Отже, формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до інноваційної професійної діяльності є складним і багатокомпонентним процесом, що потребує системного підходу, інтеграції теоретичної підготовки та практичного досвіду, а також використання сучасних освітніх технологій. Реалізація зазначених умов сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно управляти освітніми закладами в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ : НАПН України, 2021. 312 с.
2. Кремень В. Г. Філософія освіти в сучасному суспільстві. Київ : Грамота, 2020. 504 с.
3. Луговий В. І. Управління освітою: теоретико-методологічні засади. Київ : Педагогічна думка, 2019. 320 с.
4. Сисоєва С. О. Інноваційні технології в освіті: теоретичні аспекти. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 276 с.
5. Національна академія педагогічних наук України. Освіта в умовах воєнного стану: виклики та рішення. Київ : НАПН України, 2023. 198 с.

Інна САВЧУКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Головне завдання сучасної освіти в умовах постійних трансформацій – допомогти учню молодшого шкільного віку стати цілісною гармонійною особистістю. У цьому контексті музична освіта посідає чільне місце у процесі всебічного саморозвитку особистості молодшого школяра, оскільки містить унікальний ресурс та виступає дієвим інструментом щодо розвитку емоційного інтелекту.

У Концепції НУШ наголошується на важливості формування культурної особистості, починаючи з молодшого шкільного віку: «бути людиною культури, розуміти твори національного та світового мистецтва, усвідомлювати власну національну ідентичність у полікультурному просторі» [8, с. 12–15].

Наукові дослідження проблеми формування музичної культури школярів висвітлені у працях вітчизняних вчених – О. Лобової, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та інших.

Поняття «музична культура» включає дві взаємозалежні складові – «музика» та «культура». Перші згадки щодо категорії «культура» знаходимо в працях С. Пуфендорфа [2, с.2], які відносять до другої половини XVII століття. С. Пуфендорф співставляв «природну людину» і людину культурну. Слово «культура» походить від латинських слів «colo», «cultio» – обробіток, «colere» – обробляти, вирощувати, а пізніше – вклонятися, вшановувати (культ богів, предків) [6, с. 4; 1, с. 146–147; 9, с.2].

Аналіз наукових джерел засвідчує про розмаїття визначень поняття «культура». На думку А. Могильного, поняття «культура» – це високий рівень життєдіяльності людини, про що свідчать соціальні або особистісні характеристики (мовленнєва культура, емоційна культура, культура комунікації, культура професійної діяльності), що формується під час соціалізації особистості [5]. З думкою А. Могильного погоджуємось.

Своєрідною складовою культури суспільства є музична культура, яка розвивається згідно умов та можливостей, створених самим суспільством і носить конкретно-історичний характер. Музична культура, за визначенням О. Негребецької, є системою всіх державних інститутів (музична освіта, наука про музику, концертні зали, нотодрук, засоби масової комунікації тощо), що забезпечує обмін і споживання в суспільстві музичних цінностей, створених і виконаних композицій [7, с. 39].

Одним з найважливіших завдань освіти є музичне виховання молодого покоління, яке розпочинається в закладах дошкільної освіти, де дитина набуває елементарний досвід у художньо-творчій діяльності, слуханні музичних творів тощо.

У початковій школі здійснюється цілеспрямований і комплексний підхід до формування музичної культури молодшого школяра, який забезпечує виховання цілісної особистості, здатної глибоко відчувати мистецтво.

У працях О. Лобової зазначається, що «музичну культуру школяра варто розглядати як ланку системи: духовна – естетична – художня – музична культура особистості», наголошується на розкритті й реалізації естетичного і творчого потенціалу особистості кожного учня на засадах гуманізму, про необхідність виведення музичної освіти на рівень культуротворчості [3, с. 105–117].

Шляхами формування музичної культури учнів молодшого шкільного віку є уроки у рамках мистецької освітньої галузі, участь у шкільних та позашкільних мистецьких заходах.

Провідним видом діяльності учнів на уроках мистецької освітньої галузі є художньо-творча діяльність, яка реалізується шляхом здобуття виконавських умінь та навичок у музичному мистецтві. Уроки мистецької освітньої галузі (музичне мистецтво) мають на меті формування активної життєвої позиції, естетичних смаків, розвиток природних творчих здібностей. Залучення учнів до шкільних мистецьких заходів позитивно впливає не лише

на формування музичної культури учня, а й на процес їхньої соціалізації, розвиток впевненості у власних силах та вміння ефективно взаємодіяти в колективі; на збагачення емоційного інтелекту, самовираження особистості та формування стійкого інтересу до мистецького дозвілля.

Поступове формування музичної культури відбувається на уроках музичного мистецтва, виконуючи творчі завдання, які сприяють розвитку ритмічного відчуття, ладового, звуковисотного й інтонаційного слуху, художньо-образних уявлень під час гри на дитячих музичних інструментах, виконавських здібностей.

Значне місце на уроках музичного мистецтва приділяють творчій ігровій діяльності учнів молодшого шкільного віку. Саме музичні ігри з елементами імпровізації сприяють прояву творчих здібностей учнів.

Творчі вправи, які посильні школярам, спрямовані на створення певного ритмічного малюнку (фігури), нескладної мелодії на заданий текст, музичного образу, допомагають учню передати власні почуття і настрій через музичну інтонацію або ритмічний малюнок, розвивають здатність до імпровізації, що ґрунтується на особистому мистецькому досвіді учня.

Велике значення має слухання музики, яке, впливаючи на почуття, емоційний стан дитини силою художніх образів, сприяє вихованню здатності відчувати, активно сприймати, співпереживати твори мистецтва; забезпеченню єдності інтелектуального й емоційного розвитку дитини.

Інтегровані уроки музики з образотворчим мистецтвом сприяють не лише кращому засвоєнню навчальної інформації і музичного матеріалу, а й розвитку глибинної емоційної чутливості та асоціативного мислення учнів; здатності бачити цілісну картину світу через взаємодію звуку та кольору. Завдяки поєднанню слухових та зорових подразників, учні глибше занурюються у художній образ, що сприяє розвитку їхньої емпатії та здатності до тонкого розуміння краси звуків, ритму, кольору. Такі інтегровані уроки виходять за межі засвоєння навчальної інформації, урок перетворюється на простір для творчого самовираження, де уява і фантазія учня знаходять своє вираження в художніх образах.

Екскурсії до театру, перегляд дитячих спектаклів, мюзиклів з подальшим обговоренням мають вагомий вплив на формування уподобань учнів молодшого шкільного віку та формування естетичного смаку, що є складовою музичної культури. Важливим етапом у формуванні музичної культури є обговорення побаченого і почутого в театрі, під час якого молодші школярі вчаться ділитись власними емоційними переживаннями, висловлювати власні судження, порівнювати музичні образи та аргументувати свої враження. Набуваючи такий досвід, молодші школярі збагачуються живими музичними образами, опановують культуру глядача та закладають фундамент для формування майбутнього освіченого слухача.

Таким чином, музична культура молодших школярів є складовою загальної культури, що базується на поєднанні високого рівня знань, етичних цінностей та досвіду практичної музичної творчості. Ефективне формування музичної культури молодших школярів можливе лише за умови цілеспрямованого використання ігрових методів, творчих вправ та міжпредметної інтеграції в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Зотов В. М., Клімачова А. В., Таран В. О. Українська та зарубіжна культура. Словник культурологічних термінів: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 264 с.

2. Культурологія. Конспект лекцій для студентів усіх факультетів різних форм навчання ПолтНТУ. Полтава : ПолтНТУ, 2004. 187 с.

3. Лобова О. Ґенеза поняття «музична культура особистості» в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2016. Вип. 13. С. 105–117. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2016_13_11

4. Лозовой В. О. Українська та зарубіжна культура : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 376 с.

5. Могильний А. П. Культура і особистість : монографія. Київ : Вища школа, 2002. 303 с.

6. Музальов О. О. Культурологія : навч. посіб. для учнів, студентів і викладачів. Львів, 2012. 185 с.

7. Негребецька О. М. Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 107. Ч. 2. С. 38–45. URL : https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/1355

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

9. Пащенко А. Ю. Проблема загальної культури у історико-педагогічному аспекті. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 189–194.

Віталій САЙКО,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОКОЛІННЯ «АЛЬФА» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Проблема мотивації навчальної діяльності залишається центральною в педагогічній науці, адже саме вона визначає готовність учня до саморозвитку та особистісний смисл учіння. Як зазначають Л. Маляр та З. Ваколя, посилення мотивації є стратегічним шляхом підвищення ефективності освітньої системи [1]. Тому в умовах глобальної цифровізації та становлення покоління «Альфа» виникає потреба переосмислити класичні мотиваційні концепції крізь призму сучасних реалій.

Ретроспективний аналіз засвідчує, що проблема мотивації навчання розглядалася вченими як цілісний еволюційний процес. Педагогічна система А. Макаренка заклала підвалини мотиваційної теорії через «систему перспективних ліній» та концепцію «завтрашньої радості», де головним мотиваційним ядром слугувала раціонально організована колективна діяльність, спрямована на соціально значущі цілі [2].

Гуманістичний поворот у вітчизняній педагогічній науці здійснив В. Сухомлинський, адже у його фундаментальній праці «Серце віддаю дітям» мотивація постає як глибокий емоційний процес, що живиться «радістю пізнання» та естетичним здивуванням [3]. Учений переконливо довів думку про те, що без позитивного емоційного фону навчання неминуче перетворюється на примус, і ця теза набуває особливої ваги в контексті сучасних концепцій емоційного інтелекту.

Психологічне обґрунтування мотивації було суттєво поглиблено у доробку представників діяльнісного підходу. Зокрема Л. Божович увела фундаментальне поняття «внутрішня позиція школяра», яке описує складне психологічне новоутворення, що виникає на перетині пізнавальної потреби та прагнення дитини до нового соціального статусу [4]. Сучасна українська дидактика активно розвиває ці ідеї, оскільки О. Савченко розглядала «вміння вчитися» як ключову компетентність, у структурі якої саме мотиваційний

блок виконує роль енергетичного реактора всієї навчальної діяльності учня [5].

Таким чином, у генезисі концепцій простежується послідовний перехід від зовнішнього управління мотивацією через колектив та соціальні норми до безпосередньої підтримки внутрішньої автономії особистості. Однак класичні концепції формувалися в принципово інших умовах – до появи цифрового середовища як домінуючого чинника соціалізації дитини.

Сучасний етап розвитку теорії мотивації нерозривно пов'язаний із дослідженням психологічних особливостей покоління «Альфа». Згідно з теорією поколінь В. Штрауса та Н. Гоува, ці діти формуються у фазі «кризи», що породжує в них гостру потребу в безпеці та стабільності [6]. М. МакКріндл характеризує їх як «Generation Glass» («скляне покоління» (2010–2025 роки)), наголошуючи на тому, що цифрові технології стали для представників цієї когорти не стільки інструментом, скільки природним середовищем існування [7].

Ключовою когнітивною особливістю «альф» є так зване кліпове мислення. На відміну від дослідників, що вбачають у цьому загрозу духовному розвитку особистості [8], ми, слідом за Л. Талан [9], розглядаємо кліповість як адаптивний механізм захисту від хронічного інформаційного перевантаження. Це зумовлює принципову специфіку мотиваційної структури сучасного молодшого школяра, що виявляється передусім у візуальній домінанті, тобто потребі в яскравій інфографіці та відеоконтенті, без яких навчальний матеріал сприймається як нецікавий. Наступною важливою рисою стає інструментальний прагматизм, оскільки за Г. Бобро, оцінка для учня-«альфи» виступає передусім засобом доступу до соціальних та матеріальних благ, а не мірилом реальних знань [10]. Крім того, визначальним фактором є очікування миттєвого зворотного зв'язку, що стає прямим наслідком виховання в середовищі ігрових механік цифрового світу з притаманними йому дофаміновими петлями підкріплення. Саме ці особливості визначають вектор педагогічного пошуку ефективних мотиваційних стратегій.

Для ефективного стимулювання навчальної мотивації покоління «Альфа» необхідно впроваджувати стратегії, що ґрунтуються на інтерактивності та персоналізації навчального процесу. Ця мета досягається передусім через використання AR/VR-технологій, які уможливлюють матеріалізацію абстрактних понять, суттєво знижуючи когнітивне навантаження на учня.

Вагому роль відіграє системна гейміфікація, зокрема в дослідженні А. Лозенко та інших авторів наголошується, що ігрові механіки, такі як квести, аватари чи бейджі, здатні трансформувати зовнішні стимули у внутрішню залученість учня [11].

Крім того, надзвичайно ефективним є мікронавчання у поєднанні з адаптивними системами штучного інтелекту. Подача матеріалу невеликими блоками по 5–10 хвилин повністю відповідає природному ритму уваги представників покоління «Альфа». Водночас алгоритми штучного інтелекту дозволяють утримувати кожного учня в індивідуальній зоні найближчого розвитку, що, за теорією Л. Виготського, забезпечує оптимальний рівень навчального виклику та запобігає втраті інтересу до предмета.

Отже, для покоління Альфа мотивація є динамічною системою, що поєднує інструментальний прагматизм, візуальну насиченість та потребу в миттєвому зворотному зв'язку. В умовах воєнного часу особливого значення набуває роль учителя як фасилітатора, який, використовуючи гейміфікацію та цифрові інструменти, забезпечує перехід від фрагментарного, кліпового сприйняття молодших школярів до системного осмислення навчального матеріалу та формування цілісної картини світу.

Список використаних джерел

1. Маляр Л. В., Ваколя З. М. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. № 82. С. 102–107. URL: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.22 (дата звернення: 30.03.2026).

2. Макаренко А. С. Педагогічна поема. Київ : Рад. шк., 1973. 528 с.

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3 : Серце віддаю дітям. 670 с.

4. Бережна С. В., Чечель Н. В. Харківська школа психології – легендарна команда наукових зірок. *Вісник Сковородинівської академії молодих учених* : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків, 2025. С. 18–32.

5. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : навч. посіб. Київ : Пед. думка, 2014. 176 с.

6. Strauss W., Howe N. The fourth turning: an american prophecy: what the cycles of history tell us about america's next rendezvous with destiny. New York : Broadway Books, 1997. 382 p.

7. McCrindle M. The ABC of XYZ: Understanding the global generations. Sydney : McCrindle Research Pty Ltd, 2009. 237 p.

8. Зеленов Є. А., Сідаш Н. С. Вплив кліпового мислення на світосприйняття молодого покоління. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1. С. 45–57. URL: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-105-1-45-57 (дата звернення: 30.03.2026).

9. Талан Л. Кліпове мислення: міфи та реалії. Педагогічний вісник Поділля. 2022. № 1. С. 51.

10. Бобро Н. Трансформація навчальної мотивації в умовах діджиталізації освіти. *Академічні візії*. 2024. № 34. С. 1–6. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.13220901 (дата звернення: 30.03.2026).

11. Гейміфікація навчального процесу як педагогічна технологія в початковій школі нуш / А. П. Лозенко та ін. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 5. С. 1708–1720. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1708-1720 (дата звернення: 30.03.2026).

Марина СЕЛІКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ТЕРИТОРІАЛЬНИМИ ГРОМАДАМИ КРИВОРІЗЬКОГО РАЙОНУ

Реформа децентралізації в Україні кардинально змінила роль і місце закладу освіти в системі місцевого самоврядування. Школа або університет перестали бути просто «бюджетними установами» і трансформувалися в ключові осередки формування людського капіталу громади. Актуальність теми зумовлена необхідністю переходу від директивного управління до моделі сталого партнерства, де заклад освіти є активним суб'єктом розвитку території.

Сучасна концепція взаємодії базується на ідеї «відкритої школи». Це означає, що освітній простір інтегрується в соціальне, культурне та економічне життя громади. Громада виступає замовником освітніх послуг, які відповідають її специфічним потребам (наприклад, підготовка кадрів для місцевих підприємств).

Аналіз джерел свідчить, що основними викликами взаємодії в сучасних реаліях є інституційні та управлінські бар'єри [1, 2, 3, 4]. Багато керівників закладів освіти та голів громад досі діють у межах застарілої вертикальної моделі. Брак навичок проектного менеджменту та стратегічного планування у директорів шкіл. Формальний підхід до створення піклувальних рад.

Війна створила критичні умови для функціонування освіти: необхідність облаштування укриттів, що потребує значних спільних ресурсів громади та бюджету. Відтік педагогічних кадрів та учнів, що ставить під загрозу існування малокомплектних шкіл у сільських громадах. Громада і школа мають об'єднуватися для реабілітації дітей та дорослих, що постраждали від бойових дій. Процес створення опорних шкіл часто сприймається громадою болісно через закриття філій. Це створює напруженість між місцевою владою та мешканцями.

Перспективним є перетворення школи на простір для навчання впродовж життя (lifelong learning). Приміщення школи можуть використовуватися для: курсів цифрової грамотності для літніх людей; коворкінгів для молоді; спортивних секцій для всіх мешканців громади.

Для професійних та закладів освіти ключовим є зв'язок із місцевими роботодавцями. Це дозволяє створювати навчальні програми на основі врахування потреб громади та залучати інвестиції в матеріально-технічну базу закладів. Залучення батьківської громадськості та бізнесу до прийняття управлінських рішень через наглядові ради підвищує прозорість використання коштів та довіру до влади.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних засади та аналіз практичного стану взаємодії закладів загальної середньої освіти з територіальними громадами Криворізького району в умовах децентралізації та воєнного стану; визначення ефективних механізмів державно-громадського управління для забезпечення якості освіти та безпеки учасників освітнього процесу.

Для досягнення мети використовували комплекс взаємопов'язаних методів.

Теоретичні методи: аналіз та синтез, вивчення наукових праць для уточнення змісту понять «суб'єкт-партнерська взаємодія» та «соціальне партнерство», порівняльно-педагогічний метод (зіставлення моделей управління освітою в різних громадах району, наприклад Зеленодольській та Лозуватській), узагальнення (формулювання висновків щодо ролі громади у підтримці освітньої інфраструктури).

Емпіричні методи: аналіз документів, вивчення стратегій розвитку громад Криворізького району, рішень сільських рад щодо фінансування освіти та звітів ДНУ «Інститут освітньої аналітики» (ДІО).

Статистична обробка кількісних показників (обсяги залучених грантів, кількість облаштованих укриттів, результати НМТ по громадах), детальний розгляд успішного досвіду окремих громад району у співпраці з бізнесом (АрселорМіттал, Метінвест) та міжнародними донорами (USAID).

Станом на 2024–2025 роки у Криворізькому районі найбільш розвиненими у взаємодії з освітніми закладами є Криворізька (сільська), Зеленодольська, Лозуватська та Глеюватська громади. Так Криворізька

сільська громада визначає освіту як пріоритетний напрям [5]. Має місце регулярне оновлення комп'ютерної техніки, медійного обладнання та спортивного інвентарю за кошти місцевого бюджету. Громада орієнтується на модернізацію шкіл та садочків для створення «приємного середовища для навчання».

Зеленодольська міська громада демонструє високий рівень стратегічного планування та міжнародної співпраці [6]. Активно співпрацює з програмою USAID DOBRE для відновлення пошкоджених освітніх закладів та облаштування центрів для ВПО. Підтримує статус опорних закладів (наприклад, Зеленодольський ліцей №2), що забезпечують сучасні підходи до навчання. Впровадження інструментів «Дія. Цифрова освіта» на рівні громади. Високі показники НМТ: Ліцеї Криворізького району (зокрема Широківської та Зеленодольської громад) стабільно входять до рейтингів найкращих за результатами тестування 2024–2025 років.

Глеюватська та Новопільська громади зосереджені на питаннях цивільного захисту [7]. Взаємодія проявляється у пріоритетному фінансуванні протирадіаційних укриттів та найпростіших сховищ безпосередньо в закладах освіти для забезпечення змішаного формату навчання.

Більшість громад району мають середній та високий рівень спроможності, що дозволяє їм використовувати залишки освітніх субвенцій на розвиток матеріальної бази.

Взаємодія закладів освіти з територіальними громадами Криворізького району, зокрема Глеюватською та Лозуватською, базується на створенні безпечного освітнього середовища, цифровізації та стратегічному розвитку мережі навчальних закладів.

Дослідження показали, що у Глеюватській територіальній громаді взаємодія спрямована на підтримку опорних закладів та посилення заходів безпеки. Центральним елементом мережі є Червонозабійницький ліцей, до складу якого входять Зеленопільська гімназія та Шевченківська початкова школа. Також у громаді функціонують Глеюватська та Недайводська гімназії.

Управління та координацію здійснює відділ освіти, молоді, спорту, культури та туризму Глеюватської сільської ради. Громада активно співпрацює з ДСНС та Нацполіцією для проведення практичних занять з мінної та пожежної безпеки. У ліцеях облаштовуються сучасні укриття, зокрема за підтримки ЮНІСЕФ. Впроваджуються проєкти з термомодернізації закладів освіти для підвищення комфорту навчання та зниження витрат.

В ліцеї і гімназіях активно інформують учнів та батьків про можливості безоплатної правничої допомоги (БПД) та заходи боротьби з кібербулінгом.

У квітні 2026 року розпочато прийом заяв на направлення дітей до дитячих закладів оздоровлення та відпочинку за рахунок бюджету громади.

Заклади мають свої групи у Facebook для комунікації з громадою та офіційну сторінку в системі ІСУО. Використовується платформа «Нові знання» для електронного ведення журналів та щоденників

Лозуватська ТГ робить акцент на професійному розвитку педагогів та міжнародному партнерстві [8]. У громаді діють заклади дошкільної, загальної середньої, позашкільної та інклюзивної освіти під керівництвом Управління освіти, культури, молоді та спорту. Освітяни громади беруть участь у національних форумах для створення мережі громад-побратимів та впровадження європейських цінностей в освітній процес.

Громада розвиває модель соціального партнерства. Співпраця з бізнесом. Залучає великих роботодавців (ЦГЗК Групи Метінвест, «АрселорМіттал Кривий Ріг») для підтримки спортивних і освітніх ініціатив. Громада є однією з найактивніших у питаннях облаштування укриттів у школах та садочках.

Громада використовує платформу DREAM для залучення інвестицій у сектор "Освіта і наука" та модернізації муніципальної інфраструктури.

Велика увага приділяється руховій активності учнів як засобу подолання стресу та впровадженню інклюзивних технологій.

Загальні напрями взаємодії в районі є спільні наради очільників громад з Районною державною адміністрацією для координації дій у воєнний період [9]. Громади мають затверджені стратегії розвитку на період до 2027 року, де освіта визначена одним із пріоритетів. Заклади освіти громад забезпечуються системами безперебійного живлення (наприклад, EcoFlow) для роботи в умовах відключень світла. Їхня активність проявляється у системному фінансуванні інфраструктури, залученні міжнародних грантів та забезпеченні безпеки під час навчання.

Отже, взаємодія закладів освіти та територіальних громад - це не лише питання фінансування, а передусім зміна свідомості. Виклики, породжені війною та реформами, вимагають консолідації зусиль. Основними векторами розвитку мають стати: цифровізація управління освітою на рівні громади, розвиток безпекового середовища, стимулювання громадської активності через залучення молоді до проектів розвитку території, ефективна взаємодія перетворює освіту на драйвер соціально-економічного відродження України.

Список використаних джерел

1. Онаць О. М. Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб’єкт-партнерської взаємодії в умовах децентралізації : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2021. 368 с. URL: iitta.gov.ua.

2. Наумчак Т. Соціальне партнерство як ресурс управління закладом освіти. *Педагогіка та психологія*. 2022. URL: kpu.zp.ua .

3. Освіта в умовах воєнного стану: аналітична доповідь / за заг. ред. С. В. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2022. 162с. URL: iea.gov.ua.

4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Законодавство України. URL: rada.gov.ua

5. Криворізька сільська територіальна громада: офіційний сайт. URL: krivska-gromada.gov.ua (дата звернення: 10.04.2026).

6. Зеленодольська міська територіальна громада : офіційний сайт. URL: otg.dp.ua (дата звернення: 10.04.2026).

7. Лозуватська сільська територіальна громада : офіційний сайт. URL: lozuvalska-gromada.gov.ua (дата звернення: 10.04.2026).

8. Глеюватська сільська територіальна громада : офіційний сайт. URL: otg.dp.ua (дата звернення: 10.04.2026).

9. Криворізька районна державна адміністрація. Криворізька районна військова адміністрація : офіційний вебсайт. URL: dp.gov.ua (дата звернення: 10.04.2026).

Ірина СКЛЯР,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ РЕСУРСИ ЗДОБУВАЧІВ У СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інтелектуальні ресурси здобувачів вищої освіти виступають ключовим чинником функціонування закладів вищої освіти в умовах ускладнення освітнього середовища, оскільки саме вони визначають здатність освітніх установ до відтворення знань, інноваційного розвитку та адаптації до динамічних змін. Ускладнення вимог до результатів навчання, цифровізація освітнього процесу та орієнтація на компетентнісну модель підготовки актуалізують переосмислення ролі здобувача не лише як суб’єкта навчання, а як носія інтелектуального капіталу. Водночас у практиці функціонування закладів вищої освіти інтелектуальні ресурси здобувачів часто залишаються

поза межами цілісного управлінського впливу, що знижує ефективність їх використання та обмежує можливості досягнення стратегічних цілей розвитку освіти. У площині освітнього менеджменту це проявляється у недостатній сформованості механізмів управління інтелектуальним потенціалом здобувачів, що ускладнює формування конкурентоспроможного освітнього середовища.

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування сутності інтелектуальних ресурсів здобувачів як об'єкта освітнього менеджменту та визначення особливостей їх функціонування у системі закладу вищої освіти. Завданнями дослідження визначено уточнення змісту категорії «інтелектуальні ресурси здобувачів», аналіз їх структурних компонентів, визначення ролі управлінських механізмів у забезпеченні їх розвитку та ефективного використання, а також обґрунтування умов їх інтеграції у систему управління якістю освіти.

У сучасних дослідженнях інтелектуальні ресурси інтерпретуються як складова інтелектуального капіталу, що охоплює знання, когнітивні здібності, освітній досвід і здатність до критичного мислення. У системі вищої освіти вони функціонують як ключовий елемент людського капіталу, який визначає інноваційний потенціал освітньої організації [3]. Ефективність діяльності закладів вищої освіти значною мірою залежить від рівня розвитку інтелектуальних ресурсів здобувачів та здатності інституції інтегрувати їх у процеси створення, акумулювання і трансферу знань [4].

Управлінський вимір інтелектуальних ресурсів проявляється у цілеспрямованому розвитку, підтримці та використанні інтелектуального потенціалу здобувачів у межах освітнього процесу. Це передбачає формування індивідуальних освітніх траєкторій, які забезпечують адаптацію навчання до рівня підготовки, інтересів та когнітивних характеристик здобувачів [1]. У такій конфігурації інтелектуальні ресурси набувають статусу керованої категорії, інтегрованої у систему освітнього менеджменту.

При цьому, ключовим є взаємозв'язок інтелектуальних ресурсів із процесами управління знаннями, які визначають функціонування сучасних освітніх організацій. Ефективне використання інтелектуального потенціалу здобувачів передбачає не лише накопичення знань, а й їх трансформацію у компетентності, здатні забезпечувати інноваційну діяльність та адаптацію до змінних умов освітнього середовища [4]. У цьому контексті заклад вищої освіти функціонує як система, що забезпечує не лише передачу, а й продукування знань.

На інституційному рівні управління інтелектуальними ресурсами потребує їх операціоналізації у структурі освітніх програм, що передбачає визначення очікуваних результатів навчання, добір педагогічних технологій, а також розроблення інструментів оцінювання, які дозволяють фіксувати рівень сформованості відповідних компетентностей. Такий підхід забезпечує

інтеграцію інтелектуальних ресурсів у систему внутрішнього забезпечення якості освіти та підвищує керованість освітнього процесу.

Особливого значення набуває система оцінювання, яка виступає механізмом верифікації ефективності використання інтелектуальних ресурсів здобувачів. Узгодженість між задекларованими результатами навчання та інструментами їх оцінювання забезпечує валідність освітніх результатів і дозволяє об'єктивно оцінювати рівень сформованості компетентностей. Невідповідність цих компонентів призводить до формування фрагментарних результатів навчання та зниження ефективності освітнього процесу.

У сучасних умовах цифровізації та глобалізації освітнього простору інтелектуальні ресурси здобувачів виступають одним із визначальних чинників конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Освітня політика та інституційні реформи спрямовані на підвищення якості освіти, що передбачає інтеграцію інтелектуального потенціалу здобувачів у стратегічне управління освітнім процесом [2]. Водночас впровадження управлінських інновацій супроводжується інституційним опором, що ускладнює трансформацію освітніх систем і потребує врахування організаційних та поведінкових аспектів управління [5].

Отже, інтелектуальні ресурси здобувачів у системі освітнього менеджменту закладів вищої освіти слід розглядати як інтегративний управлінський ресурс, що визначає якість освітнього процесу та інноваційний потенціал освітньої організації. Їх ефективне використання потребує системного поєднання педагогічних і управлінських механізмів, а також створення умов для їх розвитку у межах освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей управління інтелектуальними ресурсами здобувачів і визначенням індикаторів їх оцінювання у системі забезпечення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Венгер С., Марченко А. Інтелектуальна модель формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача на навчальній платформі. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. 2024. № 49 (1). С. 160–170. DOI: https://doi.org/10.33099/2311-7249/2024-49-1-160-170.

2. Chaika O. (Ed.). Educational policy and reforms: the impact of globalization. Kharkiv: Technology Center PC, 2025. DOI: https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.

3. Hassan H., Kamaluddin A., Saad S., Haron N. Q. A., Hamzah N., Kusumaningtias R. Intellectual capital performance in higher education institutions: evidence from public universities. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2022. Vol. 12, No. 11. P. 2176–2191. DOI: http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15305.

4. Mamilla R., Yen Y. Y. Intellectual capital and innovation in higher education institutions: the mediating role of knowledge management and technology usefulness. Frontiers in Education. 2026. Vol. 11. Article 1742992. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1742992.

5. McKay A. Resistance in educational leadership, management, and administration. In: Thomson P., Blackmore J. (Eds.). Abingdon: Routledge, 2024. https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781003279334&type=googlepdf.

Ангеліна ШКАРІВСЬКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Сьогодні діти зростають у середовищі, де інформація з’являється швидше, ніж вони встигають її осмислити. Щодня вони взаємодіють із великими обсягами повідомлень, зображень і різних тверджень, які поступово формують їхнє сприйняття світу ще до того, як з’являється здатність усе це оцінювати критично. Очевидно, що школа не може обмежуватися лише поданням готових знань – перед нею постає завдання навчити дитину розуміти зміст отриманої інформації, ставити запитання, перевіряти її та робити самостійні висновки. Відтак розвиток критичного мислення стає необхідною складовою сучасного навчання.

Проблема розвитку критичного мислення знайшла відображення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, теоретичні засади критичного мислення як педагогічного феномену розробляла О. Пометун, методичні аспекти його формування в початковій школі досліджували Н. Рудницька, Т. Шанскова та ін., питання створення сприятливого освітнього середовища для розвитку мислення висвітлювала Н. Ремньова та ін. Водночас зарубіжні дослідники Б. Блум та Д. Дьюї заклали концептуальні основи розуміння критичного мислення як необхідної

складової освітнього процесу. Попри значний науковий доробок, питання формування критичного мислення здобувачів початкової освіти саме на уроках математики залишається актуальним і потребує подальшого вивчення.

Метою статті є аналіз особливостей формування критичного мислення у здобувачів початкової освіти на уроках математики.

Початкова школа є тим періодом, коли закладаються основи критичного мислення. Діти ще дуже емоційні, безпосередні, вони мислять конкретними образами, але водночас мають природну цікавість і готовність пробувати нове. Їх особливості створюють сприятливі умови для того, щоб поступово привчати аналізувати інформацію, помічати закономірності, шукати пояснення. Головне – підібрати такі форми роботи, які будуть для них зрозумілими й природними. Особливе місце в цьому процесі належить математиці. Вона не зводиться до виконання обчислень, а передбачає розуміння, міркування і пошук. Розв'язуючи задачі, учні навчаються обирати спосіб дії, перевіряти правильність отриманого результату, пояснювати хід своїх думок. У них формується звичка аналізувати, порівнювати, аргументувати, тобто ті основи критичного мислення, які так потрібні сучасному здобувачу освіти.

Розвиток критичного мислення на уроках математики Н. Рудницька пов'язує з цілеспрямованим використанням методичних підходів, які активізують мисленнєву діяльність учнів. Зокрема, йдеться про постановку відкритих запитань, створення проблемних ситуацій, а також залучення здобувачів освіти до аналізу й пояснення власних помилок. Доцільним є використання математичних ігор і головоломок, які стимулюють нестандартне мислення, а також завдань на порівняння різних способів розв'язання, котрі формують уміння обирати найбільш обґрунтовані рішення. Важливу роль відіграють і групові форми роботи та інтерактивні завдання, які сприяють обговоренню, уточненню та вдосконаленню відповідей. Застосування міжпредметних зв'язків розширює контекст навчання та забезпечує перенесення математичних знань у практичні ситуації [1, с. 277].

У межах концепції Нової української школи, як зазначають А. Крючкова та Т. Шанскова, розвиток критичного мислення забезпечується через упровадження інтерактивних методів навчання, серед яких «Кубування», «Сенкан», «Джигсоу», «Ромашка Блума», діаграма Венна та інші. Їх використання спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхньої самостійності та здатності до творчого пошуку. Зазначені методи створюють умови для формування вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, синтезувати й оцінювати інформацію [2, с. 17].

Вагомими є також наукові погляди О. Пометун, яка розглядає критичне мислення як результат організації навчальної діяльності, орієнтованої на розв'язання реальних проблем. На її думку, важливо, щоб здобувачі освіти

відтворювали знання та застосовували їх у різних життєвих ситуаціях, приймали рішення та несли за них відповідальність [3, с. 91].

Водночас, як зазначає Н. Ремньова, необхідною умовою розвитку мислення є створення в освітньому середовищі атмосфери відкритості, у якій учні не бояться висловлювати припущення, перевіряти їх і аналізувати [4, с. 184]. Паралельно важливо зберігати баланс між свободою висловлювань і вимогливістю до їх обґрунтованості, формуючи в учнів відповідальність за власні судження.

Зрештою, ефективність формування критичного мислення значною мірою залежить від організації взаємодії на уроці. Учні мають мати достатньо часу для обміну думками, обговорення й осмислення інформації. Доцільним є використання парної та групової роботи, котрі стимулюють розвиток комунікативних умінь, уміння слухати інших і відстоювати власну позицію. Дієвим механізмом залишається система запитань різного рівня складності: від репродуктивних до тих, які спонукають до узагальнення, оцінювання та формулювання власних висновків.

Отже, формування критичного мислення у здобувачів початкової освіти на уроках математики є не лише методичним завданням, а й важливою умовою становлення особистості, здатної самостійно мислити, аналізувати та приймати обґрунтовані рішення. Цілеспрямоване використання проблемних ситуацій, інтерактивних методів і системи запитань різного рівня складності створює сприятливе освітнє середовище для поступового розвитку цієї компетентності вже з перших років навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації конкретного методичного інструментарію для вчителів початкових класів, спрямованого на системний розвиток критичного мислення засобами математики.

Список використаних джерел

1. Рудницька Н. Ю. Формування критичного мислення учнів початкових класів на уроках математики в умовах становлення нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2025. Вип. 3 (83). С. 274–280. URL : https://eprints.zu.edu.ua/43392/1/1.pdf(дата звернення: 20.04.2026).

2. Крючкова А. А., Шанскова Т. І. Застосування технології розвитку критичного мислення під час вивчення навчальних дисциплін у початковій школі. *Сучасний стан та пріоритети модернізації науки, освіти, технологій та суспільства*. 2025. С. 14–20.URL : https://eprints.zu.edu.ua/43460/1/1.pdf (дата звернення: 20.04.2026).

3. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2018. № 2. С. 89–98.

URL:https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/493/423 (дата звернення: 20.04.2026).

4. Ремньова Н. Ю. Технології розвитку критичного мислення як засіб підвищення навчальної мотивації учнів початкових класів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2019. Вип. 3 (41). С.181–186. URL : https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/1513 (дата звернення: 20.04.2026).

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

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ВИМІР

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у педагогічну практику, що зумовлює необхідність переосмислення ключових понять, які визначають зміст і логіку підготовки майбутніх учителів. Формування готовності педагогів до інноваційної професійної діяльності неможливе без чіткого розуміння таких категорій, як «цифрова компетентність», «цифрова професійна діяльність» та «освітній відеопроєкт». Їх теоретичне обґрунтування є методологічною основою для розроблення інноваційних моделей підготовки педагогів у цифровому середовищі.

Поняття «цифрова компетентність» набуло міжнародного визнання та розглядається як ключова складова сучасної педагогічної діяльності. Відповідно до Рамки цифрових компетентностей педагогів DigCompEdu (Європейська комісія), цифрова компетентність трактується як здатність ефективно й безпечно використовувати цифрові технології для професійної діяльності, навчання, комунікації та розвитку. ЮНЕСКО наголошує на стратегічному значенні формування цифрової компетентності для модернізації освіти у глобалізованому інформаційному суспільстві.

Вітчизняні дослідники також активно розробляють цю проблематику. Зокрема, у наукових розвідках наголошується, що цифрова компетентність є інтегрованою характеристикою особистості, яка охоплює знання, уміння та ціннісні орієнтації, необхідні для продуктивної роботи у цифровому середовищі [1; 2]. Окремо акцентується увага на розвитку критичного мислення, медіаграмотності та здатності до створення цифрового контенту як ключових складників цієї компетентності [3].

Невіддільним від цифрової компетентності є поняття «цифрова професійна діяльність», яке відображає сучасний формат реалізації педагогічної функції. Якщо традиційно діяльність учителя охоплювала організацію навчання, виховання та комунікацію зі здобувачами освіти, то в умовах цифрової трансформації ці функції набувають якісно нових форм: планування й проведення занять із використанням цифрових платформ, оцінювання результатів, організація дистанційного чи змішаного навчання, створення навчального контенту та фахова взаємодія у цифровому середовищі [4].

Зарубіжні дослідники (К. Редекер, І. П'юні) підкреслюють, що цифрова професійна діяльність педагога – це не лише інтеграція нових інструментів, а й глибока трансформація педагогічної культури, яка потребує гнучкості, готовності до інновацій і неперервного підвищення кваліфікації. В українському науковому просторі цей феномен розглядається як багатовимірний процес, що поєднує технічні, методичні та етичні аспекти, включаючи питання академічної доброчесності у використанні цифрових матеріалів [4].

Окремого розгляду потребує поняття «освітній відеопроєкт», яке суттєво відрізняється від традиційного навчального відео. Освітній відеопроєкт передбачає цілісну систему організації освітнього процесу через відеоформат: він має чітко визначену мету, сценарій, методичне обґрунтування та спрямований на активне залучення учасників навчання. Дослідники медіаосвіти (Д. Бакінгем, Г. Дженкінс) наголошують, що відеопроєкти є ефективним інструментом розвитку критичного мислення, комунікаційних умінь і командної роботи [5]. Вітчизняні науковці акцентують їх роль як інноваційного засобу інтерактивного навчання, що органічно поєднує візуальні, аудіальні та практичні компоненти [5].

Використання освітніх відеопроєктів у підготовці педагогів дозволяє майбутнім учителям не лише опановувати цифрові інструменти, а й створювати власний освітній контент, що сприяє їх професійній самореалізації та становленню суб'єктності у цифровому просторі.

Таким чином, три окреслені поняття перебувають у стійкому взаємозв'язку: цифрова компетентність є фундаментальною основою, що формує готовність педагога до роботи у нових умовах; цифрова професійна діяльність – сферою, у якій ця компетентність реалізується на практиці;

освітній відеопроєкт – конкретним інструментом і методичним засобом, що забезпечує ефективне втілення цифрової діяльності в навчальному процесі. Взаємодоповнення цих понять дає змогу побудувати цілісну систему професійної підготовки, орієнтовану на формування здатності педагогів працювати в цифровій школі майбутнього.

Отже, аналіз генезису та змісту категорій «цифрова компетентність», «цифрова професійна діяльність» та «освітній відеопроєкт» засвідчує їхнє ключове значення у процесі модернізації педагогічної освіти. Їх осмислення формує як ціннісно-смисловий, так і практичний рівень підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Список використаних джерел

1. Ягупов В., Свистун В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. С. 134–140.

2. Франчук Н. Створення комп'ютерно-орієнтованого методичного забезпечення навчально-виховного процесу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 2*. 2017. № 19 (26). С. 181–187.

3. Поплавська О. А. Сутність та структура формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 41, ч. 3. С. 573–579.

4. Хриков Є. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 4. С. 5–10.

5. Розорінов Г., Мелешко М., Денисенко С., Ракицький В. Застосування професійних програм обробки відео при створенні мультимедійних електронних освітніх ресурсів. *Проблеми інформатизації та управління*. 2016. № 2 (54). С. 60–65.

Секція 2
ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Надія ДІРА,
докторка філософії (PhD) у галузі освітні, педагогічні науки, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

STEAM-ПІДХІД ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна система освіти України перебуває в умовах активної трансформації, що пов’язано з розвитком інклюзивного навчання, цифровізації освітнього процесу та необхідністю підготовки педагогів до інноваційної професійної діяльності. Особливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутніх фахівців до організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, яке потребує використання сучасних педагогічних технологій, гнучких підходів до навчання та створення умов для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів є впровадження STEAM-технологій, які поєднують природничі науки, технології, інженерію, мистецтво та математику в єдину інтегровану систему навчання. Використання STEAM-підходу сприяє розвитку творчого мислення, комунікативних умінь, здатності до командної взаємодії та формування навичок практичного розв’язання проблемних ситуацій. У контексті інклюзивної освіти STEAM-технології виступають ефективним інструментом формування інноваційної компетентності майбутнього педагога та забезпечення якісної соціальної взаємодії дітей у колективі.

Проблему інтегрованого та практико-орієнтованого навчання досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Теоретичні засади міждисциплінарного підходу відображено у працях Р. Декарта, який наголошував на необхідності цілісного пізнання наук [5], а також Я.- А. Коменського, котрий підкреслював важливість гармонійного поєднання різних сфер знань у процесі навчання [4]. Значний внесок у розвиток діяльнісного підходу зробили Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та Дж. Дьюї, який обґрунтував значення практичного досвіду як основи ефективного

навчання [3].

Сучасне трактування STEAM-освіти базується на інтеграції дослідницької, творчої та проєктної діяльності. Науковці підкреслюють, що STEAM-підхід забезпечує розвиток критичного мислення, комунікації, креативності та навичок співпраці, які є важливими складниками професійної компетентності сучасного педагога [2]. Особливого значення STEAM-технології набувають у системі інклюзивної освіти, оскільки створюють умови для активного залучення дітей з різними освітніми потребами до спільної діяльності [1].

Серед сучасних наукових підходів до організації інклюзивного STEAM-середовища важливе місце посідають принципи Universal Design for Learning (UDL), які забезпечують доступність освітнього процесу, варіативність способів подання інформації та можливість адаптації навчання відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Використання універсального дизайну навчання дозволяє майбутньому педагогу створювати безбар'єрне освітнє середовище, у якому кожна дитина має можливість брати активну участь у колективній діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів STEAM-технології сприяють формуванню готовності до використання інноваційних методів навчання в інклюзивному середовищі. Практична спрямованість STEAM-діяльності забезпечує розвиток навичок організації командної роботи, педагогічного партнерства, проєктної діяльності та фасилітації освітнього процесу. Майбутні фахівці навчаються адаптувати освітній контент, використовувати цифрові ресурси, інтерактивні платформи та сучасні технології для забезпечення доступності навчання.

Важливим аспектом професійної готовності педагога є здатність створювати сприятливий психологічний клімат у колективі. У цьому контексті STEAM-підхід сприяє розвитку комунікативної компетентності, емпатії, толерантності та навичок ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Спільна проєктна діяльність, моделювання, конструювання та дослідницькі завдання формують у майбутніх педагогів уміння організовувати співпрацю дітей, підтримувати мотивацію до навчання та створювати ситуації успіху для кожного здобувача освіти.

Одним із важливих напрямів підготовки майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності є використання цифрових технологій та інтерактивних платформ. Робота з Scratch, LEGO Education, мультимедійними ресурсами та інтерактивними освітніми застосунками дозволяє формувати цифрову компетентність педагога, необхідну для ефективної організації сучасного освітнього процесу. Застосування цифрових інструментів також сприяє індивідуалізації навчання та забезпечує можливість адаптації освітнього середовища відповідно до потреб дітей з ООП.

У контексті підготовки майбутніх педагогів до інноваційної професійної

діяльності важливого значення набуває формування soft skills – комплексу соціальних, комунікативних та організаційних навичок. Використання STEAM-технологій у процесі професійної підготовки сприяє розвитку лідерських якостей, відповідальності, здатності до співпраці, критичного мислення та творчого підходу до вирішення професійних завдань. Саме ці компетентності забезпечують готовність майбутнього педагога до ефективної діяльності в умовах сучасного інклюзивного освітнього середовища.

Отже, STEAM-технології виступають важливим інструментом формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Інтеграція сучасних технологій, проєктного навчання та міждисциплінарного підходу сприяє розвитку професійної компетентності, цифрової грамотності, комунікативних умінь і здатності до організації безбар'єрного освітнього середовища. Використання STEAM-підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців створює умови для модернізації освітнього процесу та забезпечення якісної освіти для всіх категорій здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Матвієнко Ю. С. Аналіз сутності STEAM-освіти в історичній ретроспективі. 2022. URL: https://lnk.ua/tPzt7LM6K (дата звернення: 17.04.2026).

2. Debroy A. What is STREAM Education & Why is It Gaining Popularity? EdTechReview. URL: http://edtechreview.in/trendsinsights/insights/2968-what-is-stream-education (дата звернення: 17.04.2026).

3. Root-Bernstein M. From STEM to STEAM to STREAM: Writing as an Essential Component of Science Education. Psychology Today. 2011. URL: https://www.psychologytoday.com/intl/blog/imagine/201103/stemsteam-stream-writing-essential-component-science-education (дата звернення: 17.04.2026).

4. Sanders M. STEM, STEM education, STEMmania. The Technology Teacher. 2009. Vol. 68, no. 4. P. 20–26.

5. Yakman G. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education (дата звернення: 17.04.2026).

Олена ЛІПІНСЬКА,
спеціалістка вищої категорії, викладачка-методистка,
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, в умовах цифровізації та глобальних соціокультурних трансформацій особливої актуальності набуває потреба у підготовці конкурентоспроможного педагога, здатного до творчої професійної діяльності, критичного мислення, застосування інноваційних технологій та формування ключових компетентностей здобувачів освіти. У цьому контексті особливого значення набуває викладання української літератури в закладах фахової передвищої освіти педагогічного спрямування, адже саме література є потужним засобом формування світоглядних орієнтирів, емоційного інтелекту, мовленнєвої культури та професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів і вихователів закладів дошкільної освіти.

Професійна готовність майбутнього педагога розглядається як інтегративна якість особистості, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Вона передбачає здатність до творчого застосування знань, використання інноваційних педагогічних технологій, готовність до безперервного професійного розвитку. Формування такої готовності, на нашу думку, має здійснюватися упродовж усього періоду навчання у коледжі.

Проблема впровадження інноваційних підходів у професійну підготовку майбутніх педагогів активно досліджується українськими науковцями. Так, О. Цюняк, зокрема, наголошує, що професійна підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності передбачає створення «системи організаційно-педагогічних умов відповідного освітнього середовища ЗВО та наявності навчально-методичного забезпечення» [5, с. 203]. Н. Цуканова підкреслює, що «ефективному формуванню готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності сприяє спеціально розроблена система навчальних ситуацій творчого характеру» [4, с. 186]. В. Коваль та К. Маслюк акцентують увагу на необхідності використання інноваційних освітніх технологій у підготовці майбутніх учителів української мови та літератури в контексті концепції Нової української школи [2]. В. Авраменко та Л. Пархета у своїх працях розглядають кейс-технології, проєктне навчання, інтерактивні методи як

засоби формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів [1]. Н. Постоюк та І. Рабчун звертають увагу на ефективність активних методів навчання у професійній підготовці фахівців освітньої сфери [3].

Українська література як навчальна дисципліна викладається у коледжі на 1–2 курсах у складі загальноосвітнього циклу. В системі підготовки майбутніх педагогів вона має не лише загальноосвітнє, а й професійно орієнтоване значення. Аналіз художніх творів, осмислення поведінки персонажів, моделювання педагогічних ситуацій на основі літературного матеріалу сприяють розвитку педагогічного мислення студентів, формуванню навичок комунікації, емпатії, уміння працювати з текстом та застосовувати міжпредметні зв'язки у майбутній професійній діяльності. Вивчення художніх літературних творів сприяє розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, комунікативної культури, формує ціннісні орієнтації та національну ідентичність здобувачів освіти тощо.

Інноваційні підходи до викладання української літератури у педагогічному коледжі доцільно реалізовувати через інтерактивні технології, проблемне навчання, проєктну діяльність, інтегроване навчання, діяльнісний підхід, цифрові освітні інструменти, технології розвитку критичного мислення та педагогічне моделювання.

Одним із ефективних методів є технологія проблемного навчання. Наприклад, під час вивчення роману «Місто» В. Підмогильного студентам можна запропонувати проблемне питання: «Чи здатне місто формувати особистість педагога?» Аналізуючи образ Степана Радченка, здобувачі освіти не лише досліджують психологію героя, а й співвідносять його життєві орієнтири з професійними та моральними цінностями сучасного педагога. Такий підхід формує навички критичного аналізу, аргументації та педагогічної рефлексії.

Ефективною є й технологія кейс-методу. Наприклад, під час вивчення новели «Інтермецо» М. Коцюбинського студентам можна запропонувати кейс-ситуацію: «Професійне вигорання педагога: шляхи подолання». Аналіз психологічного стану героя твору дає можливість майбутнім вихователям та вчителям початкових класів осмислити важливість емоційної рівноваги, психологічної гігієни та саморефлексії у професійній діяльності. Студенти вчаться розпізнавати власні почуття, організовувати рефлексивну діяльність, моделювати педагогічні ситуації, спрямовані на розвиток емоційної чутливості. Практика використання кейс-методу під час вивчення української літератури у педагогічному коледжі засвідчила підвищення рівня професійної мотивації студентів та активізацію їхньої рефлексивної діяльності.

Аналіз складних морально-етичних колізій, характерів персонажів, соціальних контекстів під час аналізу літературних творів дає змогу майбутнім педагогам відпрацьовувати методику роботи з художнім текстом та переносити її у практику початкової і дошкільної освіти. Наприклад, під час

вивчення роману П. Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» доцільно моделювати педагогічні ситуації, пов'язані з формуванням у дітей уявлень про моральний вибір. Індивідуальні риси характеру, складні стосунки в родині, роль виховання, вплив соціального середовища на особистість тощо. Студентам можна запропонувати спробувати поміркувати над тим, чи змінилось би життя Чіпки Варениченка, якщо б у нього були інші стосунки з матір'ю? Якщо б не було його досвіду першої роботи в наймах? І т.п.

Вивчення роману у віршах «Маруся Чурай» Л. Костенко дає змогу створювати педагогічні ситуації морально-ціннісного змісту: вірність, відповідальність, гідність. Студентам можна запропонувати розібратися з аналізом сюжету роману, використовуючи елементи сторітелінгу, таким чином, освоївши даний методичний прийом, майбутні педагоги зможуть використовувати його і у своїй подальшій роботі, зокрема адаптувати складні історико-літературні сюжети, або біографічні матеріали для дітей.

Важливе місце у викладанні української літератури посідає проєктна діяльність. Під час вивчення творчості поетів-шістдесятників студенти можуть реалізувати міждисциплінарний проєкт «Формування національно-патріотичних цінностей молодших школярів засобами поезії». У процесі роботи здобувачі освіти мають підібрати твори для дитячого читання з творчого доробку письменників 60-х років ХХ століття, створити інтерактивні вправи, розробити фрагменти виховних занять. Така діяльність допомагає глибше дослідити творчий дискурс письменників, що вивчаються, та одночасно сприяє формуванню методичної компетентності та практичних професійних умінь.

Одним із сучасних інноваційних підходів є використання цифрових технологій. Під час аналізу драми-феєрії «Лісова пісня» Л. Українки доцільним є створення інтерактивних ментальних карт образів персонажів, цифрових колажів, відеопрезентацій або літературних подкастів. Майбутні педагоги навчаються адаптовувати художній матеріал до потреб сучасних дітей, використовувати цифрові інструменти для розвитку читацької компетентності учнів тощо. З метою розвитку творчого потенціалу, зв'язного мовлення можна запропонувати створити фанфік за мотивами твору.

Практично значущими є інтерактивні методи навчання. Так, під час вивчення роману «Тигролови» І. Багряного можна організувати рольову гру «Педагогічний діалог поколінь», у межах якої студенти аналізують проблему свободи, людської гідності та відповідальності в контексті сучасного виховання дітей. Подібні форми роботи сприяють формуванню критичного мислення, розвитку комунікативної компетентності та навичок командної взаємодії.

Особливу увагу варто приділяти формуванню у студентів уміння використовувати художній твір у майбутній професійній діяльності. Наприклад, під час вивчення усмішок Остапа Вишні студенти можуть

розробляти мовленнєві ігри для дітей дошкільного віку, створювати інтерактивні аркуші, добирати тексти для розвитку емоційного інтелекту, складати сценарії інтегрованих занять для початкової школи тощо.

Отже, використання інноваційних технологій у викладанні української літератури сприяє формуванню професійної готовності майбутніх педагогів. А саме:

- розвиває здатність до критичного та креативного мислення;
- формує навички педагогічного аналізу;
- удосконалює мовленнєву та комунікативну компетентності;
- сприяє розвитку емоційного інтелекту;
- готує до використання цифрових технологій у професійній діяльності;
- формує здатність до інтеграції літературного матеріалу у виховний та освітній процес.

Таким чином, інноваційні підходи до викладання української літератури забезпечують трансформацію традиційного літературознавчого аналізу у професійно орієнтовану діяльність, спрямовану на формування методичної, комунікативної, цифрової та рефлексивної компетентностей майбутніх педагогів. Практикоорієнтований характер вивчення художніх творів сприяє інтеграції фахової підготовки та розвитку готовності студентів до професійної самореалізації в умовах сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Авраменко В., Пархета Л. Інноваційні технології формування мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. № 2. 6–13.

2. Коваль В., Маслюк К. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інноваційних освітніх технологій. URL : https://mir.dspu.edu.ua/article/view/307757/299811 (дата звернення: 10.04.2026).

3. Постоюк Н., Рабчун І. Активні методи навчання майбутніх фахівців освітньої сфери у працях українських учених-педагогів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, 2018. №2 (8). С 57–60.

4. Цуканова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 212. С. 183–188.

5. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності як наукова проблема. *Освітні обрії*. 2020. №1 (50). С. 201–205.

Світлана ЧУБЕНОК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ГЕНЕЗИС КОУЧИНГУ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна освітня парадигма, зорієнтована на інноваційний розвиток суспільства, актуалізує проблему формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності як інтегративної якості особистості. Така готовність передбачає не лише сформованість професійних знань і вмінь, а й здатність до саморозвитку, рефлексії, творчого мислення, відповідальності за результати діяльності та прийняття нестандартних рішень. У цьому контексті коучинг набуває статусу перспективної методологічної основи професійної підготовки здобувачів спеціальності «Початкова освіта», оскільки сприяє розкриттю потенціалу їхньої особистості та формуванню суб'єктності.

У дослідженні маємо за мету розкрити генезис коучингу як міждисциплінарного феномену та обґрунтувати його потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Генезис коучингу пов'язаний із його становленням на перетині менеджменту, психології та педагогіки, що зумовлює його міждисциплінарний характер. У сучасному науковому дискурсі коучинг розглядається як процес підтримувальної взаємодії, спрямованої на актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості, розвиток її рефлексивних здібностей, формування цілей та індивідуальної траєкторії розвитку.

На відміну від директивних моделей навчання, коучинг ґрунтується на принципах партнерства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активного слухання, постановки відкритих запитань і підтримки відповідальності особистості за власний розвиток. Як зазначає A. Grant, сучасний коучинг спрямований на формування культури якісної комунікації та розвитку мислення особистості, що сприяє підвищенню ефективності діяльності та самореалізації [1].

Еволюція коучингу в менеджменті пов'язана з трансформацією управлінських моделей – від адміністративно-командних до гуманістично

орієнтованих. У цьому контексті коучинг постає як інструмент розвитку персоналу та лідерства. Дослідження R. Jones, S. Woods і Y. Guillaume доводять, що коучинг позитивно впливає на результати діяльності, навчання та професійний розвиток працівників [4]. Водночас E. de Haan, A. Duckworth, D. Birch , C. Jones підкреслюють значущість таких факторів, як довіра, взаємини та самоефективність у коучинговій взаємодії [5].

У психологічному контексті коучинг спирається на положення гуманістичної та позитивної психології, а також теорії самодетермінації. J. Passmore і Y.-L. Lai розглядають коучинг як доказово орієнтовану практику, що поєднує наукові підходи психології з практикою розвитку особистості [3]. На думку S. Grover і A. Furnham, ефективність коучингу пояснюється його впливом на мотиваційні механізми, зокрема формування внутрішньої мотивації, підвищення впевненості та розвиток саморегуляції [6].

Коучинг також тісно пов'язаний із розвитком рефлексивного мислення. У процесі коучингової взаємодії особистість аналізує власний досвід, оцінює результати діяльності та визначає шляхи вдосконалення. T. Theeboom, B. Beersma та A. van Vianen у своїх дослідженнях доводять, що коучинг сприяє підвищенню рівня саморефлексії, досягненню цілей і загальному психологічному благополуччю особистості [2].

Сучасний етап розвитку коучингу характеризується його переходом до доказово орієнтованої практики. Як зазначають Y.-L. Lai та A. McDowall, коучингова психологія сьогодні активно розвивається як самостійна галузь, що досліджує механізми впливу цієї технології та її ефективність у різних сферах діяльності [7].

Водночас, попри зростання кількості досліджень, присвячених коучингу, у науковому дискурсі зберігається низка дискусійних аспектів. Зокрема, як зазначають J. Passmore і Y.-L. Lai, спостерігається певна термінологічна невизначеність щодо сутності коучингу та його відмежування від суміжних практик – наставництва, консультування, тренінгу. Це ускладнює як теоретичне осмислення феномену, так і його практичну імплементацію в різних професійних сферах, зокрема в освіті [3].

Крім того, результати сучасних метааналізів (T. Theeboom, B. Beersma, A. van Vianen; S. Grover, A. Furnham) засвідчують загалом позитивний вплив коучингу на розвиток особистості та професійну ефективність, однак водночас підкреслюють залежність цього впливу від низки факторів – якості коучингової взаємодії, рівня підготовки коуча, мотивації учасників та контексту застосування. Це дає підстави стверджувати, що коучинг не може розглядатися як універсальна технологія, ефективність якої є гарантованою незалежно від умов її використання.

Попри зазначені дискусійні аспекти, більшість сучасних досліджень підтверджує значний потенціал коучингу як технології розвитку особистості. Узагальнення наукових підходів дозволяє розглядати коучинг не як

універсальне рішення, а як гнучкий інструмент, ефективність якого залежить від умов застосування, рівня підготовки фахівця та особливостей освітнього середовища.

В українському науково-педагогічному дискурсі проблема впровадження коучингу перебуває на етапі активного становлення. Дослідження зосереджені переважно на адаптації коучингових підходів до освітнього процесу, їх поєднанні з ідеями педагогіки партнерства, студентоцентрованого навчання та компетентнісного підходу. Водночас спостерігається недостатній рівень емпіричних досліджень ефективності коучингових технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок.

У контексті підготовки майбутніх педагогів коучинг забезпечує формування ключових компонентів здатності впроваджувати інноваційну діяльність: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Саме їх взаємозв'язок створює підґрунтя для розвитку здатності особистості до інновацій, адаптації до змін і професійного саморозвитку.

Таким чином, генезис коучингу демонструє його еволюцію від інструмента управління до універсальної технології розвитку особистості, що має значний потенціал у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Таким чином, генезис коучингу свідчить про його еволюцію від управлінської технології до міждисциплінарної концепції розвитку особистості. Інтеграція підходів менеджменту, психології та педагогіки дозволяє розглядати коучинг як ефективний інструмент формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Коучинговий підхід забезпечує розвиток внутрішньої мотивації, рефлексивності, автономності та відповідальності, що є ключовими характеристиками інноваційної діяльності. Це обґрунтовує доцільність його впровадження у систему професійної підготовки майбутніх фахівців як складника сучасної освітньої парадигми.

Список використаних джерел

1. Grant, A. M. The third 'generation' of workplace coaching. *Coaching: An International Journal*. 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1634635

2. Theeboom, T. et al. Does coaching work? *The Journal of Positive Psychology*. 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1685584

3. Passmore, J., Lai, Y.-L. Coaching psychology. *Annual Review*. 2021. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-055007

4. Jones, R. J. et al. Workplace coaching effectiveness. *Journal of Occupational Psychology*. 2020. DOI: https://doi.org/10.1111/joop.12296

5. de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., Jones, C. Executive coaching outcome

research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2020. Vol. 72(3). P. 203–221. DOI: https://doi.org/10.1037/cpb0000165

6. Grover, S., Furnham, A. Coaching as intervention. *PLoS ONE*. 2021. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255110

7. Lai, Y.-L., McDowall, A. Coaching psychology review. *International Coaching Psychology Review*. 2022. DOI: https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2022.17.1.4

Антон ШИШОВ,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні умови розвитку суспільства характеризуються стрімкими змінами в усіх сферах людської діяльності, що зумовлює підвищені вимоги до фахівців щодо їхньої готовності до інноваційної діяльності. Психологічна складова такої готовності є визначальною, оскільки саме внутрішній стан особистості слугує базисом для прийняття нестандартних рішень, творчого пошуку та адаптації до змін. У цьому контексті внутрішньоособистісний конфлікт постає як неоднозначний, проте надзвичайно важливий чинник у динаміці формування зазначеної готовності.

Внутрішньоособистісний конфлікт як психологічне явище є предметом дослідження науковців різних шкіл і напрямів. У класичних роботах К. Левіна він розглядається як зіткнення рівнозначних, але протилежно спрямованих сил у психологічному полі особистості [3]. В. Франкл, досліджуючи екзистенційні виміри людського буття, пов'язував внутрішній конфлікт із пошуком сенсу діяльності – феноменом, безпосередньо дотичним до мотиваційного підґрунтя інноваційної активності [4]. Обидві концепції акцентують увагу на тому, що нерозв'язані суперечності всередині особистості можуть як стримувати, так і стимулювати її активність – залежно від характеру переживання та ресурсів саморегуляції.

У вітчизняній психологічній науці питання внутрішньоособистісних конфліктів розглядається в контексті особистісного зростання та професійного становлення. Робота Т. Титаренко вказує важливість конструктивного потенціалу внутрішньої суперечності, яка здатна виступати рушійною силою особистісних змін та джерелом нових сенсів [2]. Л. Карамушка та Г. Гнускіна досліджують психологічні чинники готовності персоналу до інноваційної діяльності та наголошують, що здатність особистості конструктивно переживати внутрішні суперечності та відчувати впевненність у собі безпосередньо впливає на її інноваційну активність [1].

Готовність до інноваційної діяльності розглядається науковцями як інтегральна якість особистості, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти. Внутрішньоособистісний конфлікт може виконувати як дезорганізуючу, так і стимулюючу функцію у процесі її формування. Деструктивний конфлікт, пов'язаний із хронічним протиріччям між прагненнями та можливостями майбутнього фахівця, може блокувати інноваційну активність, знижувати самооцінку та формувати уникальну поведінку. Натомість конструктивний внутрішньоособистісний конфлікт, що знаходить своє вирішення через рефлексію та вольову регуляцію, слугує каталізатором особистісного зростання і підвищення толерантності до невизначеності – якості, критично важливої для інноваційної діяльності.

Ієрархічна теорія потреб А. Маслоу [5] дозволяє розглядати внутрішньоособистісний конфлікт як прояв незадоволених потреб вищого порядку – у самоактуалізації та самовираженні. У контексті підготовки майбутніх фахівців це означає, що освітнє середовище має забезпечувати простір для усвідомлення та конструктивного вирішення таких конфліктів. Психолого-педагогічний супровід студентів у цьому процесі передбачає розвиток рефлексивних умінь, навичок саморегуляції, психологічної гнучкості та відкритості до змін. Формування цих якостей безпосередньо пов'язане зі здатністю майбутнього фахівця переживати внутрішню напруженість не як загрозу, а як ресурс розвитку.

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт є важливим фактором у динаміці формування готовності майбутнього фахівця до інноваційної діяльності. За умови конструктивного переживання та педагогічно організованого супроводу він сприяє особистісному та професійному зростанню, розширенню рефлексивного досвіду й підвищенню мотивації до творчого пошуку. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка психолого-педагогічних програм, спрямованих на формування у студентів компетентності конструктивного вирішення внутрішньоособистісних конфліктів у контексті підготовки до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Взаємозв'язок між психологічним благополуччям та готовністю персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 1 (19). С. 37–44.

2. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

3. Lewin K. Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science. Washington : APA, 1997. 394 p.

4. V. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 2006. 165 p.

5. Maslow A. Motivation and Personality. 3rd ed. New York : Harper & Row, 1987. 369 p.

Секція 3
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Наталя АЛЕКСІЄНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Карина КОВАЛЬ,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

СТОРІТЕЛІНГ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ПАСИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах реформування початкової освіти особливої актуальності набуває проблема розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів. Одним із важливих завдань Нової української школи є формування в учнів уміння вільно висловлювати власні думки, аргументувати позицію, брати участь у комунікації та ефективно взаємодіяти з іншими. Проте у практиці початкової освіти нерідко спостерігається мовленнєва пасивність учнів, яка проявляється у невпевненості під час відповідей, небажанні брати участь у діалогах, труднощах у формулюванні власних висловлювань та низькому рівні мовленнєвої активності. У зв'язку з цим особливої уваги потребує пошук інноваційних технологій, здатних активізувати мовленнєву діяльність дітей [2]. Однією з таких технологій є сторітелінг.

Проблема розвитку мовлення молодших школярів досліджувалася у працях багатьох українських науковців (С. Степанюк, Н. Горбач, О. Папежук, С. Помирча, О. Ішутіна, А. Носач та ін.). Значну увагу приділено питанням формування комунікативної компетентності, розвитку творчого мовлення, мовленнєвої активності та використання інтерактивних методів навчання у початковій школі. Сучасні дослідження також акцентують увагу на ефективності сторітелінгу як педагогічної технології, що поєднує емоційний, творчий та комунікативний компоненти освітнього процесу.

Мета дослідження полягає в окресленні можливостей сторітелінгу як засобу подолання мовленнєвої пасивності молодших школярів.

Мовленнєва пасивність молодших школярів є складним педагогічним та психологічним явищем, яке може бути зумовлене різними чинниками: невпевненістю у власних можливостях, страхом помилитися, недостатнім словниковим запасом, труднощами комунікації, низькою мотивацією до мовленнєвої діяльності або особливостями організації освітнього процесу. Часто учні уникають активної участі в обговореннях через страх критики чи негативного оцінювання з боку однолітків або вчителя. У таких умовах важливо створити освітнє середовище, у якому дитина почуватиметься емоційно комфортно та матиме можливість вільно висловлювати власні думки.

Сторітелінг розглядається як інноваційна педагогічна технологія, що ґрунтується на використанні історій з метою навчання, розвитку та комунікації. Основою сторітелінгу є створення або розповідання історій, які викликають емоційний відгук, стимулюють уяву та активізують мовленнєву діяльність учнів. Для молодших школярів історія є природною та доступною формою сприйняття інформації, тому використання сторітелінгу сприяє підвищенню інтересу до навчання та розвитку комунікативної активності [3].

Педагогічний потенціал сторітелінгу полягає у створенні ситуації успіху та психологічно безпечного середовища для мовленнєвої діяльності дитини. Під час створення або обговорення історій учні не лише відтворюють інформацію, а й висловлюють власні емоції, думки та враження. Це сприяє подоланню страху висловлювання, формуванню впевненості у собі та розвитку навичок комунікації [1].

Особливе значення сторітелінг має у розвитку усного мовлення молодших школярів. У процесі роботи з історіями учні вчаться будувати зв’язні висловлювання, дотримуватися логіки розповіді, добирати мовні засоби відповідно до змісту та передавати емоційне забарвлення тексту. Створення власних історій активізує словниковий запас дітей, розвиває творче мислення та стимулює мовленнєву ініціативність [4].

Важливою перевагою сторітелінгу є його здатність залучати до активної участі навіть мовленнєво пасивних учнів. Ігровий та творчий характер діяльності знижує рівень тривожності та психологічного напруження, що дозволяє дітям почуватися більш впевнено під час висловлювання власних думок. Учні поступово вчаться брати участь у діалогах, ставити запитання, аргументувати відповіді та взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу [1].

Сторітелінг також сприяє розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. У процесі аналізу персонажів, сюжетів та ситуацій діти вчаться розпізнавати емоції, співпереживати героям та розуміти почуття інших людей. Це позитивно впливає на формування навичок ефективної комунікації та міжособистісної взаємодії.

Сучасна початкова школа активно використовує різні види сторітелінгу:

усний, візуальний, цифровий, інтерактивний. Особливу популярність набуває цифровий сторітелінг, який поєднує текст, зображення, аудіо- та відеоматеріали. Використання мультимедійних засобів підвищує мотивацію молодших школярів до мовленнєвої діяльності та робить освітній процес більш динамічним і цікавим.

Ефективність використання сторітелінгу значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя. Педагог має створювати атмосферу підтримки, заохочувати дітей до вільного висловлювання, враховувати індивідуальні особливості учнів та використовувати теми, близькі й зрозумілі молодшим школярам. Важливо, щоб сторітелінг не перетворювався лише на відтворення готових сюжетів, а стимулював творчість, самовираження та активну мовленнєву взаємодію [3].

Не менш важливим є використання сторітелінгу у груповій та парній роботі. Спільне створення історій сприяє розвитку навичок співпраці, взаємодопомоги та комунікації. Учні навчаються слухати інших, враховувати різні точки зору та спільно створювати змістовний продукт. Така діяльність позитивно впливає на соціалізацію молодших школярів та формування доброзичливого психологічного клімату в класі.

Отже, сторітелінг є ефективним засобом подолання мовленнєвої пасивності молодших школярів. Його використання в освітньому процесі сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативної компетентності, творчого мислення та емоційного інтелекту учнів. Завдяки створенню психологічно комфортного середовища сторітелінг допомагає дітям подолати невпевненість, страх помилки та труднощі комунікації. Використання цієї технології у початковій школі відповідає сучасним освітнім підходам та є важливою умовою формування активної, комунікативно компетентної особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Горбач Н. В., Папежук О. В. Сторітелінг як сучасна методика розвитку мовлення молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип.1. С. 237–242.

2. Лесик А. С., Петрик К. Ю., Подзигун О. А., Ткачук Н. П., Коваль К. В. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254-2265. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265

3. Помирча С. В., Ішутіна О. Є., Носач А. М. Сторітелінг як засіб формування монологічного мовлення здобувачів початкової освіти. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 4 (10). С. 665–673.

4. Степанюк С. Сторітелінг як засіб формування комунікативної компетентності в процесі вивчення зарубіжної літератури. *Педагогічний пошук*. 2025. № 2(126). С. 60–65.

Мар`яна БІЯЗІ,
спеціаліст вищої категорії, викладач Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж»

ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасний розвиток системи освіти України відбувається в умовах складних суспільних трансформацій, що зумовлені як процесами євроінтеграції, цифровізації та модернізації освітнього простору, так і викликами, пов'язаними з воєнним станом. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення психологічної безпеки учасників освітнього процесу, оскільки саме вона є базовою передумовою ефективного навчання, гармонійного розвитку особистості та формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Сьогодні здобувачі освіти та педагогічні працівники перебувають у стані постійного психоемоційного напруження, спричиненого нестабільністю, інформаційним перевантаженням, переживанням травматичних подій та тривалим впливом стресових факторів. Це впливає на мотивацію до навчання, здатність до концентрації, рівень комунікативної активності та загальне психічне благополуччя. У зв'язку з цим освітнє середовище має виконувати не лише навчальну, але й підтримувальну, стабілізуючу та відновлювальну функції.

У науковій літературі психологічно безпечне освітнє середовище визначається як сукупність умов і факторів, що забезпечують відчуття захищеності, довіри, прийняття, можливість відкритого самовираження та відсутність психологічного насильства. Таке середовище передбачає гуманістичну спрямованість освітнього процесу, орієнтацію на особистість студента, врахування його індивідуальних потреб, інтересів та емоційного стану.

Особливої значущості психологічна безпека набуває у процесі професійного становлення майбутнього вчителя. Саме під час навчання у закладі фахової передвищої освіти формується педагог як особистість і як професіонал: розвиваються його світоглядні позиції, професійні цінності, педагогічна культура, здатність до рефлексії та саморозвитку. У безпечному освітньому середовищі студенти мають можливість не лише засвоювати знання, а й формувати власний стиль педагогічної діяльності, пробувати себе у різних ролях, аналізувати власні дії та вдосконалювати їх.

В умовах воєнного часу робота зі студентами щодо забезпечення психологічної безпеки набуває системного характеру та здійснюється на постійній основі. Освітній процес супроводжується впровадженням елементів психологічної підтримки, розвитку емоційної грамотності, формування навичок саморегуляції та стресостійкості. Важливою складовою є створення атмосфери довіри, відкритості та взаємопідтримки, де студент може вільно висловлювати свої думки, переживання та отримувати необхідну допомогу.

Ключова роль у створенні психологічно безпечного освітнього середовища належить викладачу. Саме викладач визначає характер взаємодії в освітньому процесі, формує емоційний клімат у групі, задає тон комунікації. Використання педагогіки партнерства, діалогічного спілкування, підтримуючого стилю взаємодії, позитивного підкріплення та толерантного ставлення до помилок сприяє формуванню довірливих відносин між учасниками освітнього процесу. У таких умовах студенти відчувають себе значущими, впевненими та готовими до активної участі в навчанні.

Не менш важливою є організація освітнього процесу, яка має відповідати принципам психологічної безпеки. Застосування інтерактивних методів навчання, групових форм роботи, проєктної діяльності, кейс-методів, моделювання педагогічних ситуацій сприяє розвитку комунікативних навичок, вмінню працювати в команді, формуванню відповідальності та самостійності. У безпечному середовищі такі форми роботи стають більш результативними, оскільки студенти не бояться помилятися, експериментувати та проявляти ініціативу.

Важливим компонентом забезпечення психологічної безпеки є інституційна підтримка. У закладі освіти функціонує центр підтримки педагогів, створений за підтримки ЮНІСЕФ та Прогресильні, діяльність якого спрямована на розвиток психологічної стійкості, підвищення рівня психологічної культури, надання консультативної допомоги та організацію тренінгової роботи. Робота центру охоплює як студентів, так і викладачів, що сприяє формуванню єдиного безпечного освітнього простору.

Практичним втіленням турботи про психоемоційний стан учасників освітнього процесу є створення спеціальних просторів для психологічного розвантаження. Зокрема, облаштування кімнати емоційного розвантаження дозволяє знизити рівень тривожності, напруження, відновити внутрішній ресурс. Використання таких просторів формує у студентів навички самодопомоги, усвідомленого ставлення до власного психічного здоров’я, що є надзвичайно важливим для майбутньої професійної діяльності.

Окремої уваги заслуговує питання формування у майбутніх педагогів здатності створювати психологічно безпечне середовище у власній професійній діяльності. Перебуваючи у такому середовищі під час навчання, студенти отримують позитивний досвід педагогічної взаємодії, який у подальшому транслюється у їхній професійній практиці. Таким чином, освітнє

середовище виступає не лише умовою навчання, а й моделлю майбутньої професійної діяльності.

Важливим результатом функціонування психологічно безпечного освітнього середовища є формування у студентів здатності до саморозвитку, саморегуляції, емоційної стійкості та професійної відповідальності. Це, у свою чергу, забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах невизначеності, швидких змін та підвищених вимог до педагогічної діяльності.

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище є ключовим чинником професійного становлення майбутнього вчителя, особливо в умовах сучасних соціальних викликів. Воно забезпечує не лише якісну підготовку фахівця, але й сприяє збереженню його психічного здоров'я, розвитку особистісного потенціалу та готовності до ефективної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Горянська А. М., Гришко В. В. Психологічна безпека освітнього середовища в сучасних умовах. *Гіабітус*. 2024. № 62. С. 248–253.

2. Іванашко О. Є. Психологія безпечного освітнього простору в умовах сучасних викликів. Луцьк, 2025.

3. Psychological Safety in Education: A Guide for Educators / UNICEF. New York, 2021.

Світлана ВІТОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

МЕТОДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна освіта орієнтується не лише на знання, а й на розвиток дитини як особистості, здатної ефективно взаємодіяти з оточенням. Ідеї Нової української школи підкреслюють важливість формування соціальних компетентностей: уміння розуміти емоції інших, спільно вирішувати

проблеми та будувати конструктивні стосунки у колективі.

Початкові класи – це період великих змін для дитини. Вона адаптується до нових соціальних умов, звикає до шкільного режиму, долає підвищені вимоги та набуває відповідальності за власні дії. У цей час особливо важлива педагогічна підтримка, яка допомагає знизити стрес, розвивати комунікативні навички, формувати впевненість у собі та позитивне ставлення до навчання.

Саме тому розвиток соціального інтелекту в молодших школярів є актуальним завданням. Він визначає, наскільки дитина зможе успішно адаптуватися до шкільного середовища, комфортно почуватися у колективі та будувати здорові стосунки з однолітками та вчителями.

Проблема розвитку соціального інтелекту молодших школярів не є новою в педагогічній науці, проте в умовах сучасних освітніх змін вона набуває нового змісту та потребує подальшого дослідження. Ця проблема має міждисциплінарний характер і розглядається на перетині педагогіки, вікової психології та соціальної педагогіки.

У зарубіжній науці соціальний інтелект та розвиток соціальних навичок у дітей висвітлювали Е. Еріксон, Г. Олпорт Ж. Піаже, Е. Лі Торндайк, які досліджували психічний розвиток дитини, процес соціалізації та формування здатності до ефективної взаємодії з оточенням. Їхні ідеї заклали основу для розуміння механізмів розвитку соціальних компетентностей у навчальній діяльності та шкільному середовищі.

В українській педагогічній і психологічній науці різні аспекти розвитку соціального інтелекту дітей досліджували Ю. Данчук, Т. Комар, О. Логвіна, С. Недовіз, І. Решетова, А. Руденок, Ю. Суходоля та інші. Науковці підкреслюють важливість створення сприятливого освітнього середовища, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, а також роль педагогічної підтримки у формуванні навичок соціальної взаємодії [1; 2; 3; 4].

Окремі положення щодо розвитку соціального інтелекту закладено в концептуальних засадах реформування освіти, зокрема в Концепції Нової української школи, де наголошується на необхідності орієнтації освітнього процесу на потреби дитини, її психологічний комфорт і формування ключових компетентностей. Це актуалізує пошук ефективних методів розвитку соціального інтелекту у початковій школі.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема системного впровадження методів розвитку соціального інтелекту молодших школярів залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, потребує подальшого вивчення ефективність конкретних педагогічних методик, розробка практичних рекомендацій для вчителів та створення цілісних моделей організації навчальної діяльності, спрямованої на формування соціальних компетентностей. Це підкреслює актуальність обраної теми та її перспективність для подальших наукових пошуків.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та охарактеризувати ефективні методи розвитку соціального інтелекту у молодших школярів, що сприяють формуванню навичок співпраці, емпатії та конструктивної взаємодії у сучасному шкільному середовищі.

Соціальний інтелект у молодших школярів розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, адекватно реагувати на різні соціальні ситуації, будувати ефективну комунікацію, співпрацювати та конструктивно вирішувати конфлікти. Його розвиток забезпечує формування базових соціальних компетентностей, необхідних для успішної взаємодії в колективі, та сприяє гармонійному входженню дитини у шкільне середовище [3].

У молодшому шкільному віці соціальний інтелект формується особливо інтенсивно, оскільки саме в цей період розширюється коло соціальних контактів дитини, зростає значущість міжособистісної взаємодії та виникає потреба в прийнятті нових соціальних ролей. Розвинений соціальний інтелект сприяє встановленню позитивних взаємин з однолітками і вчителем, полегшує процес навчання через активну взаємодію, знижує рівень тривожності та емоційного напруження, а також формує внутрішню мотивацію до участі у спільній діяльності та шкільному житті.

Процес розвитку соціального інтелекту доцільно розглядати як поетапний і системний, що передбачає поступове ускладнення соціального досвіду дитини та розширення її комунікативних можливостей.

Етапи розвитку соціального інтелекту в початковій школі:

1. Ознайомлення з класом і колективом. На цьому етапі дитина входить у нове соціальне середовище, знайомиться з однокласниками, вчителем, правилами поведінки та нормами взаємодії. Важливим є створення доброзичливої атмосфери, яка сприяє зниженню тривожності та формуванню почуття безпеки. Методи: ігри на знайомство («Ланцюжок привітань»), рольові ігри («Вчитель і учень»), інтерактивні екскурсії школою, вправи на запам’ятовування імен та інтересів однокласників.

2. Формування базових комунікативних навичок. Учні вчаться висловлювати власні думки, слухати інших, дотримуватися правил спілкування, працювати в парі та групі. Важливим є розвиток культури мовлення та навичок активного слухання. Методи: колективні та парні завдання, вправи типу «Мій настрій сьогодні», «Передай комплімент», організація міні-дискусій, інтерактивні вправи на взаємодію.

3. Розвиток емпатії та соціального сприйняття. На цьому етапі діти вчаться розпізнавати емоції інших, розуміти причини поведінки, співпереживати та оцінювати різні соціальні ситуації. Це сприяє формуванню моральних уявлень і здатності до співчуття. Методи: обговорення казок і життєвих історій («Що зробив би ти на місці героя?»), аналіз поведінки персонажів, моделювання соціальних ситуацій, казкотерапія, вправи на

розпізнавання емоцій за мімікою та жестами.

4. Емоційна саморегуляція та підтримка мотивації. Формується здатність керувати власними емоціями, долати труднощі, контролювати поведінку та зберігати позитивне ставлення до навчання. Важливу роль відіграє підтримка з боку вчителя та створення ситуацій успіху. Методи: «Дошка успіху», похвала, індивідуальна підтримка, виконання посильних завдань, релаксаційні вправи, дихальні практики, фізкультхвилинки («Рухайся як тваринка»), вправи на зняття емоційного напруження.

5. Стабілізація соціальних навичок та самостійності. Учні впевнено взаємодіють у колективі, проявляють ініціативу, беруть участь у спільній діяльності та відповідально ставляться до навчання. Відбувається закріплення сформованих соціальних умінь і навичок. Методи: групові проєкти («Я і моя родина»), партнерська робота, виконання ролей у колективній діяльності, створення міні-груп для підтримки сором'язливих дітей, залучення батьків до освітнього процесу.

Основними методами розвитку соціального інтелекту є:

– *ігрові методи* – використання ігрової діяльності є природним і найбільш ефективним способом розвитку соціальних навичок у молодших школярів. Рольові та сюжетно-рольові ігри дають змогу дітям моделювати різні соціальні ситуації, приміряти різні ролі, навчатися взаємодії та співпраці. Колективні ігри сприяють згуртуванню класу, формуванню довіри та взаєморозуміння між учнями.

– *комунікативні вправи* – спрямовані на розвиток уміння висловлювати власні думки, слухати співрозмовника, вести діалог і дотримуватися норм мовленнєвої поведінки. Такі вправи формують культуру спілкування, розвивають навички аргументації та взаємоповаги. До них належать обговорення, «круглі столи», вправи типу «Передай комплімент», «Мій настрій сьогодні», а також аналіз життєвих і казкових ситуацій;

– *емоційна підтримка та створення ситуацій успіху* – позитивне підкріплення з боку вчителя сприяє формуванню впевненості у власних силах і позитивної самооцінки. Використання похвали, заохочення, а також створення умов, у яких дитина може досягти успіху, допомагає знизити тривожність, підвищити мотивацію та активність учнів у навчальному процесі;

– *співпраця з батьками* – ефективний розвиток соціального інтелекту неможливий без узгодженої взаємодії школи і сім'ї. Консультації, спільні заходи, проєкти та індивідуальні бесіди дозволяють враховувати особливості дитини, підтримувати її розвиток як у школі, так і вдома. Важливими є також рекомендації батькам щодо формування соціальних навичок у повсякденному житті;

– *здоров'язбережувальні технології* – фізкультхвилинки, рухливі паузи, дихальні вправи та релаксаційні техніки сприяють зниженню

психоемоційного напруження, підвищують працездатність і концентрацію уваги. Вони створюють сприятливі умови для емоційного благополуччя дітей і підтримують їхню активність у процесі навчання;

– *індивідуальний підхід* – передбачає врахування вікових, психологічних та особистісних особливостей кожного учня. Це особливо важливо для дітей із підвищеною тривожністю або сором'язливістю. Використання міні-груп, індивідуальних завдань, партнерської роботи та додаткової підтримки дозволяє створити ситуацію успіху для кожної дитини та забезпечити її повноцінне включення у колектив.

Системне й цілеспрямоване застосування зазначених методів на різних етапах навчання забезпечує комплексний розвиток соціального інтелекту. Воно сприяє формуванню емпатії, розвитку комунікативних умінь, здатності до співпраці та саморегуляції поведінки. У результаті дитина легше адаптується до шкільного середовища, впевнено почувається у колективі та набуває необхідних навичок для подальшої успішної навчальної і соціальної діяльності.

Отже, розвиток соціального інтелекту у молодших школярів є ключовою передумовою їхньої успішної соціалізації та ефективної участі в освітньому процесі. Його формування значною мірою залежить від цілеспрямованої педагогічної підтримки, яка допомагає дітям розпізнавати емоції, будувати конструктивні стосунки, впевнено взаємодіяти з однолітками та педагогом.

Застосування різноманітних методів розвитку соціального інтелекту – ігрових вправ, комунікативних завдань, ситуацій успіху, співпраці з батьками та здоров'язбережувальних практик – сприяє розвитку емпатії, навичок спілкування, роботи в команді та адаптації до колективу.

Системне впровадження таких підходів у початковій школі забезпечує створення сприятливого освітнього середовища, відповідає ідеям Концепції Нової української школи та сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, її соціальній зрілості та успішній інтеграції в шкільне життя.

Список використаних джерел

1. Комар Т. Порівняльний аналіз розвитку соціального інтелекту молодших школярів (за різними освітніми програмами). *Psychology Travelogs*. 2023. №3. С. 259–267.

2. Недовіз С., Решетова І. Особливості соціально-емоційного розвитку учнів початкових класів в умовах освітніх ризиків. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2025. №2 (23). С. 50–61.

3. Руденок А., Данчук Ю., Логвіна О. Особливості розвитку соціального інтелекту дітей молодшого шкільного віку в сучасних умовах цифрового середовища. *Психологічні студії*. 2024. №44. С. 72–78.

4. Суходоля Ю. Підсумкові результати емпіричного дослідження розвитку соціального інтелекту молодших школярів у сім'ях під час дистанційного навчання. *Psychology Travelogs*. 2023. №3. С. 236–258.

Олена ВОРОНКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Вступ дитини до школи – це не просто зміна розпорядку дня чи нові обов'язки. Це справжній злам звичного способу існування, коли гра як провідна діяльність поступається місцем навчанню, вільне спілкування – дисципліні уроку, а затишний світ родини чи дитячого садка – великому і незнайомому колективу. Не дивно, що цей перехід діти сприймають по-різному: одні адаптуються порівняно легко й швидко, інші потребують тривалого часу, щоб знайти себе у новому середовищі. Саме тому проблема шкільної адаптації першокласників була і залишається однією з найактуальніших у педагогіці та психології.

В довідковій літературі адаптація визначається як процес пристосування, зміна психіки дитини в умовах переходу до систематичного організованого шкільного навчання, що охоплює перебудову пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер молодшого школяра. У більш широкому розумінні адаптація – від латинського adapto, «пристосовувати» – означає таке пристосування дитини до шкільного середовища, нової системи відносин, соціальних умов і вимог, яке відбувається без серйозних внутрішніх втрат: без погіршення самопочуття, настрою чи самооцінки. Науковці зазначають, що адаптацію слід розглядати не лише як пристосування до успішного функціонування в певному середовищі, а й як здатність до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку.

Дослідники розглядають процес адаптації в трьох взаємопов'язаних аспектах. Біологічний аспект передбачає пристосування організму першокласника до нового режиму й навантажень. Психологічний полягає у

прийнятті дитиною нової системи вимог, пов'язаних із навчальною діяльністю. Соціальний пов'язаний із входженням дитини до учнівського колективу та опануванням нових соціальних ролей. Усі три аспекти реалізуються одночасно і впливають один на одного. Як відмічають науковці Біла О., Гончарук І., Гуріна О., Коцур Н., Острогляд А., коли учень виявляє своє ставлення до того чи іншого компонента освітнього середовища, педагог має бути готовим здійснювати управління цими почуттями та спрямовувати їх у потрібне русло.

Нерозривно пов'язаним із поняттям адаптації є питання готовності дитини до школи. Принципово важливою є думка про те, що бути готовим до школи – не означає вміти читати, писати й рахувати. Бути готовим до школи, перш за все, означає бути готовим усього цього навчитися. Психологічна готовність до шкільного навчання – це необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми в умовах навчання в колективі однолітків, і вона охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів.

Мотиваційний компонент визначає ставлення дитини до навчання та специфіку її входження в освітнє середовище, яке, на відміну від ігрового, характеризується обов’язковістю та інтелектуальною інтенсивністю. У структурі мотивації виокремлюють внутрішні (пізнавальні) мотиви – потребу в інтелектуальній активності та інтерес до знань, а також зовнішні (соціальні) – прагнення до суспільно значущої діяльності. Синтез цих мотивів формує «внутрішню позицію школяра», що є фундаментальним показником психологічної готовності до школи. Сформованість цієї позиції яскраво виявляється в ігровій діяльності: дитина, готова до навчання, свідомо обирає роль учня, віддає перевагу уроку над перервою та прагне до реалістичного відтворення навчального процесу

Інтелектуальна готовність передбачає відповідний рівень внутрішньої організації мислення – здатність сприймати різноманітні властивості предметів, узагальнювати уявлення про явища, здійснювати операції аналізу, порівняння, синтезу, класифікації, виявляти критичність і евристичність мислення. Вольовий компонент психологи вважають найважливішим: він передбачає вміння підкорятися правилам і вимогам дорослого, керувати своїми емоціями, бажаннями і поведінкою. Саме недостатній розвиток вольової сфери проявляється у першокласника як імпульсивність поведінки, невміння слухати вчителя, нездатність самостійно працювати. Дослідження впродовж останніх років вказують на недостатній розвиток довільності та вольової регуляції у сучасних першокласників, що робить цей компонент особливо актуальним у контексті сьогодення.

Емоційний компонент готовності виявляється в тому, що дитина приходить до школи із задоволенням і радістю, що робить її відкритою для контактів і підтримує впевненість у собі. Нарешті, особистісний компонент

визначає ставлення дитини до школи, до навчання, до вчителів і до самої себе – зокрема наявність навичок самообслуговування, уміння пристосовуватися до обставин, рахуватися з думкою інших та інші.

Особливо варто зупинитися на вікових особливостях шестирічних першокласників, які суттєво впливають на перебіг адаптації. Шестирічна дитина за рівнем свого психічного розвитку залишається дошкільником: у неї переважає мимовільна пам'ять, продуктивна увага не перевищує 15–20 хвилин, дуже слабка мускулатура, що керує збереженням статичної пози. Дитина може без утоми бігати і стрибати, але залишатися нерухомою навіть 15 хвилин – для неї справжнє випробування, адже м'язи втомлюються, виникають неприємні відчуття в спині та шиї, і дитині терміново потрібно порухатися. Крім того, шестирічні діти мають легку форму далекозорості та низькі резерви акомодації ока: переводячи погляд із зошита на дошку, дитина певний час бачить нечітко і потребує часу для переналаштування зору. Саме тому не варто квапити дитину – поки її очі не переналаштуються на ближній зір, вона все одно не зможе почати читати чи писати.

Мозок шестирічного першокласника ще незрілий, тому його сприйняття, мислення, пам'ять і емоції функціонують за іншими законами. Дитина цього віку не здатна адекватно оцінювати результати своєї роботи – вона оцінює лише свої зусилля: якщо старалася, то все зроблене їй подобається. Шестирічні діти також не вміють програвати і важко переживають негативні оцінки – адже оцінка роботи нерідко сприймається ними як оцінка власної особистості в цілому. Саме тому оцінювання роботи першокласника вимагає особливої обережності.

На успішність адаптації впливає ціла низка чинників. Науковці виокремлюють серед них: сім'ю і сприятливу психологічну атмосферу в ній, доцільні методи виховання й відсутність конфліктних ситуацій, попередній досвід перебування в дитячому колективі – діти, які відвідували дитячий садок, адаптуються легше і швидше – функціональну готовність до навчання, адекватну самооцінку, задоволення від спілкування з дорослими та позитивне ставлення з боку вчителя і батьків. Окремим значущим чинником є вік початку систематичного навчання: у шестирічних дітей спостерігається більш високе напруження всіх систем організму і нижчий рівень працездатності, ніж у семирічних, а сам процес адаптації триває довше. Цей рік, що відокремлює шестирічного першокласника від семирічного, є надзвичайно важливим для фізичного, функціонального і психічного розвитку дитини.

Головна роль у створенні сприятливого психологічного клімату під час адаптаційного періоду належить учителю. Він має постійно підтримувати пізнавальний інтерес, створювати ситуації гарантованого успіху, пам'ятаючи, що успіх породжує успіх і посилює впевненість дитини у власних силах. Похвала і позитивна емоційна підтримка сприяють підвищенню рівня

пізнавальної активності та інтелектуальних досягнень. Принципово важливо не порівнювати успіхи і невдачі дитини з досягненнями інших – краще, коли сама дитина порівнює свої теперішні дії з попередніми, помічаючи власний прогрес. Не менш важливою є конструктивна взаємодія педагога з батьками (Басюк Н., Коберник О., Стельмахович М., Сухомлинський О.), яка розглядається дослідниками як один із ключових шляхів профілактики дезадаптації і має розпочинатися ще до вступу дитини до школи.

У разі неуспішного перебігу адаптаційного процесу може виникнути стан дезадаптивності особистості – негативний наслідок спотворення процесу пристосування дитини до нових умов. Дезадаптація може бути результатом різкої зміни умов середовища, до яких дитина не завжди готова, і проявляється у відмові від навчальної діяльності, труднощах у спілкуванні з учителем та однокласниками, підвищеній тривожності; в окремих випадках – у соматичних реакціях: нежиті, кашлі нервового характеру, алергії. Для своєчасного виявлення тривожних сигналів може використовуватися, наприклад, проєктивна методика «Малюнок школи», яка дозволяє оцінити емоційне ставлення першокласника до школи і навчання за кольоровою гамою, характером ліній і сюжетом малюнка.

Отже, шкільна адаптація – це процес, яким необхідно свідомо управляти. Найкращим профілактичним засобом збереження психічного здоров'я дитини в адаптаційний період є уважне і лагідне ставлення до неї з боку вчителя і батьків, розуміння її внутрішнього світу, проблем і переживань, а також системна взаємодія всіх учасників освітнього процесу. Першочерговим завданням залишається виховання в першокласника бажання пізнавати і радісного ставлення до школи – саме це є фундаментом усього подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Іванова Т. Г. Педагогічна підтримка в період адаптації учнів 1 класу. *Молодий науковець*. 2021. С. 22–27.

2. Галушко С. М. Вікові особливості молодшого школяра як чинник успішної адаптації до школи. *Психологія особистості*. Випуск 18. Т. 2. 2020. С. 33–38.

3. Коваленко М. А. Особливості адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчання. *Педагогіка і сучасність*. 2018. С. 15–21

4. Лазарєва Н. В. Фактори, що впливають на успішність адаптації першокласників. Психологія та освіта. 2021. С. 54–59.

5. Литвин І., Зорочкіна Т., Шпак В. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. П*едагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. Т. 4, № 138. С. 346–356. URL: https://www.researchgate.net/publication/385438104_PSIHOLOGICNI_OSOBLIVOSTI_DITEJ_MOLODSOGO_SKILNOGO_VIKU (дата звернення: 11.12.2025).

6. Мельничук С.Л. Проблема адаптації молодших школярів до навчання у школі: психолого-педагогічний аспект. *Вікова та педагогічна психологія*. Випуск 44. 2022. С. 89–93. DOI https://doi.org/10.32843/2663- 5208.2020.18.2.6

Вікторія ГРИЦАК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПЕРЕВТОМИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проблема втоми та перевтоми учнів першого класу є однією з ключових у сучасній психолого-педагогічній практиці початкової школи. Перший рік навчання виступає критичним адаптаційним періодом у розвитку дитини, оскільки супроводжується переходом до нової соціальної ситуації розвитку, зміною провідної діяльності та суттєвим зростанням інтелектуального й емоційного навантаження.

Організм дитини шести-семи років функціонує в умовах підвищеної напруги: необхідність дотримання режиму дня, виконання навчальних вимог, формування довільної поведінки та включення в систему міжособистісних відносин зумовлюють швидке виникнення втоми. За відсутності належної педагогічної підтримки вона може трансформуватися у стійкий стан перевтоми, що негативно впливає на когнітивну продуктивність, емоційний стан і загальне здоров'я дитини.

Особливої уваги потребує взаємозв'язок між стомлюваністю та навчальною мотивацією. Ці феномени перебувають у взаємозумовленій залежності: зниження мотивації пришвидшує настання втоми, тоді як накопичена втома знижує інтерес до навчальної діяльності та послаблює пізнавальну активність. Отже, профілактика перевтоми неможлива без цілеспрямованого формування позитивної навчальної мотивації.

Аналіз наукових підходів і практичних освітніх викликів засвідчує, що проблема попередження перевтоми першокласників потребує цілісного психолого-педагогічного підходу, який враховує як фізіологічні особливості дитини, так і мотиваційні чинники її навчальної діяльності. Важливим є не

лише констатування рівня стомлюваності, а й виявлення умов, за яких вона виникає, а також ресурсів її подолання.

Зважаючи на зазначене вище, виникає потреба в практичному вивченні цього явища. З цією метою ми проводимо емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення взаємозв'язку між навчальною мотивацією та стомлюваністю першокласників і перевірку ефективності педагогічних засобів профілактики перевтоми.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка умов попередження перевтоми учнів першого класу в процесі навчання з урахуванням рівня їхньої навчальної мотивації.

Відповідно до поставленої мети розроблено програму педагогічного дослідження, що здійснюється поетапно і включає констатувальний, формувальний та контрольний етапи.

На констатувальному етапі здійснювалося вивчення вихідного рівня навчальної мотивації та стомлюваності першокласників. Отримані результати слугували базою для подальшого педагогічного впливу. У дослідженні взяли участь 30 першокласників (по 15 учнів у контрольній та експериментальній групах), що забезпечило можливість коректного порівняння результатів за умови початкової однорідності вибірки.

Методичний інструментарій включав: індивідуальну бесіду – для виявлення особливостей навчальної мотивації; тепінг-тест за методикою Є. Ільїна – для оцінки рівня стомлюваності. Комплексне застосування визначених методів дозволило поєднати суб'єктивні (мотиваційні) та об'єктивні (психофізіологічні) показники.

Дослідження навчальної мотивації здійснювалося за допомогою індивідуальної бесіди, що охоплювала питання щодо ставлення учнів до школи, навчальної діяльності, вчителя, однокласників та сімейного обговорення шкільного життя.

Оцінювання відповідей здійснювалося за шкалою, що відображала ступінь сформованості позитивного ставлення до навчальної діяльності, наявність усвідомлених мотивів і здатність аргументувати власну позицію. Враховувалися повнота відповіді, її змістовність та емоційне ставлення дитини до навчання.

На основі узагальнення результатів було виокремлено три рівні навчальної мотивації: високий, середній і низький.

Результати констатувального етапу засвідчили відносну однорідність обох груп: домінували середній і високий рівні мотивації, тоді як низький рівень був представлений незначною кількістю учнів.

Учні з високим рівнем мотивації характеризувалися стійким пізнавальним інтересом, активністю та позитивним емоційним ставленням до навчання. Натомість учні із середнім рівнем виявляли вибірковий інтерес і орієнтацію переважно на соціальні аспекти шкільного життя. Для дітей з

низьким рівнем мотивації були характерні уникнення навчальної діяльності, слабка пізнавальна активність і відсутність рефлексії. Загалом отримані результати можна розглядати як сприятливу основу для подальшого формувального впливу.

Для оцінки стомлюваності застосовувався тепінг-тест Є. Ільїна, який дозволяє визначити динаміку працездатності нервової системи в умовах короткочасного інтенсивного навантаження.

Методика передбачла виконання серії моторних дій (проставлення точок) у фіксованих часових інтервалах, що дозволяло оцінити темп роботи та його зміну протягом тестування.

Рівень стомлюваності визначався на основі співвідношення максимального і мінімального результатів виконання завдання: чим більшою була різниця між ними, тим вищим вважався рівень стомлюваності. Відповідно, значне зниження темпу роботи свідчило про високий рівень стомлюваності, помірне зниження – про середній, а відносна стабільність показників – про низький рівень.

Отримані результати в обох групах виявилися практично однаковими. Помітна частина учнів продемонструвала високий рівень стомлюваності, тобто швидке виснаження в процесі виконання завдання. Переважна більшість першокласників мала середній рівень, що проявлявся у поступовому зниженні працездатності наприкінці роботи. Водночас менша частина дітей зберігала стабільний темп діяльності, що свідчить про низький рівень стомлюваності.

Такі результати дають підстави стверджувати, що проблема втоми є поширеним явищем серед першокласників і потребує системного, цілеспрямованого педагогічного впливу.

Порівняльний аналіз результатів дозволив виявити такі закономірності: по-перше, встановлено обернений зв’язок між рівнем навчальної мотивації та стомлюваністю: учні з високою мотивацією демонструють вищу стійкість до втоми та здатність підтримувати працездатність упродовж уроку. По-друге, рівень стомлюваності прямо впливає на навчальну працездатність: його зростання супроводжується зниженням продуктивності діяльності та збільшенням часу відновлення. По-третє, обидва показники є динамічними і піддаються педагогічному впливу, що відкриває можливості для цілеспрямованої профілактичної роботи.

Таким чином, мотивація є важливим ресурсом подолання втоми, а оптимізація навчального навантаження – необхідною умовою її підтримки.

Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість першокласників має середній рівень мотивації та стомлюваності, що потребує не стільки корекції, скільки педагогічної підтримки; значна частка дітей із високою стомлюваністю становить групу ризику щодо розвитку перевтоми; застосовані методи діагностики є доцільними та ефективними для

молодшого шкільного віку; профілактика перевтоми повинна носити системний характер і охоплювати як навчальну, так і позанавчальну діяльність.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці комплексної програми профілактики перевтоми, що включатиме: здоров'язбережувальні технології, раціональне структурування уроку, рухову активність, емоційне розвантаження, взаємодію з батьками щодо організації режиму дня дитини.

Очікується, що впровадження такої програми сприятиме підвищенню навчальної мотивації, зниженню рівня стомлюваності та покращенню загального психофізичного стану першокласників.

Список використаних джерел

1. Гордійчук М. С. Посилення мотивації учіння як фактор оптимізації працездатності молодшого школяра. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / редкол. Гузій Н. В. та ін. Київ : НПУ, 2001. Вип. 5. С. 54–58.

2. Жовтанецький О., Закалюжний В. «Таліта кум» – дитино, встань і йди, або як зрушити з мертвої точки реформи шкільної освіти : наук.- поп. вид. Львів ; Харків : Гвара Медіа, 2019. 120 с.

3. Заброцький М. М., Шапошникова Ю. Г Педагогічна психологія. Лекції : навч. посіб. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2017. 144 с.

4. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

5. Єлізарова О. Т., Гозак С. В., Парац А. М., Шумак О. В., Філоненко О. О. Особливості втоми у дітей молодшого шкільного віку упродовж навчального дня. *Гігієна населених місць*. № 65. 2015. С. 273–267. URL: http://www.hygiene-journal.org.ua/site/gnm.nsf/id/60FB3CB1FDCB0C47C22587DE0051B5F8/$file/267-273.pdf (дата звернення: 25.10.2025).

5. Кочерга О. Психофізіологія навчання та здоров'я молодших школярів. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3487/1/O_Kocherga_PS_11_IPPO.pdf (дата звернення: 25.10.2025).

6. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитись. *Український педагогічний журнал* . 2015. № 1. С. 85–98. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9773/1/%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf (дата звернення: 25.10.2025).

Тетяна ДОБРЯНСЬКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВПРАЦІ ТА ВЗАЄМОДІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ ГРУПОВІ ФОРМИ РОБОТИ

Реформування загальної середньої освіти в Україні в межах концепції Нової української школи (НУШ) кардинально змінило підходи до організації освітнього процесу в початковій школі. Серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти молодші школярі, особливе місце посідають соціальна та комунікативна. Вони передбачають здатність учнів конструктивно взаємодіяти з оточуючими, ефективно співпрацювати, поважати різноманітність думок і цінувати внесок кожного учасника у спільну діяльність.

Державний стандарт початкової освіти та типові освітні програми акцентують увагу на необхідності формування в учнів умінь і навичок, потрібних для продуктивного спілкування, а також на розвитку емоційного інтелекту як підґрунтя гуманної поведінки. У цьому контексті групові форми роботи набувають особливої педагогічної цінності, оскільки саме вони створюють природне середовище для повсякденної практики навичок співпраці, взаємоповаги та взаємодопомоги.

Хоча потенціал групової роботи є загальновизнаним, її системне впровадження в початковій школі все ще потребує вдосконалення. Це зумовлює необхідність глибшого вивчення проблеми й методичного обґрунтування умов, за яких групова взаємодія стане дієвим інструментом формування культури співпраці учнів.

Різні аспекти проблема організації групової роботи висвітлено у працях О. Вашуленко, О. Лопуги, К. Колеснік, В. Науменко, О. Савченко, А. Ярошенко та інших. Аналіз їхніх напрацювань дозволяє стверджувати, що ефективна модель взаємодії має ґрунтуватись на єдності особистісного, діяльнісного та діалогічного підходів.

Особистісний підхід вимагає від учителя глибокого розуміння внутрішнього світу дитини: від рівня її мотивації до вже наявного досвіду

спілкування. Саме орієнтація на особистість дозволяє індивідуалізувати темп навчання та створити комфортне освітнє середовище, де кожен учень може реалізувати свій потенціал і проявити гуманність у стосунках з іншими.

Діяльнісний підхід зміщує акцент на активну участь школярів у навчанні. Учень, який набуває досвіду рівноправного партнерства з учителем та однокласниками, поступово формує готовність переносити цей досвід у реальні життєві ситуації. Крім того, діяльність у групі сприяє розвитку відповідальності, самостійності та вмінню приймати спільні рішення.

Діалогічний підхід перетворює урок на простір рівноцінного обміну думками. Педагогічний діалог, в основі якого лежить проблемна ситуація, стимулює самостійне мислення та творчий потенціал. Важливо, що вчитель у такому форматі виступає організатором спільного пошуку.

Для забезпечення ефективності такої роботи необхідно також дотримуватись базових принципів, зокрема: фасилітації, наступності, зв'язку теорії з практикою.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити такі *ключові переваги групової взаємодії:* реальна практика комунікації в малому колективі; розвиток уміння розподіляти ролі та узгоджувати власну позицію з іншими; формування навичок активного слухання та культури дискусії; виховання відповідальності за спільний результат; створення «ситуації успіху» (слабші отримують підтримку, а сильніші вдосконалюють уміння пояснювати); розвиток емоційного інтелекту та зниження рівня тривожності.

Науковці (Г. Волошина, Г. .Коберник, О. Коберник та ін.) зазначають, що взаємодія під час групової роботи зумовлена специфічною структурою спільної діяльності. Вона передбачає наявність спільної мети, що визначає вектор роботи; загальної мотивації, яка об'єднує інтереси учнів; узгодженості дій через чіткий розподіл ролей; та колективного результату, що підкреслює значущість внеску кожного. Завдяки такому підходу в молодших школярів формується усвідомлене ставлення до партнерства та культури міжособистісного спілкування.

Успіх групової роботи залежить від таких взаємопов'язаних *педагогічних умов: врахування можливостей та досвіду кожного учня.* Це дозволяє вчителю доцільно формувати склад груп та дозувати складність завдань. *Опора на позитивні якості та успіхи дитини.* Вчитель має систематично використовувати прийоми гуманної педагогіки: щиру похвалу, підбадьорення, «позитивне домальовування» образу дитини, «нашіптування» індивідуальних завдань тощо. *Налагодження турботливих і дружніх взаємовідносин.* Ця умова реалізується через спільне вироблення правил (наприклад, «Положення про групову роботу») та систему класних «заповідей».

Аналіз методичної літератури та практичного досвіду підтверджує доцільність і необхідність організації групової діяльності учнів на основі

визначених педагогічних умов. Зокрема, на уроках української мови, наприклад, ефективним є використання прийому складання «сонечок» із прислів'ями: це дозволяє гармонійно поєднувати засвоєння граматичного матеріалу з аналізом народної мудрості, що має глибокий виховний підтекст.

У межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» особливої ваги набуває технологія «Акваріум». Вона створює для молодших школярів безпечне середовище, у якому вони можуть програвати та аналізувати складні соціальні ситуації, вчитися критично оцінювати моделі поведінки та спільно шукати шляхи розв'язання міжособистісних конфліктів. Такий підхід робить процес навчання живим і максимально наближеним до реального соціального досвіду дитини.

Отже, групові форми роботи є не лише ефективним методичним інструментом засвоєння навчального матеріалу, а й потужним виховним механізмом формування навичок співпраці, гуманної взаємодії та соціальної компетентності молодших школярів. Їх систематичне і методично грамотне використання повністю відповідає вимогам Нової української школи щодо особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу та гуманізації освітнього середовища.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці й апробації діагностичного інструментарію для вимірювання рівнів сформованості навичок взаємодії у молодших школярів, а також у визначенні специфіки організації групової роботи в умовах дистанційного та змішаного навчання

Список використаних джерел

1. Коберник Г., Коберник О., Волошина Г. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах парної та групової форм роботи на уроці. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. № 2 (4). С. 59–66.

2. Колесник К. Особливості організації групової діяльності учнів у початковій школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*. 2021. № 46. С. 26–29.

3. Лопуга О. О. Групові форми роботи як засіб розвитку пізнавальної активності та комунікативних умінь молодших школярів. URL: http://maryanivkaschool.klasna.com/ru/article/grupovi-formi-roboti-yak-zasib-rozvitkupiznavalno.html (дата звернення: 20.03.2026).

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

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

Катерина ІВАНОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Трансформація сучасного суспільства та прагнення України інтегруватися в європейський освітній простір сприяють переходу до нової моделі навчання. Вона акцентує увагу не лише на засвоєнні теоретичних знань, а й на розвитку soft skills і здатності здобувачів початкової освіти до практичної самореалізації. У цьому контексті зростає потреба у формуванні активних, творчих особистостей, які можуть критично мислити, ефективно спілкуватися та адаптуватися до умов глобалізованого світу.

Питання формування та вдосконалення навичок спілкування іноземною мовою серед учнів є предметом досліджень у рамках різноманітних теоретичних підходів. Зокрема, наукові пошуки Н. Басай, Л. Биркун, І. Бім, М. Ляховицького, Р. Мартинової, С. Ніколаєвої, О. Пасічник, В. Плахотника, Т. Полонської, В. Редька, Г. Рогової, С. Роман та ін. присвячені інтегруванню ефективних стратегій у процес навчання іноземної мови на початковому етапі навчання. О. Петращук акцентує увагу на значенні мовленнєвої діяльності як цілісного процесу, тоді як В. Топалова наголошує на важливості гармонійного сполучення ключових елементів для успішної комунікації.

Водночас, успішне засвоєння іноземної мови значною мірою залежить від використання якісних дидактичних інструментів, що стимулюють інтелектуальний і когнітивний розвиток здобувачів початкової освіти. У цьому контексті особливу роль відіграють наочні методи навчання, які сприяють прискоренню процесу засвоєння знань, мотивують учнів до активної взаємодії та створюють оптимальні умови для розвитку комунікативних умінь під час уроків англійської мови.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати доцільність інтеграції візуальних засобів навчання у процес вивчення англійської мови задля розвитку іншомовних комунікативних навичок у здобувачів початкової

освіти. Для досягнення мети використано методи: аналіз науково-педагогічної літератури, порівняння, систематизація та узагальнення передового методичного досвіду.

У педагогічній науці виділяють кілька видів наочності, що використовуються у навчанні іноземної мови. Предметна наочність передбачає використання реальних об'єктів або їх макетів, що дозволяє здобувачам початкової освіти безпосередньо сприймати та називати предмети іноземною мовою. Образотворча наочність охоплює фотографії, малюнки, ілюстрації та відеоматеріали, які створюють візуальний контекст для формування мовленнєвих умінь. Умовно-символічна наочність включає схеми, таблиці, опорні конспекти та пам'ятки, що систематизують мовний матеріал і полегшують його засвоєння. Цифрова наочність (презентації, інтерактивні вправи, освітні платформи та ін.) відповідає сучасним вимогам цифровізації освіти та особливостям сприйняття інформації учнями покоління Z. Комплексне поєднання всіх видів наочності забезпечує різнобічний вплив на когнітивну та емоційну сфери молодшого школяра, сприяючи ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності [5].

Мовлення є ключовим інструментом комунікації, який функціонує через систему мовних одиниць, таких як слова, словосполучення, речення, тексти. У науковій класифікації виділяють декілька видів мовлення. Розрізняють внутрішнє і зовнішнє мовлення. Особливістю зовнішнього мовлення виступає його здатність сприйматися іншими людьми на слух і зір, що робить його основою міжособистісного спілкування. Одним з видів мовленнєвої діяльності є говоріння [2].

Говоріння – це активний і цілеспрямований процес передачі думок у звуковій формі, який сприяє отриманню реакції від співрозмовника. Ефективне усне мовлення можливе лише за умови наявності мовленнєвої ситуації, чіткої мети, достатніх знань із теми та позитивного ставлення до предмета спілкування. Навички говоріння розвиваються завдяки багаторазовим автоматизованим вправам із використанням лексики та граматики. Важливу роль у цьому процесі відіграють так звані «warming-up» активності з використанням наочності. Це короткі мовленнєві розминки тривалістю до 10 хвилин, які проводяться на початку заняття. Вони створюють потрібну іншомовну атмосферу, допомагають подолати скутість, стимулюють спонтанне мовлення та налаштовують учнів на продуктивну роботу. Такі вправи повинні бути цікавими, відповідати темі уроку та спрямовуватись на розвиток діалогічного або монологічного мовлення [3].

Згідно з принципами компетентнісно орієнтованого навчання, візуалізація у початковій школі має ґрунтуватися на засадах автентичності, прагматичності та комунікативної цінності. Використання автентичних фотографій, ілюстрацій та елементів соціокультурного середовища сприяє

впровадженню «діалогу культур», формуючи в учнів початкових класів базове уявлення про спосіб життя та традиції інших народів. Такі матеріали повинні бути педагогічно обґрунтованими, з урахуванням вікових особливостей дітей, і забезпечувати якісний навчальний зміст для ефективного впровадження іншомовного спілкування в освітній процес [4].

Формування комунікативної компетентності значною мірою залежить від використання таких допоміжних візуальних матеріалів, як схеми, таблиці, інструкції та пам'ятки. Вони виступають дієвими інструментами для навчання мовлення та засвоєння мови. Ці наочні підказки допомагають систематизувати мовний матеріал і сприяють інтегрованому розвитку навичок говоріння, слухання, читання та письма. Завдяки тематичному об'єднанню матеріалу та концентричному підходу у його вивченні ілюстративні засоби слугують механізмом, що сприяє реалізації комунікативних задумів молодших школярів, стимулює їхню самостійну пізнавальну активність і забезпечує досягнення рівня володіння мовою А1 [1].

Впровадження наочності в освітній процес дає змогу створити умови, максимально наближені до реальної комунікації, знижуючи при цьому рівень психологічного напруження у молодших школярів. Інтерактивне поєднання тексту, графіки, відеоматеріалів забезпечує комплексний вплив на емоційну та когнітивну сфери здобувача освіти. Така інтеграція різних каналів сприйняття сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та гармонійному розвитку всіх аспектів мовленнєвої діяльності [2].

Отже, використання візуальних засобів навчання є науково обґрунтованим і педагогічно доцільним інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти. Візуальні матеріали (від автентичних зображень і схем до інтерактивних цифрових ресурсів) створюють умови, максимально наближені до реальної комунікації, знижують психологічний бар'єр та забезпечують комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Поєднання традиційних і сучасних форм наочності відповідає віковим особливостям здобувачів початкової освіти та принципам компетентнісно орієнтованого навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації методичного інструментарію з використання наочності на уроках англійської мови в початковій школі з урахуванням вимог Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, О. С. Пасічник, Н. П. Басай ; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 36 с.

2. Матійчук К. Д., Пелипчук С. М., Костинюк Я. І. Теоретико-методологічні основи формування навичок мовлення у середній школі на уроках англійської мови за допомогою аудіовізуальних засобів. *Вища освіта України у контексті*

інтеграції до європейського освітнього простору. 2018. Вип. 82 (IV). С. 444–453.

3. Мацепура Л. Л., Спірідонова А. С. Формування навичок говоріння на уроках англійської мови за допомогою «warming-up» activities. *Актуальні питання філології та методики викладання мов.* 2020. Вип. 3 (15), ч. 2. С. 171–180.

4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

Редько В. Г. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. *Проблеми сучасного підручника.* 2018. Вип. 20. С. 360–372.

Наталія ІЛЬЇНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах реформування освіти особлива увага приділяється створенню такого освітнього середовища, яке забезпечує комфортний розвиток дитини та враховує її індивідуальні потреби. Ідеї Нової української школи орієнтують педагогів не лише на передачу знань, а й на підтримку гармонійного входження учня в шкільне життя, формування готовності до навчання та ефективної взаємодії з оточенням.

Період початкового навчання виступає важливим етапом у житті дитини, адже саме тоді відбувається пристосування до нових соціальних умов, змінюється звичний спосіб життя, зростає рівень відповідальності та вимог. У зв’язку з цим особливого значення набуває цілеспрямована педагогічна підтримка, яка сприяє зниженню емоційного напруження, формуванню позитивного ставлення до школи, розвитку комунікативних навичок і впевненості у власних можливостях.

Отже, проблема забезпечення ефективної адаптації першокласників до умов шкільного навчання є надзвичайно актуальною, оскільки вона визначає

подальшу успішність освітньої діяльності дитини, її психологічний комфорт та здатність до повноцінної участі в шкільному середовищі.

Питання адаптації першокласників до умов шкільного навчання не є новим у педагогічній науці, однак у контексті сучасних освітніх змін воно набуває нового змісту та потребує подальшого осмислення. Дослідження цієї проблеми має міждисциплінарний характер і розглядається на перетині педагогіки, вікової психології та соціальної педагогіки.

У зарубіжній науці проблема адаптації дитини до шкільного середовища висвітлюється в працях Ж. Піаже, Е. Еріксон, М. Монтессорі, які розкривали особливості психічного розвитку дитини, соціалізації та входження в нові соціальні умови. Їхні ідеї стали підґрунтям для розуміння механізмів пристосування дітей до навчальної діяльності та шкільного середовища.

В українській педагогічній і психологічній науці різні аспекти адаптації дітей до школи досліджували А. Аханова, І. Бех, М. Булачок, Т. Заєць, І. Котенко, О. Савченко та інші. Науковці акцентують увагу на важливості створення сприятливого освітнього середовища, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також ролі педагогічної підтримки у процесі їхньої адаптації.

Окремі положення щодо забезпечення успішної адаптації першокласників відображено в концептуальних засадах реформування освіти, зокрема в Концепції Нової української школи, де наголошується на необхідності орієнтації освітнього процесу на потреби дитини, її психологічний комфорт і розвиток ключових компетентностей. Це актуалізує пошук ефективних методів педагогічної підтримки адаптаційного періоду в умовах початкової школи.

Незважаючи на значну кількість наукових праць, проблема педагогічної підтримки адаптації першокласників до умов школи залишається недостатньо розробленою. Зокрема, потребують подальшого дослідження питання системного впровадження ефективних методів підтримки, розробки практичних рекомендацій для вчителів та створення цілісних моделей організації адаптаційного процесу. Це зумовлює актуальність обраної теми та її перспективність для подальших наукових пошуків.

Мета дослідження є визначення, теоретичне обґрунтування та характеристика ефективних методів педагогічної підтримки, спрямованих на успішну адаптацію першокласників до умов школи в сучасному освітньому середовищі.

Адаптація першокласників до умов шкільного навчання – це складний і багатогранний процес пристосування дитини до нових соціальних, психологічних та навчальних умов. Вона передбачає входження в нове освітнє середовище, прийняття ролі учня, засвоєння норм і правил шкільного життя, а також налагодження взаємодії з учителем і однокласниками.

У контексті початкової школи успішна адаптація має особливе значення, оскільки:

1. Сприяє соціалізації – допомагає дітям встановлювати позитивні взаємини в колективі та відчувати себе частиною класу.
2. Підвищує ефективність навчання – адаптовані учні легше включаються в освітній процес і краще засвоюють навчальний матеріал.
3. Забезпечує психологічний комфорт – знижується рівень тривожності, страхів і емоційного напруження.
4. Формує позитивне ставлення до школи – закладається основа мотивації до подальшого навчання [1; 2; 3].

Поняття «методи педагогічної підтримки» розглядається як система цілеспрямованих дій, прийомів і способів діяльності вчителя, спрямованих на полегшення процесу адаптації першокласників, створення сприятливого освітнього середовища та забезпечення їхнього психологічного благополуччя [4].

Процес адаптації першокласників до умов школи доцільно розглядати як поетапний:

1. *Ознайомлення з новим середовищем*:

– дитина знайомиться зі школою, класом, учителем, правилами поведінки;

– використовуються екскурсії школою, ігрові вправи на знайомство, створення доброзичливої атмосфери.

2. *Формування навчальної поведінки*:

– учні поступово засвоюють правила роботи на уроці, режим дня, організацію навчальної діяльності;

– застосовуються пояснення, показ, вправи на організацію уваги та дисципліни.

3. *Налагодження міжособистісних взаємин*:

– діти вчаться взаємодіяти з однокласниками, працювати в парі та групі;

– використовуються колективні ігри, групові завдання, вправи на співпрацю.

4. *Емоційне пристосування:*

– зниження рівня тривожності, формування відчуття безпеки та впевненості;

– застосовуються підтримка вчителя, створення ситуацій успіху, ігрові та релаксаційні вправи.

5. *Стабілізація адаптаційних процесів*:

– дитина впевнено почувається у школі, дотримується правил, активно включається в навчання;

– використовуються методи заохочення, розвиток самостійності та відповідальності.

Серед основних методів педагогічної підтримки адаптації першокласників можна виділити наступні:

– *ігрові методи: дидактичні та рольові ігри:* допомагають поступово включити дитину у навчальну діяльність, знімають тривожність і створюють позитивну мотивацію до навчання (приклади: гра «Школа для іграшок», де дитина пояснює іграшці правила поведінки в класі; рольові ігри «Вчитель і учень» для ознайомлення з шкільним розкладом та правилами);

– *ігри на знайомство та згуртування колективу***:** сприяють формуванню довіри між однокласниками і розвитку соціальних навичок (приклади: «Ланцюжок привітань» (діти по черзі називають своє ім'я і передають «привітання» сусіду; гра «Знайди друга з таким самим смаком» для розпізнавання спільних інтересів).

Емоційна підтримка та створення ситуації успіху:

– педагог формує *доброзичливе ставлення до кожної дитини*, заохочує та схвалює навіть невеликі досягнення (приклади: похвала за участь у класному обговоренні («Молодець, що поділився думкою!»), використання «Дошки успіху», де дитина може наклеїти наклейку за виконане завдання);

– *ситуації успіху:* допомагають дитині відчути власну спроможність та підвищують мотивацію (приклади: спільне складання пазлів, розв'язання нескладних завдань на логіку чи математику, в яких дитина гарантовано досягає результату).

Комунікативні вправи:

– вправи спрямовані на розвиток *уміння слухати, висловлювати думки та взаємодіяти з однокласниками* ***(п***риклади**:** круглий стіл «Мій настрій сьогодні» гра «Передай комплімент»);

– обговорення життєвих ситуацій: допомагає дітям навчитися співпереживати і робити правильний вибір (приклади**:** аналіз коротких казок або історій («Що зробив би ти на місці героя?»), обговорення конфліктних ситуацій у класі).

Організація співпраці з батьками:

– важливо узгоджувати вимоги школи та сім'ї, а також підтримувати дитину спільними зусиллями (приклади: індивідуальні консультації з батьками щодо поведінки та навчальних успіхів дитини; спільні заходи «День відкритих дверей» або проєкти «Я і моя родина»);

– *спільні бесіди з батьками***:** допомагають педагогам отримати інформацію про індивідуальні особливості дитини, а батькам – поради щодо адаптації вдома (приклади**:** розробка спільних домашніх вправ для розвитку соціальних навичок, рекомендації щодо режиму сну та харчування).

Застосування здоров'язбережувальних технологій:

– *вправи та фізичні паузи* підтримують психофізичне здоров'я дітей та знижують стрес (приклади**:** фізкультхвилинки («Рухайся як тваринка»),

рухливі паузи після уроків, дихальні вправи («дихання квітки»), короткі релаксаційні практики під музику);

– *дотримання оптимального режиму навчання:* включає чергування активних і спокійних видів діяльності (приклади: чергування письмових завдань із рухливими іграми або творчими завданнями (малювання, ліпка, конструювання).

Індивідуальний підхід:

– врахування вікових, психологічних та особистісних особливостей кожної дитини допомагає подолати труднощі адаптації (приклади: для сором'язливих дітей організовуються маленькі групові завдання, щоб не лякати великою аудиторією; для дітей із високою тривожністю – застосування «коробки спокою» або індивідуальних релаксаційних вправ);

– *підтримка учнів з труднощами адаптації:* дозволяє кожній дитині відчувати себе успішною та включеною у колектив (приклади**:** робота з психологом школи, додаткові ігрові сесії для розвитку комунікації, створення «партнерських пар» для навчання та підтримки).

Отже, педагогічна підтримка адаптації першокласників є комплексним процесом, що поєднує різноманітні методи і прийоми. Їх системне використання сприяє успішному входженню дитини в шкільне середовище, забезпечує її психологічний комфорт і створює підґрунтя для подальшого навчального розвитку.

Таким чином, адаптація першокласників до умов шкільного навчання є важливою передумовою їхньої успішної соціалізації та подальшого освітнього розвитку. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від цілеспрямованої педагогічної підтримки, яка забезпечує психологічний комфорт дитини, сприяє формуванню позитивного ставлення до школи та готовності до навчальної діяльності. Застосування різноманітних методів педагогічної підтримки в освітньому процесі початкової школи сприяє зниженню рівня тривожності першокласників, розвитку їхніх комунікативних умінь, формуванню навичок взаємодії в колективі та поступовому входженню в нову соціальну роль учня.

Реалізація таких підходів у практиці початкової освіти забезпечує створення сприятливого освітнього середовища, що відповідає ідеям Концепція Нової української школи, та сприяє гармонійному розвитку особистості дитини і її успішній інтеграції в шкільне життя.

Список використаних джерел

1. Аханова А. Ігрова діяльність як засіб успішної адаптації першокласників до умов навчання у початковій школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. Вип. 2(9). С. 16–21.

2. Булачок М. А. Адаптація учнів до навчання в освітньому середовищі НУШ. *Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності.* 2021. № 2. С. 289–292.

3. Заєць Т. Психолого-педагогічні умови успішної адаптації першокласників до навчання у НУШ. *InterConf.* 2022. №3. С. 109–112.

4. Котенко І. С. Педагогічна підтримка адаптації першокласника до освітнього простору початкової школи. *Андрагогічний вісник*. 2019. № 10. С. 125–131.

Юлія ІЩЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна МУХІНА,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

На етапі сучасного розвитку, у суспільстві особливо гостро відчувається потреба у особистостях інтелектуальних, ініціативних, творчих – готових знайти нові, креативні та нестандартні підходи до вирішення нагальних соціально-економічних завдань. Окреслені якості та компетенції є надзвичайно важливими в контексті окреслення іміджу України на світовій арені. Актуальним завданням є формування та розвиток відповідних освітніх компетенцій, зокрема критичного мислення, як фундаментальної основи інтелектуального розвитку у підростаючого покоління вже на етапі здобуття початкової освіти.

Водночас, становлення нації та національної ідентичності суспільства перебувають у тісному зв’язку із вектором розвитку української літературної мови, як можливості реалізації якісної та ефективної комунікації особистості на різних рівнях та з урахуванням динаміки становлення соціального життя.

Питання розвитку критичного мислення на уроках української мови в початковій школі активно досліджується українськими науковцями: О. Пометун, Т. Ремех, О. Шквир [1;2;4].

З точки зору О. Пометун, критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Науковиця зазначає, що мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень [1].

О. Шквир зазначає, що критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю конкретної особистості до:

- аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, порівняння та оцінювання інформації отриманої із різноманітних джерел;
- навичок визначати та диференціювати проблемні ситуації й ставити запитання;
- формулювання припущення та визначення альтернативи варіантів;
- обрання свідомого вибору та прийняття рішення в конкретному випадку [4].

Головними складовими критичного мислення є: свобода, самостійність, інформованість, постановка проблемних питань, наявність аргументації. В сучасному науковому дискурсі визначається, що провідними конструктивними завданнями у векторі формування критичного мислення учнів є: влучна постановка питань та проблем які потрібно вирішити; можливість вирішувати проблемні завдання індивідуально або колективно [3].

Перший крок до того щоб навчити учнів критичному мисленню передбачає формування вміння та навички у кожної дитини бачити нескінченну кількість питань та проблем, що потребують вирішення та формування аргументації. Відповідно, важливим кроком для розвитку критичного мислення є перехід від безпосереднього теоретичного навчання, що ґрунтується на механізмах запам'ятовування, до навчання спрямованого на розвиток самостійного й усвідомленого мислення та готовності до аргументації власної точки зору.

Відповідно до дослідження О. Пометун та Т. Ремех [2], сучасна модель проведення уроку з розвитку критичного мислення в початковій школі, передусім залежить від предметного наповнення, специфіки дидактичних завдань що ставить вчитель на вирішення учням та від специфіки навчального предмету.

Спільним для розробки проблемних ситуацій на уроці, незалежно від дисципліни, є те що він має основні складові частини: вступну, основну та підсумкову [3].

Вступна частина уроку триває перші 5 хвилин, а її метою є актуалізація опорних знань учнів, спонукання довготривалої пам'яті, що як фундамент слугує опорою для накопичення подальших знань і звернення до вже засвоєного матеріалу. Сформованість компетенції допомагає учням зміцнити впевненість, самооцінку, не боятися проявляти ініціативу й досліджувати проблематику, що сприяє розвитку мотиваційної функції. Під час вступної частини уроку вчитель має пропонувати учням такі завдання, що даватимуть змогу освіжити в пам'яті наявні знання, уявлення, вміння, провести аналіз та виявити прогалини з певної проблематики. Надалі, важливо фокусувати увагу на новій темі: створити надійний контекст для сприйняття нових ідей та

формувати позитивне ставлення до уроку [3].

Основна частина реалізації уроку критичного мислення через формування проблемних ситуацій полягає у тому, щоб дитина мала змогу формування власної ідеї та дії у внутрішній мові. Це передбачає можливість інтеріоризації дій, формування впевненості щодо того, що прийняте рішення є вірним. Дія з пошуку аргументів, в даному випадку, є внутрішнім процесом, що стає актом думки та являє собою своєрідний місток з переходу внутрішнього мовлення в зовнішнє: це дозволяє дитині відчувати себе впевнено, розширювати словниковий запас [3].

У висновках важливо робити підсумковий аналіз отриманих знань, вмінь та навичок на уроці, щоб дитина відчувала інтенцію до опанування нових знань та поглиблення навичок не лише в теорії, а й шляхом розв'язання практичних завдань [3].

Важливим аспектом формування критичного мислення через призму реалізації проблемних ситуацій на уроках є їх відповідність віковим та когнітивним особливостям учнів. В період навчання в початковій школі, завдання мають бути: простими для сприйняття, яскравими для формування зацікавленості та підтримки інтересу. Вчителям варто ретельно планувати використання проблемних ситуацій в межах певної теми дослідження, визначаючи, які саме ресурси та в якому саме використанні допоможуть дитині досягти поставлених завдань.

У процесі інтеграції проблемних ситуацій в композиційну структуру уроку важливо забезпечити поетапне ознайомлення дітей з новими ресурсами та завданнями. Наприклад, на початку знайомства зі специфікою розв'язання проблемних ситуацій на уроці, вчитель може демонструвати моделі й алгоритми вирішення таких завдань, пояснюючи основні функції, а в подальшому – поступово залучати учнів до активного використання даного методу для розвитку критичного мислення [5].

Важливу роль відіграє цифровий та інтерактивний компонент долучення медіапродуктів для формування більш яскравої змістової наповненості уроку: сучасні освітні платформи дозволяють учням брати участь у вирішенні різноманітних проблемних ситуацій; виконувати завдання як індивідуально, так і у команді; наявна можливість створювати проєкти з подолання проблемних ситуацій [3]. Такий підхід допомагає сформувати не лише критичне мислення, а й стимулює розвиток самостійності, навичок співпраці та творчого мислення.

На практиці проведення уроків української мови з використанням проблемних ситуацій для формування критичного мислення молодших школярів передбачає виконання таких варіантів завдань:

1. Учням пропонується здійснити порівняльний аналіз двох речень:

«Діти пішли в ліс збирати гриби».

«Діти пішли до лісу збирати гриби».

Завдання на розв'язання проблемної ситуації є такими:

– визначити наявність або відсутність змістових відмінностей між поданими реченнями;

– проаналізувати особливості вживання прийменників «в» і «до» в українській мові, у відповідності до просторових відношень;

– аргументувати доцільність використання кожного із варіантів (навести приклади використання кожного з варіантів в залежності від контексту ситуації).

2. Учням пропонується речення з порушенням норм мовлення: «Я люблю читати цікаві книжки і журнали і газети».

Завдання на розв'язання проблемної ситуації є такими:

– проаналізувати правильність побудови речення;

– запропонувати власний варіант редагування речення відповідно до норм сучасної української мови.

Формування критичного мислення молодших школярів засобами проблемних ситуацій на уроках української мови є багатогранним та динамічним процесом, що передбачає:

– розуміння вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів;

– окреслення освітньої мети та змісту навчальних програм;

– дотримання технічних умов та педагогічної підтримки.

Використання проблемних ситуацій на уроках є невід'ємною частиною сучасної освіти в Україні, що забезпечує підвищення ефективності навчання, розвиток критичного мислення, творчі та когнітивні здібності школярів й готує до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Пометун О. Нова українська школа: розвиток критичного мислення в учнів початкової школи. Київ : Освіта, 2020. 192 с.

2. Пометун О., Ремех Т. Розвиток критичного мислення учнів як завдання вчителя початкової школи. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО.* 2020. №1 (38). С. 19–25.

3. Форостюк В. Розвиток критичного мислення в учнів початкової школи: стратегії, методики та виклики для педагогів. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 9 (15). С. 732–742. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-9(15)-732-742

4. Шквир О., Ксьондзик Л. Технологія розвитку критичного мислення молодших школярів: авторський проєкт. *Молодь і ринок.* 2022. № 3–4 (201–202). С. 39–43.

5. Шквир О., Юнчик А. Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 5. С. 44–48. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.282825

Валентина КОВАЛЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Карина КОВАЛЬ,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ЕМОЦІЙНА БЕЗПЕКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДОВА ТРАВМОЧУТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У сучасних умовах трансформації освітнього простору, зумовлених соціальними кризами, воєнними подіями та зростанням психоемоційного навантаження на дітей, особливої актуальності набуває проблема створення безпечного та підтримувального освітнього середовища [4]. Однією з ключових умов ефективного навчання й гармонійного розвитку дитини є забезпечення її емоційної безпеки, яка виступає важливою складовою травмочутливого підходу в освіті. Сучасна школа дедалі більше орієнтується не лише на академічні результати здобувачів освіти, а й на їх психологічне благополуччя, емоційну стабільність та здатність адаптуватися до складних життєвих обставин.

Проблема емоційної безпеки дітей у закладах освіти активно досліджується у межах психології, педагогіки та травмочутливої педагогіки. Значний внесок у вивчення особливостей дитячого емоційного розвитку, впливу стресових ситуацій на психіку дитини та формування безпечного освітнього середовища зробили Н. Боярський, Ю. Єлфімова, Н. Макієнко, О. Черних, Т. Комар, Л. Подкоритова, А. Руденок та ін. Особливої уваги ця проблема набула в умовах воєнного стану, коли значна кількість дітей переживає тривалий стрес, втрату відчуття стабільності, вимушене переміщення, тривогу та інші психотравмувальні фактори.

Мета дослідження полягає в аналізі значення емоційної безпеки молодших школярів як складової травмочутливого освітнього середовища.

Молодший шкільний вік є важливим етапом психічного, соціального та емоційного розвитку дитини. Саме в цей період активно формуються базові уявлення про себе, світ та взаємодію з іншими людьми. Емоційний стан молодших школярів безпосередньо впливає на рівень їхньої навчальної мотивації, пізнавальної активності, комунікативних навичок та здатності до соціальної адаптації. Водночас діти цього віку є особливо вразливими до

психологічного напруження, конфліктних ситуацій, страху та нестабільності.

Емоційна безпека розглядається як стан психологічного комфорту, захищеності та впевненості дитини у тому, що освітнє середовище не становить загрози для її гідності, емоційного благополуччя та особистісного розвитку. Вона передбачає наявність підтримувальної атмосфери, доброзичливих взаємин між учасниками освітнього процесу, відсутність психологічного насильства, дискримінації чи приниження. Для молодших школярів особливо важливими є емоційна підтримка з боку вчителя, передбачуваність освітнього процесу та відчуття прийняття у колективі [1].

У контексті травмочутливого підходу емоційна безпека набуває ще більшого значення. Травмочутливе освітнє середовище орієнтоване на врахування психоемоційного стану дитини, її індивідуального досвіду та можливих наслідків пережитого стресу чи психотравмувальних подій. Такий підхід ґрунтується на розумінні того, що поведінкові реакції дитини можуть бути пов’язані не з порушенням дисципліни чи небажанням навчатися, а з наслідками пережитого психологічного травмування [2].

В умовах воєнного стану значна кількість молодших школярів стикається з постійним інформаційним напруженням, відчуттям небезпеки, зміною звичного способу життя, тривожністю та емоційною нестабільністю. Усе це може проявлятися у підвищеній втомлюваності, труднощах концентрації уваги, емоційній замкненості, агресивності, порушеннях поведінки або зниженні навчальної мотивації. Саме тому сучасна школа має бути не лише простором отримання знань, а й середовищем психологічної підтримки та емоційної стабілізації дитини [5].

Важливу роль у забезпеченні емоційної безпеки молодших школярів відіграє вчитель [4]. У межах травмочутливого підходу педагог виступає не лише організатором освітнього процесу, а й джерелом підтримки, стабільності та довіри. Від стилю педагогічної взаємодії значною мірою залежить емоційний клімат у класі, рівень тривожності дітей та їх готовність до відкритої комунікації. Підтримувальне ставлення, повага до особистості дитини, емоційна чутливість та здатність помічати зміни у поведінці учнів сприяють формуванню атмосфери психологічного комфорту [2].

Одним із важливих аспектів травмочутливого освітнього середовища є передбачуваність та структурованість навчального процесу. Для дітей, які переживають стрес чи наслідки травматичних подій, особливо важливими є чіткий режим, зрозумілі правила взаємодії, стабільність та відчуття контролю над ситуацією. Саме тому організація безпечного освітнього простору має передбачати зниження рівня емоційного напруження, уникнення надмірного психологічного тиску та створення умов для вільного вираження емоцій.

Ефективними у забезпеченні емоційної безпеки є методи та технології, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції та навичок конструктивної взаємодії. У роботі з молодшими школярами доцільним є

використання арттерапевтичних практик, вправ на емоційне розвантаження, дихальних технік, ігрових методів, ранкових зустрічей та вправ на розвиток емпатії. Такі форми роботи сприяють зниженню тривожності, формуванню позитивного емоційного досвіду та розвитку навичок емоційного самовираження [5].

Не менш важливим є формування безпечної комунікації у дитячому колективі. Молодші школярі потребують середовища, у якому вони можуть вільно висловлювати власні думки, не боячись осуду чи приниження [4]. Саме тому важливими складовими травмочутливого освітнього середовища є розвиток культури взаємоповаги, підтримки, толерантності та ненасильницького спілкування. Це дозволяє не лише запобігати конфліктам чи проявам булінгу, а й сприяє формуванню позитивних соціальних зв'язків між дітьми.

Особливого значення набуває взаємодія школи та сім'ї у забезпеченні емоційної безпеки дитини. Підтримка з боку батьків, узгодженість виховних підходів та спільна увага до психоемоційного стану молодших школярів сприяють формуванню у дитини відчуття стабільності та захищеності. В умовах кризових ситуацій саме співпраця педагогів, психологів і батьків дозволяє своєчасно виявляти емоційні труднощі дитини та надавати їй необхідну підтримку [1; 3; 5].

Таким чином, емоційна безпека молодших школярів є важливою складовою травмочутливого освітнього середовища та необхідною умовою гармонійного розвитку особистості дитини. У сучасних умовах школа має виконувати не лише освітню, а й підтримувальну функцію, створюючи простір психологічного комфорту, довіри та емоційної стабільності. Реалізація травмочутливого підходу сприяє формуванню безпечного середовища, у якому дитина може не лише навчатися, а й відчувати підтримку, прийняття та впевненість у власній значущості.

Список використаних джерел

1. Боярський Н., Єлфімова Ю., Макієнко Н., Черних О. Посібник з навчального курсу з молодіжної роботи, інформованої про травму, проєкт (2022); Міністерство молоді та спорту України. 2022. 176 с.

2. Комар Т. В., Подкоритова Л. О., Руденок А. І. Травмоінформований і травмочутливий підхід в українському освітньому просторі: аналіз наукових праць. *Наукові перспективи*. 2026. № 3(69). С. 1782–1794.

3. Лесик А. С., Петрик К. Ю., Подзигун О. А., Ткачук Н. П., Коваль К. В. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254-2265. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265

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*. № 6 (40). 2024. С. 245–253.

5. Столярик О. Ю., Семигіна Т. В. Орієнтовані на травму підходи: важливість у підготовці соціальних працівників та напрями розвитку. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. 1–16 с.

Діана КОМОЧКІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ

В умовах війни, коли Україна відстоює право на існування, державність і самобутність своєї культури, перед суспільством постали проблеми, що раніше здавалися абстрактними, зокрема сутність національної ідентичності, умови її збереження та передачі наступним поколінням. Відповіді на виклики сьогодення лежать не лише у площині політики чи історії, а насамперед у психологічній площині – у внутрішньому світі людини, яка формується тут і зараз. Становлення громадянина вимагає самовизначення та національного самоусвідомлення, а життєва позиція української молоді має виражатися в загальнолюдських і національних цінностях, у шанобливому ставленні до української культури та традицій. Саме тому проблема психологічних основ формування національної свідомості підлітків набуває сьогодні особливої наукової та практичної значущості.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічних основ формування національної свідомості підлітків та визначенні ефективних психолого-педагогічних умов і засобів цілеспрямованої роботи у цьому напрямі в сучасних соціокультурних реаліях.

Формування в підлітків національної свідомості нині є проблемою державної ваги та національної безпеки з огляду на воєнний стан в Україні.

Виклики, перед якими стоїть наша країна, вимагають підвищеної уваги до національного виховання підростаючого покоління та актуалізують цю проблему на всіх рівнях освітньої діяльності.

Особливої уваги заслуговує питання: чому саме підлітковий вік є сензитивним періодом для формування національної свідомості? Згідно з концепцією Е. Еріксона, підлітковий вік – це вік кризи ідентичності, коли молода людина активно шукає відповідь на запитання «Хто я?». Саме в цей період потреба у самовизначенні, належності до певної спільноти та пошуку власних ціннісних орієнтирів є найбільш вираженою [4]. Воєнний час додатково загострює цей процес: зіткнення з реальною загрозою існуванню держави і нації прискорює національне самоусвідомлення підлітків, формує чіткіші уявлення про власну ідентичність і підсилює емоційно-ціннісний зв'язок із Батьківщиною. Таким чином, сучасні реалії створюють як серйозні виклики, так і унікальні можливості для глибшого та стійкішого формування національної свідомості молоді.

Проблему становлення національної свідомості досліджували І. Бех, Б. Бичко, С. Василенко, О. Вишневський, Н. Грабовська, С. Мотика, Л. Співак та ін. Більшість із них переконані, що усвідомлення власної етнічної ідентичності є необхідною передумовою становлення національної свідомості. Зокрема, М. Боришевський наголошує, що етнічна ідентичність є не лише основною складовою, а й провідним чинником розвитку національної самосвідомості [3]. Аналізуючи проблему етнічної ідентичності, О. Бичко зазначав, що «в Україні проблематика національної свідомості в основному розглядається у соціології та політології, а у психології це були поодинокі розробки» [2]. Відтак розвиток національної свідомості неможливий без психологічного підходу, адже цей процес нерозривно пов'язаний із внутрішнім розвитком особистості: формуванням самосвідомості, системи цінностей та усвідомленням власної належності до національної спільноти.

Варто зазначити, що у психологічному дискурсі висвітлювалися різні аспекти формування національно-культурної ідентичності: проблеми патріотичного виховання та особистісної ідентифікації (І. Бех), національної самосвідомості (М. Боришевський), етносоціальних уявлень (О. Васильченко), етнічної самосвідомості (Л. Дробижева), конструювання ідентичності засобами рефлексії (Н. Висоцька), ідеї культурно-гуманістичної психології (О. Росинський), вчинкового осередку різних історико-культурних епох (В. Роменець). Так, І. Бех визначає національно-культурну ідентичність підлітка як «суб'єктивне переживання належності до українського народу, нації, свідоме прийняття його моральних цінностей, що характеризується ототожненням і формуванням відповідної національної Я-концепції, яка виявляється у самоповазі, національній гідності, умінні користуватись правами і свободами, справедливості, відповідальності, любові до України та бажанні пов'язати свою долю з долею України» [1, с. 28]. У своїх роботах

науковець виділяє три етапи формування національно-культурної ідентичності:

1. Ідентифікація на основі розмежування «ми – вони».
2. Формування уявлень про відмінні якості своєї національної культури та усвідомлення її основних характеристик.
3. Становлення національної свідомості та самосвідомості, національної гідності, поваги до інших етносів і культур, готовності до діалогічної взаємодії [1, с. 29].

Дослідники О. Савицька та Л. Співак зазначають, що першим концепцію становлення національної свідомості запропонував Ж. Піаже, виокремивши три основні етапи:

1. У 6–7 років у дитини з'являються перші фрагментарні знання про власну національну належність, тобто мову, особливості святкування свят тощо (ознайомчий етап).
2. У 8–9 років відбувається усвідомлення себе частиною своєї нації; дитина розуміє, чим її етнічна група відрізняється від інших (формування національних почуттів).
3. У 10–11 років настає становлення національної самосвідомості: дитина виокремлює свою культуру з-поміж інших і усвідомлює її особливе значення [3; 4].

Суттєву роль у формуванні національної свідомості підлітків відіграють агенти соціалізації – сім'я, школа та медіа. Сім'я є первинним середовищем, де закладаються базові уявлення про мову, традиції та національні цінності. Школа як інституційний агент забезпечує системне формування національної ідентичності через зміст освіти та виховну роботу. Водночас сучасні медіа й соціальні мережі справляють дедалі потужніший вплив на світогляд підлітків: вони здатні як зміцнювати, так і розмивати національну ідентичність, тому медіаграмотність стає невід'ємною складовою частиною сучасного національного виховання.

З метою запобігання деструктивним змінам етнічної ідентичності підлітків Н. Гребінь та М. Федчун рекомендують упроваджувати превентивні заходи та вести просвітницьку роботу не лише з учнями й педагогами, а й із батьками. Дієвим інструментом, на думку дослідників, у цьому контексті є соціально-психологічний тренінг, спрямований на становлення позитивної Я-концепції, формування здорової самооцінки та національної свідомості. Під керівництвом психолога підлітки досліджують індивідуальні особливості прояву етнічної толерантності, обговорюють стереотипи та упередження щодо власної ідентичності [3, с. 121]. Інтерактивні вправи дозволяють відтворювати й осмислювати образи, символи, традиції та елементи національної культури, стимулюючи тим самим процес національного самоусвідомлення.

Отже, формування національної свідомості підлітків є складним

психологічним процесом, що охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий виміри особистості. Підлітковий вік, позначений кризою ідентичності та активним самовизначенням, є найбільш сприятливим періодом для цілеспрямованої роботи у цьому напрямі. В умовах війни ця робота набуває особливої педагогічної та психологічної відповідальності. Практичними рекомендаціями для педагогів і психологів є системне включення тематики національної ідентичності в освітній процес, проведення соціально-психологічних тренінгів, залучення батьків до виховної роботи, розвиток медіаграмотності підлітків, а також створення шкільного середовища, що стверджує національні цінності й повагу до власної культурної спадщини.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д., Журба К. О. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 16. С. 26–29.

2. Бичко О. В. Концептуальні засади вивчення етнічної ідентичності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2003. № 19. С. 52–54.

3. Гребінь Н. В., Федчун М. Ю. Особливості агресивної поведінки підлітків із підвищеним рівнем переживання страхів. *Габітус. Психологія особистості*. 2020. Вип. 15. С. 119–124. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.19 (дата звернення: 25.04.2026).

4. Співак Л. М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності : монографія. Кам'янець-Подільський : Рута, 2015. 300 с.

Василь КОСТИНЮК,
аспірант 3 року навчання спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Національний університет біоресурсів і природокористування України

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ГЕЙМІФІКАЦІЇ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває проблема формування національної самосвідомості студентської молоді. Сучасна освіта має не лише забезпечувати здобуття професійних знань і компетентностей, а й сприяти вихованню громадянської

відповідальності, патріотизму та поваги до національних цінностей. У цьому контексті важливого значення набувають процеси цифровізації освіти та впровадження елементів гейміфікації в освітній процес.

Цифровізація освіти створює нові можливості для організації навчання, забезпечує доступ до електронних ресурсів, інтерактивних платформ, мультимедійних матеріалів та цифрових інструментів комунікації. Використання сучасних технологій сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні історії України, культури, традицій та духовної спадщини українського народу. Завдяки цифровим платформам студенти мають можливість брати участь у віртуальних екскурсіях, інтерактивних проєктах, онлайн-дискусіях та освітніх вебквестах, що позитивно впливає на формування їхньої національної ідентичності.

Одним із ефективних інструментів підвищення мотивації студентів є гейміфікація освітнього процесу. Під гейміфікацією розуміють використання ігрових механік, елементів та технологій у неігровому середовищі з метою активізації навчальної діяльності здобувачів освіти [1]. Використання інтерактивних завдань, цифрових вікторин, рейтингів, систем винагород, освітніх квестів та симуляцій сприяє розвитку пізнавального інтересу студентів і робить навчання більш емоційно насиченим.

Гейміфікація дозволяє інтегрувати національно-патріотичний компонент у різні дисципліни. Наприклад, створення цифрових квестів з історії України, інтерактивних карт культурної спадщини, онлайн-ігор про видатних українських діячів та національні символи сприяє поглибленню знань студентів про власну державу. Такі форми роботи стимулюють активну участь молоді в освітньому процесі, формують почуття національної гордості та відповідальності за майбутнє країни.

Важливим аспектом є також розвиток критичного мислення студентів в умовах цифрового інформаційного простору. Сучасна молодь постійно взаємодіє з великими обсягами інформації, тому заклади вищої освіти мають навчати студентів аналізувати цифровий контент, розрізняти достовірну та маніпулятивну інформацію, усвідомлювати роль медіа у формуванні суспільної думки. Гейміфіковані технології можуть ефективно використовуватися для розвитку медіаграмотності, комунікативних навичок та громадянської активності [2].

Не менш важливою є роль викладача у впровадженні цифровізації та гейміфікації. Саме педагог забезпечує поєднання інноваційних технологій із виховними цілями освітнього процесу, створює умови для формування національної самосвідомості студентів та розвитку їхньої особистості. Ефективне використання цифрових ресурсів та ігрових технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, активізації самостійної діяльності студентів і розвитку їхньої творчої активності.

Отже, цифровізація та гейміфікація є важливими засобами формування

національної самосвідомості студентської молоді. Їх впровадження в освітній процес сприяє розвитку патріотичних цінностей, громадянської відповідальності, національної ідентичності та підвищенню якості сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Матвєєв К. Понятійно-категоріальний апарат застосування гейміфікації в освітньому процесі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2024. № 1. С. 35–42. DOI: https://orcid.org/0009-0009-0464-3306

2. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 100. С. 12–18. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-2

Тетяна КРАВЧЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ЗГУРТУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема згуртування молодших школярів як важлива передумова їх успішної соціалізації, особистісного становлення та ефективного навчання. Початкова школа є тим періодом, коли дитина входить у нову соціальну ситуацію розвитку, набуває досвіду взаємодії з однолітками та дорослими, засвоює соціальні норми і правила поведінки. Саме в цей час закладаються основи формування учнівського колективу, який виступає важливим середовищем розвитку особистості.

Молодший шкільний вік характеризується підвищеною емоційною чутливістю, потребою у спілкуванні, визнанні та підтримці з боку оточення. Діти цього віку легко піддаються впливу дорослих, зокрема вчителя, який на початкових етапах навчання виступає головним регулятором

міжособистісних взаємин. Водночас із переходом до старших класів початкової школи зростає роль однолітків, формується неформальна структура взаємин, що значно впливає на процес згуртування. Це зумовлює складність і багатовимірність формування колективу, оскільки взаємодія дітей відбувається під впливом як педагогічного керівництва, так і стихійних міжособистісних процесів [1; 4; 6; 7].

Однією з ключових суперечностей розвитку молодших школярів є невідповідність між засвоєними моральними нормами та реальною поведінкою. Діти здатні усвідомлювати такі категорії, як відповідальність, справедливість, обов'язок, однак не завжди реалізують їх у власних вчинках. Це ускладнює процес формування стабільних і гармонійних взаємин у колективі та потребує цілеспрямованого педагогічного впливу [1].

У науковому дискурсі колектив розглядається як соціальна спільнота, об'єднана спільними цілями, цінностями, діяльністю та взаєминами. Учнівський колектив формується поступово – від формальної групи до згуртованої спільноти високого рівня розвитку. Важливою характеристикою такого колективу є згуртованість, яка визначається як єдність емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів взаємодії учасників групи. Вона виявляється у спільності ціннісних орієнтацій, позитивних міжособистісних взаєминах, готовності до співпраці та взаємодопомоги [3; 7; 8] .

Згуртованість виступає динамічним процесом, що змінюється залежно від умов діяльності, характеру взаємин і рівня розвитку групи. Серед основних чинників згуртованості виокремлюють емоційний контакт між учасниками, значущість групи для кожного її члена, організацію спільної діяльності та рівень розвитку комунікативних зв'язків. Водночас недостатній рівень згуртованості може проявлятися у конфліктності, низькій активності учнів, відсутності взаєморозуміння та слабкій мотивації до колективної діяльності.

Особливого значення у процесі згуртування набуває організація спільної діяльності, зокрема у сфері дозвілля. Саме дозвіллєва діяльність створює умови для невимушеного спілкування, розвитку ініціативи, творчості та самовираження дітей. У таких умовах формуються довірливі взаємини, зростає рівень емоційної єдності, що позитивно впливає на загальний рівень згуртованості колективу.

Важливим чинником згуртування є формування колективізму як інтегративної якості особистості, що передбачає здатність узгоджувати власні інтереси з інтересами групи, діяти на благо колективу, проявляти відповідальність і взаємопідтримку. Незважаючи на певну трансформацію цього поняття у сучасному суспільстві, його сутнісне значення зберігається у контексті організації ефективної спільної діяльності учнів .

Ефективність процесу згуртування значною мірою залежить від педагогічного керівництва. Учитель має враховувати індивідуальні особливості учнів, рівень сформованості міжособистісних взаємин, сприяти

розвитку активу класу, формувати позитивні традиції та норми поведінки. Важливою є також систематична робота з вивчення соціально-психологічного клімату колективу та своєчасне коригування взаємин між його учасниками.

Згуртований учнівський колектив характеризується позитивними міжособистісними взаєминами, взаємною підтримкою, відповідальністю, активністю та ініціативністю учнів. У такому колективі спостерігається здатність до ефективної співпраці, подолання конфліктів, прагнення до спільного досягнення цілей і проведення часу разом. Високий рівень згуртованості сприяє не лише підвищенню результативності навчальної діяльності, а й гармонійному розвитку особистості кожного учня.

Отже, проблема згуртування молодших школярів є складним і багатовимірним явищем, що потребує системного підходу до її розв'язання. Вона передбачає організацію різноманітних видів спільної діяльності, створення сприятливого соціально-психологічного середовища та забезпечення ефективного педагогічного супроводу. Саме за таких умов можливе формування згуртованого учнівського колективу, який стане важливим чинником успішного розвитку особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Міжвікові перетворення і ціннісні градації особистості, що зростає. *Методист*. 2020. № 11(108). С. 64–75.

2. Гавриш І. Основні фактори виховання культури взаємин учнів молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Вип. 48. 2014. С.187–192. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/48/29.pdf (дата звернення: 20.02. 2026).

3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання. Київ : Вища школа, 2015. 343 с.

4. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Вид. 2-е, стер. Київ : Кондор, 2015. 469 с.

5. Соціальна згуртованість через участь молоді : посібник для тренерів. Київ. 2021. 128 с.

6. Скоромна М. Роль особистості педагога у процесі формування особистості молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 8 (102). С. 383–391.

7. Теорія і практика формування дитячого колективу / уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. Харків : Основа,. 2012. 144 с. https://trudolub-zosh.ucoz.ua/_ld/2/240_http_bib.convdo.pdf (дата звернення: 20.02. 2026).

8. Товканець Г. В., Ландевел В. В. Особливості розвитку учнівського колективу в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 70. Т. 2. 2024. С. 149–153.

9. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. *Педагогічні науки: зб. наук. праць. Вип. LXVIII*. Херсон, ХДУ, 2015. С. 134–138.

Тетяна КРУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Сучасні трансформації освітнього простору, зумовлені цифровізацією суспільства, актуалізують проблему формування читацької грамотності молодших школярів в умовах мультимедійного середовища. Відповідно до положень Концепції Нової української школи, читання розглядається як ключова компетентність, що передбачає не лише техніку декодування тексту, а й здатність до його осмислення, інтерпретації та критичного оцінювання. У цьому контексті мультимедійні засоби виступають ефективним інструментом активізації читацької діяльності, забезпечуючи інтеграцію текстових, візуальних та аудіальних компонентів.

Водночас у практиці підготовки майбутніх учителів початкових класів простежується суперечність між потребою системного використання мультимедійних засобів у навчанні читання та недостатнім рівнем сформованості відповідних професійних умінь. Це зумовлює необхідність удосконалення змісту їхньої професійної підготовки.

Проблеми цифровізації освіти висвітлено у працях В. Бикова, Н. Морзе, О. Спіріна; методику навчання читання досліджували О. Савченко, М. Вашуленко; питання цифрової компетентності майбутніх учителів розкрито в працях С. Сисоєвої, Л. Петухової. Водночас питання підготовки майбутніх учителів до використання мультимедіа саме на уроках читання потребує подальшого наукового осмислення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних

засобів на уроках читання.

Сучасний інформаційно-цифровий простір істотно трансформував традиційні уявлення про читання. Цифрове читання постає як комплексна діяльність, що передбачає інтеграцію різних форм знаків – мовних, візуальних, звукових та інтерактивних – у процесі осмислення змісту. Такий підхід реалізується в межах концепцій мультимодальності та мультиграмотності [3].

Цифрове читання характеризується нелінійністю, варіативністю маршрутів, необхідністю навігації в гіпертекстових структурах та інтеграції інформації з різних джерел. Інтерактивні елементи цифрових текстів (запитання, тести, анімації) сприяють розвитку метакогнітивних умінь, однак потребують педагогічно виваженого використання [1].

Отже, зміна характеру читацької діяльності зумовлює нові вимоги до вчителя: він має організовувати не лише процес читання, а й супроводжувати учнів у роботі з мультимодальними текстами, формуючи навички критичного осмислення та саморегуляції.

У контексті мультимодального підходу до навчання читання важливого значення набуває обґрунтований добір мультимедійних засобів. Їх класифікація може здійснюватися за функціональним призначенням у структурі уроку.

До основних видів мультимедійних засобів, що використовуються в початковій школі, належать:

- *презентаційні засоби* (інтерактивні презентації), які забезпечують візуалізацію змісту тексту, структурування матеріалу та організацію роботи з ключовими поняттями;
- *відеоматеріали* (анімації, фрагменти екранізацій), що сприяють емоційному залученню учнів, формуванню уявлень і розвитку навичок інтерпретації;
- *аудіоматеріали* (виразне читання, аудіоказки), які розвивають слухове сприймання та інтонаційну виразність;
- *електронні книги та інтерактивні тексти*, що містять гіпертекстові та інтерактивні елементи і сприяють формуванню навичок цифрового читання;
- *інтерактивні вправи та цифрові платформи*, які забезпечують перевірку розуміння прочитаного та миттєвий зворотний зв’язок;
- *візуалізаційні засоби* (інтелект-карти, схеми), що допомагають узагальнювати та структурувати інформацію [6].

Використання зазначених засобів сприяє реалізації мультимодального підходу до навчання читання, активізації пізнавальної діяльності учнів і розвитку їхніх читацьких умінь [5]. Водночас ефективність мультимедіа визначається не їх кількістю, а педагогічною доцільністю та відповідністю меті уроку.

З метою систематизації дидактичного потенціалу мультимедійних засобів у навчанні читання доцільно узагальнити їх функціональні можливості у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1 – Дидактичний потенціал мультимедійних засобів у навчанні читання.

Вид мультимедіа	**Дидактична функція**	**Освітній результат**
Інтерактивні презентації	Візуалізація змісту тексту, структурування матеріалу	Краще розуміння змісту, розвиток уваги
Відеоматеріали (анімації, фрагменти)	Емоційне залучення, ілюстрація сюжету	Формування уявлень, розвиток інтерпретаційних умінь
Аудіоматеріали (виразне читання)	Моделювання правильного читання, розвиток слухового сприймання	Формування інтонаційної виразності, покращення техніки читання
Електронні книги, інтерактивні тексти	Організація нелінійного читання, навігація	Розвиток навичок цифрового читання, самостійність
Інтерактивні вправи, онлайн-тести	Контроль і самоконтроль розуміння	Формування метакогнітивних умінь, рефлексія
Інтелект-карти, схеми	Узагальнення та систематизація інформації	Розвиток логічного мислення, структурованість знань

Узагальнення дидактичних можливостей мультимедійних засобів свідчить про їх значний потенціал у формуванні читацької компетентності молодших школярів. Водночас ефективність їх використання визначається здатністю вчителя здійснювати педагогічно доцільний добір відповідно до мети уроку, вікових особливостей учнів та змісту навчального матеріалу.

Підготовка майбутніх учителів до використання мультимедійних засобів розглядається як процес формування професійної готовності, що включає мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Ефективність цього процесу забезпечується такими педагогічними умовами: інтеграцією мультимедійних технологій у зміст фахових дисциплін; практичною спрямованістю навчання (створення власних мультимедійних продуктів); моделюванням професійних ситуацій (розроблення фрагментів уроків); використанням змішаного навчання.

Отже, цифровізація освіти змінює характер читацької діяльності та

підвищує роль мультимедійних засобів у навчанні читання. Підготовка майбутніх учителів до їх використання є важливою складовою професійної компетентності, що забезпечує ефективність освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних систем інтеграції мультимедіа в навчання читання.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки. Київ, 2021.
2. Вашуленко М. С. Формування читацької компетентності. Київ, 2021.
3. Морзе Н. В. Цифрові технології в освіті. 2021. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3
4. Савченко О. Я. Методика навчання читання у початковій школі. Київ, 2020.
5. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство*. 2021. № 10/11. С. 8–9. RTL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/ (дата звернення: 14.03.2026).
6. Petukhova L. Digital competence of future teachers. 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-022-11000-0
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. *Publications Office of the European Union,* Luxembourg, 2017. doi:10.2760/159770, JRC107466.

Маргарита ПЕРЕРВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Марина НЕСТЕРЕНКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ

Сучасне суспільство характеризується значним зниженням рівня рухової активності дітей і підлітків. Тривале перебування у віртуальному просторі через надмірне використання гаджетів і недостатня увага до здорового способу життя негативно впливають на фізичний та

психоемоційний стан школярів [4]. У зв'язку з цим проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою та спортом набуває особливої актуальності.

Як зазначають Т. Круцевич і Г. Безверхня, фізична активність є важливою умовою гармонійного розвитку особистості. Вона сприяє зміцненню здоров'я, розвитку витривалості, дисциплінованості, емоційної стійкості та навичок соціальної взаємодії. Крім того, систематичні заняття фізичною культурою позитивно впливають на рівень самооцінки, психічне благополуччя та соціальну адаптацію учнів [5]. Однак значна частина школярів демонструє низький рівень зацікавленості фізичною активністю, що свідчить про недостатню сформованість внутрішньої мотивації.

Проблема мотивації до занять фізичною культурою та спортом досліджувалася у працях багатьох українських і зарубіжних науковців. Психологічні аспекти мотивації особистості розкрили І. Бех, Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін. Питання формування позитивного ставлення школярів до фізичної культури в методичному плані розглядали Т. Круцевич, О. Дубогай, Л. Демінська, В. Сутула й інші дослідники. Незважаючи на значну кількість наявних наукових праць, пояснення психологічних чинників формування мотивації сучасних учнів до фізичної активності залишається актуальною проблемою, потребує подальшого вивчення.

Мета роботи – проаналізувати психологічні чинники формування мотивації учнів до занять фізичною культурою та спортом і визначити умови підвищення зацікавленості школярів означеною діяльністю.

Мотивація є складним психологічним утворенням, яке визначає спрямованість поведінки людини, її інтереси, потреби та готовність до будь-якої діяльності [1]. У контексті фізичної активності мотивація впливає на ставлення учнів до занять фізичною культурою, рівень їхньої активності на уроці та прагнення до постійного самовдосконалення. Вона формується під впливом внутрішніх, зовнішніх чинників і значною мірою залежить від емоційного досвіду школяра.

Одним із провідних психологічних чинників формування мотивації є потреба в самореалізації. Для учнів підліткового віку важливими є визнання, підтримка та можливість проявити власні здібності. Якщо фізична активність асоціюється з позитивними емоціями і відчуттям особистої значущості, то мотивація до занять значно підвищується. Натомість постійна критика та порівняння з іншими можуть знижувати інтерес до фізичної культури та спорту [3].

Важливе значення у формуванні мотивації має самооцінка учня, зазначає С. Максименко. Школярі з адекватною самооцінкою частіше демонструють упевненість у власних силах, активність і готовність долати труднощі. Низька самооцінка, навпаки, нерідко супроводжується страхом

помилки, невпевненістю й уникненням діяльності, у якій можливі невдачі [6]. Саме тому створення позитивної психологічної атмосфери на уроках фізичної культури є необхідною умовою розвитку внутрішньої мотивації.

Не менш важливим психологічним чинником є емоційне ставлення учнів до фізичної активності. Позитивні емоції, задоволення від рухової діяльності, підтримка з боку вчителя й однолітків сприяють формуванню стійкої мотивації [5]. Якщо ж заняття викликають нудьгу чи тривогу, це унеможливлює бажання учнів брати участь у фізичній активності.

Особливу роль у формуванні мотивації відіграє педагогічна взаємодія. Згідно з дослідженням Л. Демінської, від стилю спілкування вчителя, рівня його підтримки та здатності зацікавити учнів значною мірою залежить їхнє ставлення до занять фізичною культурою. Такий позитивний емоційний контакт між учителем і учнями створює атмосферу довіри та психологічного комфорту, що сприяє формуванню позитивного ставлення до фізичної активності та бажання брати участь у спортивних заходах [2].

На формування мотивації впливають також особливості взаємодії дітей у колективі. Для підлітків особливо значущими є думка однолітків, відчуття приналежності до групи та можливість спільного досягнення результатів. Як стверджує Е. Помиткін, командні види спорту та фронтальні групові вправи сприяють розвитку комунікативних навичок, взаємодопомоги та відповідальності [7]. Так учні отримують позитивний досвід соціальної взаємодії, що підвищує в них інтерес до фізичної активності.

В окремих випадках було підтверджено ефективність спеціальних тренінгових вправ для підвищення мотивації школярів до занять фізичною культурою та спортом. Тренінгові технології сприяють розвитку впевненості в собі, навичок саморегуляції, комунікації та позитивного ставлення до власних можливостей [6]. Завдяки інтерактивним методам роботи учні активніше залучаються до діяльності, отримують підтримку групи та переживають позитивний емоційний досвід. У процесі тренінгових занять учні вчаться аналізувати власні емоції, долати психологічні бар'єри та ефективно взаємодіяти з іншими [7].

Важливим напрямом роботи ткож є просвітницька діяльність серед учнів щодо значення фізичної активності для здоров'я та психологічного благополуччя [5].

Отже, формування мотивації учнів до занять фізичною культурою та спортом залежить від комплексу психологічних чинників, серед яких важливе місце посідають самооцінка, емоційний стан, потреба у самореалізації, соціальна підтримка й особливості педагогічної взаємодії. Ефективним засобом розвитку позитивної мотивації є використання психологічного тренінгу, який сприяє підвищенню впевненості учнів, розвитку комунікативних навичок і формуванню позитивного ставлення до фізичної активності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Демінська Л. О. Формування позитивної мотивації школярів до занять фізичною культурою. *Фізичне виховання в школі*. 2021. № 2. С. 14–18.
3. Божович Л. І. Особистість і її формування в дитячому віці. Київ : Освіта, 2018. 400 с.
4. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підручник. Київ : Олімпійська література, 2018. Т. 1. 392 с.
5. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Мотивація учнівської молоді до занять фізичною культурою і спортом. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 1. С. 25–31.
6. Максименко С. Д. Психологічний тренінг : теорія і практика. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 352 с.
7. Помиткін Е. О. Психологія особистісного розвитку підлітків : монографія. Київ : Наш час, 2020. 280 с.

Людмила ПИЛИПЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Вікторія ГРИГОР'ЄВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Освітня реформа в Україні спрямована на розвиток і виховання особистості, яка здатна ефективно розкрити і реалізувати свій творчі здібності і потенціал та самостійно вдосконалювати професійні компетенції упродовж життя. Ключову роль в цьому відіграє учитель музики, основним завданням якого є сформувати в учнів емоційне сприйняття творів музичного мистецтва, показати через фольклор та класичну музику глибину людських емоцій і навчити щиро насолоджуватися естетикою музичних творів. Саме тому фахова підготовка майбутнього педагога-музиканта набуває

актуальності і практичної значущості.

Залучення учнів, здобувачів вищої освіти до художньої творчої діяльності зазначено у державно-правових документах, таких як Концепція «Нова українська школа» (2016), Концепція художньо-естетичних дисциплін у «Новій українській школі» (2017), законі України «Про освіту» (2017) та інших.

Особливості підготовки майбутніх учителів музики висвітлено у працях В. Антонюк, О. Барицької, О. Бухнієвої, Н. Кічук, Л. Масол, М. Мороз, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Л. Пашкіної, З. Рум'янцевої, Ж. Сироткіної, О. Скрипкіної, Л. Смирнової, Т. Смирнової, О. Щолокової та інших.

Підготовка майбутніх учителів музики – це довготривалий шлях формування універсального фахівця, який одночасно є музикантом, виконавцем і компетентним педагогом. Окрім володіння інструментом та власним голосом, такий учитель має ще знати і психологічні і фізіологічні особливості учнів певного віку, планувати і ефективно організовувати позакласну та позашкільну діяльність учнів. Головне завдання вчителя-музиканта не просто навчити основам мистецтва, а через музику показати для учнів красу звуків і образів, надихнути і розкрити їх творчі задатки до творчості на уроках музики.

М. Мороз зазначає, що фахову підготовку майбутніх учителів музики необхідно розглядати як цілісну освітню систему, що ґрунтується на трьох складових: набуття теоретичних загально психолого-педагогічних та спеціальних (мистецьких) знань та основ з мистецької діяльності на заняттях в аудиторії; набуття досвіду під час педагогічної практики; набуття досвіду під час мистецько-виконавської діяльності – залучення здобувачів освіти до активного мистецького життя (конкурси, фестивалі, концерти тощо), що дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних професійних вимог [2, с. 16]. Така комплексна підготовка впливає на формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики.

Під фаховою компетентністю учителів музики слід розуміти «поєднання теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності, що являє собою структурований набір змістових складових фахівця, який ґрунтується на професійному світогляді, вимірюється встановленими стандартами та відповідними критеріями» [1, с. 7].

С. Леонтієва, С. Румянцева, С. Точкова розкриваючи особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики, представляють структурні компоненти змісту підготовки: вокально-виконавська компетентність, ціннісний, рефлексивно-оціночний, вокально-мовний або вокально-комунікативний. Вони вважають, що саме володіння власним вокальним апаратом (чистота інтонації, чітка дикція, слуховий самоконтроль, резонаторна рефлексія); вміння виконувати в будь-якому стилі (від народного до естрадного, від пісні з дитячого репертуару до партії в хоровій

партитурі) допомагають залучити учнів до музичного мистецтва через спів, сприяють ознайомленню з музичною культурою різних країн світу, залучити учнів до творчої співацької діяльності.

Науковці акцентують увагу на тому, що фахова підготовка вчителя музики ґрунтується на поєднання загальних і фахових знань: від історико-теоретичних та інструментальних дисциплін до опанування хоровим диригуванням, вокально-виконавською майстерністю, набуття знань зі спеціальних методик та основ з музичної психології та естетики. Вивчення фахових предметів має трансформуватися у творчій наробок здобувача у вокально-виконавській, диригентській, інструментальній, дослідницькій, музикознавчій діяльності [4]. Як зазначає Ж. Сироткіна, майбутній учитель-музикант має створювати синергію знань, набувати продуктивно нове, інтегративне мисленням [3, с. 148]. Поєднання музично-теоретичної підготовки з виконавською практикою сприяє формуванню цілісного культурологічного світогляду та естетичної культури майбутніх педагогів; є фундаментом естетичного виховання майбутнього вчителя, що створює міцне підґрунтя для подальшої педагогічної діяльності в ЗЗСО.

Одним із основних завдань учителя музики є естетичне виховання школярів. Його мета – через емоційний відгук на ретельно підібрані музичні твори дати учням можливість доторкнутися до джерела натхнення, класичної музики та української народної пісенності. Майбутній педагог має поступово знайомити вихованців із різними жанрами й стилями, а також заохочувати їх до вивчення музичної грамоти.

Найбільш дієвий метод емоційного зворушення музикою є інтерв'ю. Знайомство із життєвим шляхом і творчістю композиторів доцільно проводити не лише у вигляді повідомлення учителя, а й спонукати учнів до усвідомленого сприйняття через залучення до обговорення, наприклад, використовуючи «Інтерв'ю». Метод інтерв'ю на уроках музики (при можливості костюмований) перетворює урок на живий діалог, який не лише викликає емоційну реакцію, захоплює школярів певною інформацією, а й поглиблює їхнє розуміння мистецтва, спонукає до самостійного глибшого вивчення фактів, подій із життя і творчості композитора або виконавця. Гнучкість цього методу дозволяє використовувати його на будь-якому уроку. Розмірковуючи під час інтерв'ю над такими питаннями, як-от: «Що вас надихнуло на написання цієї мелодії?» або «Які почуття ви хотіли передати цим музичним твором?», учні дізнаються цікаві факти з життя митця. Це дає їм можливість глибше й точніше переосмислити емоції композитора під час прослуховування його творів.

Дієвий вплив на формування естетичного смаку учнів та формування їх естетичної культури мають інтегровані уроки. Інтегровані уроки музики з літературою, історією та образотворчим мистецтвом – це ефективний спосіб комплексно розвивати творчі здібності учнів, формувати цілісну картину

світу та емоційний інтелект, залучаючи школярів до художньо-творчої діяльності. Такі уроки дозволяють учням «зануритись» в атмосферу тієї чи іншої епохи, через відчуття взаємозв'язку між звуком, словом, кольором та історичним контекстом.

Таким чином, фахова підготовка майбутнього вчителя музики є довготривалим процесом, під час якого здобувач опановує як теоретичні знання, так і практичні навички. Одним з аспектів підготовки здобувачів вищої освіти є естетичне виховання, основою якого є формування й пробудження емоційного відгуку, потягу до художньої творчості. Обізнаність із різноманітними формами і методами естетичного виховання дозволить майбутньому вчителю успішно залучати школярів до мистецтва та творення краси

Список використаних джерел

1. Барицька О. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 19 с.

2. Мороз М. В. Теоретичні та методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2021. 44 с.

3. Професійна підготовка фахівців мистецько-педагогічного профілю: теорія і практика : колективна монографія / за заг. ред. О. О. Білої, О. А. Бухнієвої. Ізмаїл : ІДГУ, 2022. 225 с.

4. Shyshlyannikova N. P. Muzychno-pedahohichna pidhotovka yak protses formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho bakalavra. *Pedahohichna osvita ta nauka*. 2015. № 1. S. 40–45.

Ольга ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства, зокрема в контексті державотворчих процесів і викликів воєнного часу, особливої значущості набуває проблема становлення україномовної особистості. Українська мова виступає не лише засобом комунікації, а й чинником національної

ідентичності, культурної приналежності та громадянської консолідації.

Відповідно до положень Концепції Нової української школи, одним із ключових завдань початкової освіти є формування компетентного здобувача, здатного до ефективного спілкування державною мовою. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів початкових класів має бути спрямована на формування їхньої готовності до розвитку мовленнєвої особистості молодших школярів [6].

Проблема мовної особистості є предметом дослідження в лінгводидактиці, психолінгвістиці та педагогіці. Так, різноаспектним питанням формування культури мовлення присвячено праці українських лінгвістів і методистів: І. Білодіда, М. Жовтобрюха, Н. Бабич, Б. Антоненка-Давидовича, А. Коваль, В. Русанівського, С. Дорошенка, Є. Чак, І. Вихованця, І. Ющука, О. Пономарева та ін. Лінгводидактичні й методичні особливості зазначеної проблеми розкрито в наукових розвідках О. Біляєва, О. Савченко, Г. Передрій, М. Пентилюк, Г. Онкович, М. Вашуленка, А. Богуш, Л. Мацько, О. Попової та ін.

У сучасних дослідженнях мовна особистість розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мовні знання, мовленнєві вміння, комунікативні навички та ціннісні орієнтації (Селіванова, 2020).

Предметом наукового пошуку вітчизняних учених (І. Бех, О. Савченко, Н. Бібік) була значущість мовної освіти як основи розвитку молодшого школяра. Дослідники акцентують увагу на необхідності формування саме україномовної особистості, що передбачає не лише володіння мовою, а й усвідомлене ставлення до неї як до культурної цінності.

Науковці (М. Вашуленко, О. Савченко) стверджували, що підготовка майбутніх учителів початкових класів є комплексним процесом, який інтегрує мовний, методичний та ціннісний складники. Ефективність цього процесу забезпечується поєднанням когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів та потребує інтеграції традиційних і цифрових методів навчання, застосування компетентнісного підходу та орієнтації на практичну діяльність здобувачів вищої освіти.

Цілком закономірно, що під час фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів особлива увага має приділятися розвитку їхньої комунікативної компетентності, культури мовлення, а також «м'яких» навичок, які забезпечують ефективну педагогічну взаємодію. У сучасних наукових розвідках доведено, що формування мовної особистості учня неможливе без сформованості мовної особистості самого вчителя, що зумовлює необхідність посилення мовленнєвої підготовки в системі педагогічної освіти [2; 5]. Водночас у методичних працях наголошується на важливості інтеграції традиційних і цифрових технологій навчання, що особливо актуально в умовах змішаного та дистанційного освітнього процесу.

Отже, аналіз сучасних вітчизняних досліджень засвідчує, що підготовка

майбутніх учителів до формування україномовної особистості має здійснюватися як комплексний процес, який поєднує мовний, методичний, цифровий та ціннісний складники.

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні умови і перевірити ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування україномовної особистості молодших школярів.

Україномовна особистість молодшого школяра розглядається як інтегративне утворення, що охоплює мовну, мовленнєву, комунікативну компетентності та ціннісне ставлення до української мови [4]. Підготовка майбутніх учителів до її формування передбачає розвиток власної мовленнєвої культури, методичної компетентності, здатності до педагогічного проєктування та використання сучасних освітніх технологій.

З'ясувавши теоретичні засади означеної проблеми, зробили спробу провести педагогічний експеримент зі здобувачами бакалаврського рівня 2 курсу скороченого терміну навчання спеціальності А3 Початкова освіта під час вивчення освітнього компонента «Професійне мовлення майбутніх учителів початкових класів» з подальшою апробацією результатів у процесі виробничої практики.

Для оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх учителів було визначено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний з певними показниками (табл. 1).

Таблиця 1 – Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку україномовної особистості молодших школярів.

Критерій	**Показники**	**Високий рівень**	**Середній рівень**	**Низький рівень**
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення ролі мови, професійна мотивація	Стійка професійна мотивація	Ситуативна мотивація	Формальна мотивація
Когнітивний	Знання норм мови, методик	Системні знання	Фрагментарні знання	Поверхневі знання
Діяльнісний	Уміння організовувати мовлення учнів	Самостійна діяльність	Часткова самостійність	Відсутність умінь
Рефлексивний	Самоаналіз, саморозвиток	Глибока рефлексія	Часткова рефлексія	Відсутність рефлексії

Результати констатувального етапу засвідчили, що більшість респондентів характеризується середнім рівнем сформованості готовності, що проявляється в достатній обізнаності з теоретичними знаннями за недостатньої сформованості практичних умінь організації мовленнєвої

діяльності учнів.

У процесі формувального етапу було впроваджено комплекс педагогічних заходів, зокрема моделювання уроків, використання інтерактивних технологій, створення мовленнєвих ситуацій, виконання творчих завдань і розроблення мультимедійних матеріалів.

Апробація під час виробничої практики майбутні вчителі початкових класів відзначали, що вони більш упевнено організовували мовленнєву діяльність учнів, використовували діалогічні та ігрові методи, створювали сприятливе мовне середовище.

Контрольний етап засвідчив позитивну динаміку: зросла частка здобувачів з високим рівнем готовності, підвищилася якість мовлення та рівень сформованості методичних умінь. Це підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування україномовної особистості молодших школярів є комплексним процесом, що потребує інтеграції мовної, методичної та практичної підготовки. Ефективність цього процесу забезпечується за умов практико-орієнтованого навчання, моделювання професійної діяльності, використання інтерактивних і цифрових технологій, поєднання навчання з педагогічною практикою.

Результати дослідження підтверджують доцільність упровадження системного підходу до формування готовності майбутніх учителів до розвитку україномовної особистості молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Bialystok E. Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2021. Vol. 24(5). P. 666–679. DOI: 10.1080/13670050.2019.1602471

2. García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan, 2020. DOI: 10.1057/978-1-137-59867-2

3. Hattie J. *Visible Learning: The Sequel*. London: Routledge, 2023. DOI: 10.4324/9781003316545

4. Державний стандарт початкової освіти. 2019. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019- %D0%BF#Text (дата звернення: 13.04.2026).

5. Мамчич О.Б., Райська Л.Г., Барнич О.В. Формування україномовної особистості майбутнього вчителя початкових класів НУШ. *Тенденції розвитку вищої освіти. Вісник 12. Серія: Педагогічні науки*. 2021. С. 42– 49.

6. Міністерство освіти і науки України. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Київ, 2016. URL: https://mon.gov.ua

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: сучасні виклики. *Початкова школа*. 2021. № 3. С. 1–6. DOI: 10.32405/ps.2021.3

8. Selivanova O. Modern linguodidactic approaches to language personality formation. *Linguistics Journal*. 2020. Vol. 12(2). P. 45–52. DOI: 10.31558/linguistics2020.02

Тетяна СОКУР,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Сучасний розвиток освітньої сфери України відбувається в умовах глибокої цифрової трансформації, яка охоплює не лише технологічне оновлення освітнього процесу, але й фундаментальну зміну управлінських підходів у закладах освіти. Поширення цифрових технологій, розвиток штучного інтелекту, аналітики великих даних, систем дистанційного навчання та цифрових платформ управління освітою формують нову парадигму функціонування освітніх організацій.

У цих умовах суттєво змінюється роль керівника закладу освіти. Він перестає бути лише адміністратором і поступово трансформується у стратегічного менеджера цифрових змін, який відповідає за інтеграцію технологій у всі рівні діяльності освітньої установи, забезпечення якості освітніх послуг та розвиток інноваційного середовища.

Цифрова компетентність майбутнього керівника закладу освіти розглядається як багатовимірна інтегративна характеристика, що охоплює систему знань, умінь, навичок, досвіду та професійних цінностей, необхідних для ефективного використання цифрових технологій в управлінні освітньою організацією. Вона забезпечує здатність керівника діяти в умовах цифрового середовища, приймати обґрунтовані управлінські рішення та забезпечувати інноваційний розвиток закладу освіти.

У сучасній науковій літературі цифрова компетентність розглядається як складна структура, що включає не лише інструментальний аспект, але й аналітичний, комунікативний, стратегічний та ціннісний виміри. Європейська рамка DigCompEdu підкреслює, що цифрова компетентність

керівника і педагога охоплює професійну взаємодію, управління цифровими ресурсами, використання даних для прийняття рішень та розвиток цифрових навичок усіх учасників освітнього процесу.

Структурно цифрова компетентність майбутнього керівника закладу освіти включає низку взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких виконує специфічну функцію у професійній діяльності.

Когнітивний компонент відображає систему теоретичних знань про цифрові технології, їх можливості та обмеження. Він включає розуміння принципів функціонування інформаційних систем, платформ дистанційного навчання, цифрових інструментів управління та аналітики освітніх даних. Саме цей компонент формує основу для свідомого використання технологій у професійній діяльності керівника. Операційно-діяльнісний компонент характеризує практичну готовність керівника до застосування цифрових інструментів у щоденній управлінській діяльності. Йдеться про використання систем електронного документообігу, платформ управління навчанням (LMS), цифрових ресурсів для планування, моніторингу та оцінювання освітнього процесу, а також аналітичних інструментів для обробки даних.

Комунікативний компонент цифрової компетентності набуває особливої значущості в умовах дистанційної та змішаної освіти. Він передбачає здатність керівника організовувати ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу за допомогою цифрових засобів комунікації, забезпечувати прозорість управлінських процесів та підтримувати професійний діалог у цифровому середовищі.

Аналітичний компонент є ключовим у сучасних умовах data-driven управління освітою. Він передбачає здатність керівника працювати з великими масивами освітніх даних, здійснювати їх структурний та змістовий аналіз, виявляти тенденції розвитку освітнього процесу та використовувати отримані результати для стратегічного планування. У сучасній управлінській практиці це стає основою прийняття ефективних рішень.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає ставлення керівника до цифрових технологій як до інструменту розвитку освіти. Він включає готовність до інновацій, відкритість до змін, орієнтацію на безперервний професійний розвиток та усвідомлення стратегічної ролі цифровізації у підвищенні якості освіти.

Сучасні українські дослідження у сфері цифровізації освіти (НАПН України, Інститут цифровізації освіти) підкреслюють, що цифрова компетентність керівника є одним із ключових чинників забезпечення інноваційного розвитку закладу освіти. Вона визначає здатність освітньої організації адаптуватися до змін та ефективно функціонувати в умовах цифрового суспільства.

Особливої актуальності цифрова компетентність набуває в умовах кризових ситуацій, зокрема воєнного стану, коли освітній процес змушений

швидко переходити у дистанційний формат. У таких умовах керівник повинен забезпечити безперервність освітнього процесу, організувати цифрову інфраструктуру закладу та підтримувати стабільну комунікацію між усіма учасниками.

Формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладів освіти значною мірою залежить від якості професійної підготовки у закладах вищої освіти. Ефективними є практико-орієнтовані підходи, кейс-методи, проєктна діяльність, моделювання управлінських ситуацій, а також робота з реальними цифровими платформами та сервісами.

Важливим напрямом розвитку є формування цифрового лідерства, яке передбачає здатність керівника не лише використовувати цифрові технології, але й ініціювати цифрові зміни, формувати цифрову культуру закладу освіти та забезпечувати його стратегічний розвиток.

Окрему увагу слід приділяти питанням інформаційної безпеки, які стають критично важливими в умовах цифровізації. Керівник повинен забезпечувати захист персональних даних, безпечне використання цифрових ресурсів та дотримання етичних норм інформаційної взаємодії.

Отже, цифрова компетентність майбутнього керівника закладу освіти є визначальним чинником його професійної ефективності. Вона забезпечує якісне управління освітнім процесом, сприяє інноваційному розвитку закладу освіти та підвищує його адаптивність до сучасних викликів цифрового суспільства.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України : зб. тез доповідей. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 5–12.

2. Цифровізація освіти і науки в період російсько-української війни та відновлення України : оглядове видання / упоряд.: А. Г. Гуралюк, В. В. Коваленко, Д. О. Закатнов [та ін.] ; наук. ред. А. Г. Гуралюк ; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. – Електрон. вид. – Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2025. 318 с. : URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746127/1/DDETKS-review-digitalization-2025.pdf (дата звернення: 22.03.2026).

Анастасія ФЕДОРЧЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна МУХІНА,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У сучасних умовах розбудови Нової української школи пріоритетним завданням є всебічний розвиток особистості молодшого школяра, формування навичок самостійної розумової праці та активізація пізнавальних процесів. Сучасний урок математики має відійти від репродуктивних методів на користь інтелектуального розвитку та творчого пошуку. Попри потужний розвивальний потенціал математичної освітньої галузі, абстрактність багатьох її категорій – чисел, арифметичних дій, величин тощо – часто створює психологічні бар'єри для учнів початкових класів, які потребують нових способів подання й опрацювання навчального матеріалу. Це зумовлює необхідність інтеграції форм і методів освітнього процесу, що органічно поєднують дидактичне завдання з природними віковими потребами дітей молодшого шкільного віку [3].

Оскільки гра є найприроднішим видом діяльності здобувачів початкової освіти, вона виступає ключовим педагогічним інструментом. Під час дидактичної гри навчальна мета прихована від дитини – завдяки цьому знімається психологічна напруга й створюються умови для невимушеного мисленнєвого пошуку. У процесі ігрової діяльності молодші школярі самостійно роблять «відкриття», вчаться порівнювати, класифікувати, аналізувати та узагальнювати математичні факти, що безпосередньо формує гнучкість, оригінальність і критичність мислення [1; 2].

Ефективність дидактичних ігор визначається дотриманням низки психолого-педагогічних умов: системністю впровадження, відповідністю змісту гри дидактичній меті уроку та посильністю для кожного учня. Важливими також є варіативність ігрових технологій, баланс між образним і логічним компонентами мислення, а також стимулювання діалогової взаємодії та пізнавальної самостійності здобувачів початкової освіти [3; 4].

Спираючись на класифікацію дидактичних ігор видатної української вченої О. Савченко, виокремлюють три групи, що впливають на когнітивну

сферу дитини: ігри з предметами, настільно-друковані та словесні ігри. Перша група розвиває просторову уяву та наочно-дієве мислення через роботу з геометричними моделями й мірними засобами. Настільно-друковані ігри (ребуси, лабіринти, кросворди) активізують увагу, кмітливість і здатність аналізувати графічні зображення. Словесні ігри (вікторини й завдання-пастки) є найскладнішими, оскільки вони формують абстрактне мислення та вміння логічно обґрунтовувати власні думки. В умовах цифрового освітнього середовища цей перелік доповнюють сюжетно-рольові та інтерактивні ігри, що адаптують математичні знання до реальних життєвих ситуацій [2; 3].

Таким чином, використання дидактичних ігор на уроках математики є дієвим засобом розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Системне поєднання різних ігрових форм із математичним змістом дозволяє залучити навіть пасивних здобувачів початкової освіти, перетворюючи навчання на процес самостійного творчого пізнання.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. *Український педагогічний журнал.* №3. 2023. С. 197–204.

2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

3. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтерактивного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 352 с.

4. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В., Бліцкан Т. Г. Особливості навчання математики в початковій школі дітей цифрового покоління. *Проблеми сучасного підручника.* Вип. 25. 2020. С. 160–181.

Секція 4
СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Олена АНДРЄЄВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Трансформація вищої освіти в Україні зумовлює необхідність підготовки фахівців нового типу – професійно компетентних, соціально активних та здатних до саморозвитку. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема формування професійної культури майбутніх фахівців як інтегративної характеристики особистості.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що професійна культура виступає основою ефективної професійної діяльності, забезпечує розвиток комунікації, відповідальності, саморегуляції та здатності до професійного зростання. Як зазначає Є. Огуй, формування професійної культури відбувається під впливом поєднання психолого-педагогічних чинників та освітнього середовища [3].

Водночас сучасні дослідження підкреслюють важливу роль саморозвитку студентів у процесі професійного становлення, оскільки здатність до самонавчання є ключовою умовою формування професійної культури [1].

Крім того, науковці наголошують на значущості розвитку креативності та соціокультурної компетентності як складових професійної культури, що забезпечують адаптацію майбутніх фахівців до сучасних професійних викликів [2].

Таким чином, актуальність теми зумовлена потребою у визначенні та обґрунтуванні психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному

формуванню професійної культури майбутніх фахівців у системі вищої освіти.

Метою дослідження є визначення та обґрунтування психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування професійної культури майбутніх фахівців у системі вищої освіти, з урахуванням сучасних вимог до їх професійної підготовки.

Формування професійної культури майбутніх фахівців є однією з ключових проблем сучасної педагогічної науки та практики, оскільки саме цей феномен визначає рівень готовності випускника до професійної діяльності, його здатність до ефективної комунікації, саморозвитку та адаптації до змін у суспільстві.

Професійна культура розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає систему професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, норм поведінки та способів професійного мислення. Вона формується у процесі цілеспрямованого навчання у закладах вищої освіти та є результатом взаємодії внутрішніх психологічних ресурсів студента і зовнішнього педагогічного впливу.

Однією з провідних психолого-педагогічних умов є формування стійкої професійної мотивації студентів. Саме мотивація визначає ставлення до навчання, активність у здобутті знань та готовність до професійного самовдосконалення. Наявність внутрішньої мотивації сприяє усвідомленню значущості майбутньої професії та активному включенню студента в освітній процес [3].

Важливою умовою є також розвиток самостійності та здатності до саморозвитку. Сучасні дослідження підкреслюють, що професійна культура не може формуватися без активної самостійної роботи студентів, їхньої здатності до самоосвіти, рефлексії та критичного аналізу власної діяльності. У цьому контексті саморозвиток виступає як безперервний процес удосконалення особистості майбутнього фахівця [1].

Не менш значущою є організація інноваційного та творчого освітнього середовища, яке сприяє розвитку креативності, ініціативності та соціальної активності студентів. Формування соціокультурної компетентності, яка є складовою професійної культури, забезпечується через включення здобувачів освіти у різні види навчальної та позааудиторної діяльності, що стимулює їх творче мислення та здатність до міжособистісної взаємодії [2].

Суттєву роль відіграє також використання інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання, таких як кейс-метод, проєктна діяльність, групова робота, тренінги. Вони дозволяють моделювати реальні професійні ситуації та формують у студентів практичні навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Крім того, важливим чинником є розвиток рефлексивної культури, що передбачає здатність студентів оцінювати власні дії, аналізувати результати діяльності та визначати шляхи професійного вдосконалення. Рефлексія є

основою саморегуляції та самоконтролю у професійній діяльності.

Таким чином, формування професійної культури майбутніх фахівців є складним і багатокомпонентним процесом, який охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, креативний та рефлексивний аспекти. Його ефективність забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов, що взаємодіють між собою та сприяють становленню компетентного, соціально відповідального та конкурентоспроможного фахівця.

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволяє дійти висновку, що формування професійної культури майбутніх фахівців є складним, багаторівневим і цілеспрямованим процесом, який інтегрує психолого-педагогічні, соціокультурні та організаційні чинники.

Професійна культура є інтегративною характеристикою особистості, що визначає рівень її професійної готовності, здатності до ефективної взаємодії, саморозвитку та адаптації до умов сучасного освітнього і професійного середовища. Її становлення відбувається поступово в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти та залежить від комплексу взаємопов'язаних умов.

Узагальнення наукових підходів дозволяє стверджувати, що ключовими психолого-педагогічними умовами формування професійної культури є: розвиток професійної мотивації, забезпечення сприятливого освітнього середовища, стимулювання самостійної діяльності та саморозвитку студентів, формування креативності та соціокультурної компетентності, а також розвиток рефлексивних умінь. Саме ці компоненти забезпечують цілісність професійного становлення майбутнього фахівця [1; 2; 3].

Особливої значущості набуває спрямованість освітнього процесу на активізацію особистісного потенціалу здобувачів освіти, їх залучення до практико-орієнтованої діяльності та використання сучасних інноваційних методів навчання, що сприяє формуванню стійких професійних якостей.

Таким чином, ефективне формування професійної культури майбутніх фахівців можливе лише за умови комплексної реалізації психолого-педагогічних впливів, що забезпечують гармонійний розвиток особистості, її професійну компетентність та готовність до успішної діяльності в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Яблонська Т. М. Психолого-педагогічні умови саморозвитку студента в сучасній системі вищої освіти. *Актуальні проблеми в системі освіти: заклади загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти* : матеріали VII Всеукраїнської наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ, 27 квітня 2021 р.). Київ : НАУ, 2021.

2. Московчук О., Столянко О., Столяренко О. Педагогічні умови формування креативності як складової соціокультурної компетентності

фахівця. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 65. С. 166–173. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-166-173

3. Огуй Є. Психолого-педагогічні передумови формування професійної культури у майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. 2026. № 1 (245). URL: https://mir.dspu.edu.ua/article/view/349775 (дата звернення: 26.04.2026).

Наталія БОРИСЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА МЕДІАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасна вища освіта стикається з ключовою суперечністю: традиційні репродуктивні моделі навчання не відповідають вимогам цифрової трансформації професійного середовища, де фахівець мусить не лише засвоювати знання, а й генерувати нововведення в умовах невизначеності. Це спричиняє проблему недостатньої готовності випускників до інноваційної діяльності – низьку толерантність до ризику, слабку мотивацію до творчих змін та брак навичок командної креативності. У контексті соціальних і психолого-педагогічних умов формування такої готовності педагогічна медіація постає як механізм подолання цих бар'єрів, перетворюючи освітній процес на простір діалогу, рефлексії та спільного творення інновацій.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічної медіації як технології розвитку інноваційної культури студентів, з акцентом на проблемні зони професійної підготовки. Завдання: розкрити сутність поняття, запропонувати поетапну модель реалізації та визначити умови ефективності в умовах кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти.

Інноваційна культура фахівця – це динамічна система, що поєднує ціннісні орієнтації на новаторство, когнітивні здібності до критичного аналізу ідей, мотиваційні фактори ризику та практичні уміння впроваджувати зміни. Проблематика її формування полягає в переході від пасивного сприйняття

інформації до активного конструювання знань, що ґрунтується на культурно-історичній психології (зона найближчого розвитку) та конструктивізмі.

У цьому контексті педагогічна медіація розглядається як організована фасилітована взаємодія, у якій викладач виконує роль медіатора, не нав'язуючи готових рішень, а спрямовуючи освітній процес через посередництво та підтримку. Його функція полягає у сприянні студентам у подоланні когнітивних труднощів і міжособистісних суперечностей, трансформуючи їх у ресурс для генерації нових ідей та інноваційних рішень [2, с. 68].

На відміну від традиційної моделі навчання, педагогічна медіація акцентує увагу на суб'єктній позиції здобувача освіти, стимулюючи розвиток емпатії, толерантності до неоднозначних ситуацій, відкритості до альтернативних підходів та здатності до колективної творчості, що є особливо важливим для майбутніх фахівців соціальної роботи та інклюзивної освіти.

Медіація у широкому розумінні трактується як особливий вид посередництва між сторонами (особами, групами, культурами) з метою узгодження позицій, подолання комунікативних бар'єрів і досягнення конструктивного результату. У педагогічному контексті педагогічна медіація визначається як цілеспрямований процес посередництва викладача (або спеціально підготовленого медіатора) між учасниками освітньої взаємодії, а також між суб'єктом навчання та соціокультурним змістом освіти, який забезпечує перехід від конфронтації та пасивності до співробітництва, рефлексії й творчої інтерпретації досвіду [5, с. 25].

На думку Суботенко І., у процесі реалізації педагогічної медіації в освітньому середовищі постає низка суттєвих проблем, серед яких провідними є консерватизм студентських установок, недостатній рівень сформованості медіаторських компетентностей у викладачів, а також відсутність системної інтеграції інноваційних методів у зміст освітніх програм. Для подолання зазначених труднощів дослідниця пропонує трикомпонентну модель, що охоплює діагностику бар'єрів, медіативну трансформацію та рефлексивну фіксацію результатів.

Діагностика бар'єрів передбачає використання опитувальників на інноваційну готовність та фокус-груп для виявлення психологічних (страх помилок) і соціальних (груповий конформізм) перешкод. Приклад: цифрова платформа Mentimeter для анонімного аналізу установок групи.

Медіативна трансформація включає застосування інноваційних методів у медіативному ключі:

- Problem-based learning з фасилітацією: моделювання кейсів соціальної роботи (наприклад, інтеграція мігрантів у громаду), де медіатор модерує дебати для генерації гібридних рішень.
- Design Thinking у групах: емпатичний аналіз потреб вразливих груп

(інклюзивні класи), прототипування сервісів з VR-симуляціями конфліктів.

- Agile-хакатони: 48-годинні спринти для створення інноваційних програм реабілітації, з daily-standup'ами під медіацією для розв'язання ролевих конфліктів.

Рефлексивна фіксація: портфоліо-проєкти з матрицями рефлексії (SWOT інновацій) та peer-review, що закріплює культуру безперервних змін [5, с. 108].

Педагогічна медіація ефективно долає проблематику формування інноваційної культури, перетворюючи конфлікти на каталізатори творчості та відповідальності. Перспективи дослідження: апробація моделі на кафедрі соціальної роботи з фокусом на інклюзивні практики, розробка критеріїв моніторингу.

Таким чином, педагогічна медіація постає не як епізодична методика, а як системоутворюючий принцип нової педагогічної парадигми, що забезпечує гармонійну єдність теоретичної глибини, технологічної оснащеності та практичної результативності у формуванні покоління інноваційно-активних фахівців.

Список використаних джерел

1. Білюк О. Г. Педагогічні стратегії інтеграції інклюзивної освіти в Україні у контексті європейських стандартів. *Педагогічна академія.* 2025. № 1. С. 45– 62.

2. Колупаєва Т. А., Тараченко Т. А. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів. Київ : АРІПЗПО, 2021. 156 с.

3. Савельчук І. Б. Інновації як чинник якісних змін у соціальній роботі. Київ : НАПН України, 2022. 180 с.

4. Служби порозуміння для впровадження медіації в освіті. Київ : ІІТЗА, 2018. 89 с.

5. Суботенко І. І. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Полтава : ПНУ, 2020. 210 с.

6. Теоретико-методичні засади медіації як соціальної технології. Ужгород : УжНУ, 2022. С. 7895.

7. Формування інноваційної культури викладача вищої школи. Мелітополь : МДПУ, 2020. № 3. С. 12–25.

Катерина ГРИНЮК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ДІРА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність оновлення структури та змісту національної системи освіти. Одним із ключових напрямів модернізації освітнього процесу стало законодавче впровадження інклюзивної освіти. Створення інклюзивних і спеціальних класів забезпечує дітям з особливими освітніми потребами право на освіту, сприяє їх соціалізації та інтеграції в суспільство та робить освіту більш доступною та відкритою. Водночас тривале навчання таких дітей у спеціалізованих закладах, обмежена комунікативна взаємодія та недостатній досвід інтеграції актуалізують проблему їхньої адаптації до навчальної діяльності, зокрема в умовах початкової школи. У цьому контексті особливої уваги потребують інтерактивні методи навчання, які сприяють активній взаємодії, розвитку комунікативних умінь та включенню учнів у спільну діяльність [1].

Актуальність окресленої проблеми зумовлює необхідність її ґрунтовного наукового аналізу. У працях вітчизняних дослідників розкрито різні аспекти включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище. Зокрема, особливості пізнавальної діяльності дітей із порушеннями інтелекту висвітлено у дослідженнях О. Гаврилова, Ю. Галецької, А. Колупаєвої, М. Матвеєвої, В. Ляшенка, Т. Євтухової, І. Іванової, А. Шевчук, О. Столяренка, О. Савченко. Питання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей розглядаються у працях В. Богданової, О. Чеботарьової, Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, С. Миронової, О. Мякушко, В. Шевчук, І. Сухіної, А. Чобанян. Разом із тим, попри значну кількість наукових напрацювань, проблема використання інтерактивних методів навчання як ефективного засобу адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах

інклюзивного класу залишається недостатньо розробленою.

Оскільки проблема адаптації дітей з ООП в інклюзивних класах потребує нових рішень, у роботі розглядаються особливості застосування інтерактивних методів навчання як засобу адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.

У своїх дослідженнях Л. Степчина, В. Тюрікова та М. Каленюк наголошують, що ключову роль у процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного класу відіграють заклади освіти. Саме в них реалізується спеціально організована, безперервна та комплексна система впливу, спрямована на забезпечення успішної адаптації таких дітей [4].

Важливим складником такої системи, на думку А. Колупаєвої та О. Таранченко, є впровадження інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну участь учнів у освітньому процесі, стимулюють їхню пізнавальну діяльність та сприяють розвитку комунікативних умінь. Використання інтерактивних технологій створює сприятливе середовище для взаємодії, співпраці та взаємопідтримки, що є особливо значущим для дітей з особливими освітніми потребами [2].

Подібної думки дотримуються й інші науковці (Б. Турко, Т. Жмурко, Н. Сергеєва, А. Колупаєва та О. Таранченко), які наголошують, що інтерактивні методи навчання створюють умови для активного залучення кожного учня до освітнього процесу, сприяють розвитку їхньої самостійності, ініціативності та соціальної взаємодії. Автори підкреслюють, що саме через організацію спільної діяльності, діалогу та співпраці забезпечується ефективна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до умов інклюзивного класу [5; 3; 2].

Практична реалізація інтерактивних методів навчання в інклюзивному класі може здійснюватися через різноманітні форми організації діяльності учнів. Зокрема, ефективним є використання роботи в парах, коли учень з особливими освітніми потребами взаємодіє з однокласником-наставником. Доцільним є також застосування групової роботи, під час якої учні виконують спільні завдання (наприклад, створення проєктів, колективне розв’язання проблемних ситуацій). У таких умовах діти з особливими освітніми потребами залучаються до активної взаємодії, навчаються співпрацювати, висловлювати власну думку та враховувати позиції інших.

На думку Н. Сергеєвої, ефективним інструментом адаптації дітей з особливими освітніми потребами є рольові ігри, які моделюють життєві ситуації (спілкування в магазині, у транспорті, у школі тощо). Запропоновані віртуальні або ігрові сценарії дають змогу відтворювати типові соціальні ситуації та варіанти поведінки в них, що, своєю чергою, дає змогу учням відпрацьовувати соціальні ролі, розвивати мовлення та формувати навички соціально прийнятної поведінки в безпечному середовищі [3]. Крім того,

використання методів «мозкового штурму» та навчальних дискусій сприяє розвитку критичного мислення й активізації пізнавальної діяльності учнів. Діти з особливими освітніми потребами можуть брати участь у таких формах роботи на доступному для них рівні, що підвищує їхню самооцінку та впевненість у власних можливостях.

Наведені приклади впровадження інтерактивних методів свідчать про їхню ефективність як засобу адаптації дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони забезпечують не лише засвоєння знань, а й розвиток соціальних і комунікативних умінь, необхідних для успішного функціонування в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, інтерактивні методи навчання забезпечують не лише ефективне засвоєння навчального матеріалу, а й є важливим чинником соціалізації та інтеграції таких дітей у колектив однолітків. Вони створюють умови для індивідуалізації навчання, врахування освітніх потреб кожного учня та формування позитивного психологічного клімату в класі. Отже, впровадження інтерактивних методів навчання в інклюзивному освітньому середовищі є доцільним і необхідним.

Список використаних джерел

1. Вар`ян І. Адаптація навчальної діяльності дітей з особливими потребами під час уроку в початковій школі. *Педагогічні науки та освіта*. 2025. № 50–51. С. 7–22.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.

3. Сергеєва Н. Використання інтерактивних навчально-методичних комплексів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. №1 (26). С. 213–226.

4. Степчина Л., Тюрікова В., Каленюк М. Адаптація дітей із інтелектуальними труднощами до навчання у спеціальному класі закладу загальної середньої освіти. *Педагогічна Житомирщина*. 2024. № 4 (36). С. 1–7.

5. Турко Б., Жмурко Т. Інтерактивні методи навчання як засіб підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя.* 2025. № 3. С. 120–126.

Анастасія ДОВГАШ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Питання взаємодії вчителя та батьків у початковій школі в умовах реформування загальної середньої освіти набуває особливої гостроти. У нормативно-законодавчих документах (Концепція «Нова українська школа», Закон України «Про освіту») педагогіка партнерства розглядається як фундамент освітнього процесу, де вчитель, учень і батьки є рівноправними його учасниками. Відтак, традиційна модель «батьки як спостерігачі» трансформується у формат активного діалогу, орієнтованого на спільну мету – всебічний розвиток дитини.

Питання продуктивної взаємодії та формування педагогічної культури батьків досліджували такі вчені, як А. Драч, Л. Костик, К. Розлуцька, О. Савченко та інші. Дослідники одностайні в тому, що ефективність будь-яких організаційних форм співпраці прямо залежить від рівня педагогічної культури батьків. Саме тому пошук шляхів підвищення та активізації взаємодії сім'ї та школи залишається пріоритетним завданням для сучасної педагогічної науки.

У науковому дискурсі (В. Постовий та ін.) педагогічна культура батьків розглядається як невід'ємна складова загальної культури особистості, що наповнює виховну діяльність ціннісним змістом. Її сформованість передбачає володіння батьками базовими знаннями з психології, педагогіки, фізіології та соціології. Важливими є: *практична компетентність*, тобто наявність сформованих умінь і навичок щодо виховання дітей); *інформаційна грамотність* (здатність до пошуку та критичної інтерпретації актуальної педагогічної інформації) та *методологічна гнучкість* (вміння обирати адекватні методи сімейного виховання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини).

Сучасні дослідники розглядають педагогічну культуру як інтегративну властивість особистості, що поєднує психолого-педагогічні компетентності з

активною позицією щодо розвитку дитини. Вагомий внесок у розуміння структури цього явища належить І. Сідач, яка трактує педагогічну культуру як компонент загальної культури, що акумулює досвід попередніх поколінь та виявляється у відповідальному ставленні батьків до виховання. Авторка визначає її як складну динамічну систему, основними компонентами якої є: психолого-педагогічні знання (уявлення про вікову динаміку та завдання виховання); компетентність (здатність будувати безконфліктні стосунки та бачити перспективи розвитку дитини); психолого-педагогічна рефлексія (вміння критично оцінювати власні дії та знаходити причини помилок); емпатія (адекватна реакція на почуття дитини); педагогічна підготовленість (сукупність знань та практичних навичок) [5].

Н. Сінельнікова характеризує цей феномен як особливий спосіб усвідомленого вирішення виховних завдань через сукупність специфічних «механізмів» і засобів. Дослідниця акцентує увагу на змістовному наповненні когнітивного компонента, який включає цілісну систему психолого-педагогічних, етичних та фізіолого-гігієнічних знань, що в сукупності з педагогічними навичками формують фундамент батьківської майстерності [6].

Спираючись на наведені теоретичні підходи, у межах нашого дослідження виокремлено три ключові компоненти педагогічної культури батьків, які виступають об'єктами педагогічного впливу: емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Емоційно-мотиваційний передбачає усвідомлене бажання та психологічну готовність батьків до партнерської взаємодії з дитиною та освітнім закладом.

Когнітивний включає систему теоретичних знань, що становить інформаційну основу виховного процесу.

Діяльнісний компонент передбачає практичну здатність застосовувати набуті знання та навички у реальних життєвих і виховних ситуаціях.

Така трикомпонентна структура, на нашу думку, дозволяє не лише діагностувати поточний стан взаємодії, а й проєктувати конкретні методи активізації співпраці вчителя з батьками учнів молодшого шкільного віку.

Варто зазначити, що педагогічна культура батьків не формується стихійно – вона є результатом цілеспрямованої роботи. Аналіз досвіду в межах проблеми показує наявність об'єктивних перешкод та суб'єктивних чинників. Це призводить до прорахунків у вихованні, що лише підсилює необхідність системної роботи школи й сім'ї, адже саме в родині закладаються базові якості особистості.

До об'єктивних перешкод належать: надмірний вплив медіасередовища на дітей, який батькам важко відстежувати та коригувати; зайнятість батьків на роботі, що суттєво скорочує час безпосередньої взаємодії з дитиною. Суб'єктивні чинники пов'язані безпосередньо з установками і поведінкою

батьків: нерозуміння цілей і завдань виховання, невміння розпізнати особливості характеру дитини, неадекватне реагування на її поведінку, відсутність рефлексії власного виховного досвіду.

Усе це призводить до серйозних прорахунків у сімейному вихованні. Батькам, педагогічна культура яких залишається на формальному рівні, часто складно підтримати дитину в проблемних ситуаціях, правильно відреагувати на труднощі у навчанні. Водночас саме сім'я є тим середовищем, де закладаються базові якості особистості, без яких повноцінне існування людини в соціумі неможливе. Це лише підсилює необхідність цілеспрямованої та системної роботи школи з батьками.

Т. Цуркан пропонує розглядати сімейне виховання як основу, на якій школа вибудовує свій вплив. При цьому вона виділяє три позиції щодо співвідношення ролей сім'ї і школи: школа як визначальний чинник виховання; навчання у школі як продовження сімейного виховання; рівноправне партнерство сім'ї та школи. Найперспективнішою авторка вважає третю позицію, що відповідає логіці сучасних освітніх реформ [7] .

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє виокремити два основних шляхи активізації співпраці вчителя з батьками молодших школярів: організацію педагогічної просвіти батьків і безпосереднє залучення батьків до освітнього процесу. Ці два напрями взаємопов'язані. Педагогічна просвіта передбачає формування в батьків теоретичних знань про закономірності розвитку дитини, особливості навчання у початковій школі, методи виховного впливу. Продуктивна педагогічна просвіта будується на таких принципах: єдність теорії і практики, опора на наявний досвід батьків, спонукання до рефлексії власних виховних дій, демонстрація практичної значущості отриманих знань, сприятливий емоційний клімат і взаємна довіра. Без дотримання цих умов навіть найзмістовніші лекції чи бесіди з батьками залишатимуться формальністю [2; 5; 8] .

Залучення батьків до освітнього процесу передбачає, що батьки не просто отримують інформацію, але й беруть реальну участь у шкільному житті дитини: допомагають організовувати виховні заходи, виступають помічниками вчителя, долучаються до проєктної діяльності. Такий формат дозволяє батькам не лише поглиблювати знання, але й набувати практичного досвіду продуктивної взаємодії з власними дітьми і педагогом.

Для ефективної реалізації обох напрямів важливою є готовність самого вчителя до продуктивного спілкування. Науковці виділяють такі комунікативні вміння педагога, що визначають успішність взаємодії з батьками: уміння налаштуватися на спілкування з позитивним настроєм, без очікування конфронтації; уміння чітко і доброзичливо висловлювати власні пропозиції, уникаючи звинувачень і різкого тону; уміння слухати і чути співбесідника, сприймати його позицію без упередженості; уміння коректно формулювати запитання й аргументовано відповідати на них; уміння

зчитувати невербальні сигнали і контролювати власну невербальну поведінку; готовність визнавати помилки і вибачатися, якщо це необхідно.

Таким чином, проблема співпраці вчителя з батьками учнів молодшого шкільного віку є багатовимірною: вона охоплює питання педагогічної культури батьків, проблему комунікативної компетентності педагога та організаційно-методичні аспекти побудови взаємодії. Педагогічна культура батьків – не вроджена властивість, а результат цілеспрямованого формувального впливу. Її розвиток потребує системної роботи, що охоплює всі три компоненти: емоційно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Найефективнішою моделлю взаємодії школи і сім'ї є партнерська, де обидві сторони визнають рівноцінність свого внеску у виховання дитини. Реалізація такої моделі вимагає від учителя не лише методичної підготовленості, але й розвинених комунікативних умінь, здатності до емпатії і рефлексії.

Подальшим перспективним напрямом дослідження вважаємо розроблення конкретного методичного інструментарію для діагностики рівня педагогічної культури батьків і апробацію комплексної програми активізації їхньої співпраці з учителем у реальних умовах початкової школи.

Список використаних джерел

1. Кравчинська Т. С.Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL: http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/ (дата звернення 20.12.2025).

2. Кульчицька І. Педагогічна культура батьків як інтегративна властивість особистості. *Педагогічні науки.* 2018. № 4. С. 45–52.

3. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. / Т. М. Бабенко та ін., Київ : Освіта, 2020. 208 с.

4. Постовий В. Г. Виховання дітей в нових соціокультурних умовах української родини. URL : https://ukr-socium.org.ua/wp-content/uploads/2004/04/103-108__no-2__vol-4__2004__UKR.pdf (дата звернення: 20.04.2026).

5. Сідач І. Культура взаємин батьків та дітей, її суть та зміст. *Освіта й управління.* 2003. № 4. С.102–109.

6. Сінельнікова Н. О. Педагогічна культура батьків як умова ефективного виховання дітей. *Імідж сучасного педагога.* 2015. № 5. С. 56–58.

7. Цуркан Т. Модель формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи та педагогічні умови її реалізації. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2017. № 23 (2). С. 218–224.

8. Щербакова Н. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів до партнерських взаємин із батьками учнів. *Молодь і ринок*. 2024. №6 (226). С. 100–105. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.304350.

Олександра ЄГОРЕНКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна МУХІНА,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АСИСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні супроводжується необхідністю якісного оновлення підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. За даними Міністерства освіти і науки України, кількість учнів з ООП, які навчаються в інклюзивних класах, щороку зростає, що актуалізує потребу у відповідній професійній підготовці вчителів. Особливого значення в цьому контексті набуває формування готовності майбутніх фахівців до використання асистивних технологій як засобу забезпечення доступності освітнього процесу та активної участі учнів у ньому.

У наукових дослідженнях [2; 3; 4] наголошується, що підготовка майбутніх педагогів до інклюзивного навчання повинна мати комплексний характер і враховувати різноманітність освітніх потреб. Зокрема, С. Чупахіна підкреслює, що така підготовка орієнтується на формування здатності працювати з різними категоріями дітей та створювати сприятливе освітнє середовище [4, с. 115]. Таким чином, сучасний педагог має володіти не лише базовими знаннями, а й інструментами адаптації процесу навчання, серед яких важливе місце займають асистивні технології.

Асистивні технології у сучасному освітньому середовищі розглядаються як засоби, що допомагають людям з інвалідністю або особливими освітніми потребами виконувати дії, які можуть бути для них складними без додаткової підтримки, а також сприяють підвищенню їхньої автономності та якості життя. Особливої актуальності вони набувають саме на етапі початкової освіти, де навчання потребує врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, а подання інформації має бути наочним і доступним. У цьому контексті до найбільш затребуваних інструментів належать: комунікативні пристрої та програми альтернативної і доповнювальної комунікації (ААС) для дітей з порушеннями мовлення; програми синтезу

мовлення та скрінрідери для учнів з порушеннями зору; адаптивні клавіатури і маніпулятори для осіб з руховими обмеженнями; спеціалізовані застосунки для підтримки учнів з дислексією чи розладами аутистичного спектра. Разом з тим, як стверджує Т. Постоян, ефективність застосування цих технологій безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки педагога, який має поєднувати теоретичні знання з практичними вміннями [2].

Це підкреслює необхідність впровадження інноваційних підходів у підготовку педагогів, зокрема використання практико-орієнтованих методів навчання, які дозволяють сформувати навички застосування асистивних технологій у конкретних освітніх ситуаціях. Серед таких методів особливої уваги заслуговують: кейс-метод, що передбачає аналіз реальних педагогічних ситуацій з дітьми з ООП; симуляційні вправи з безпосереднім опрацюванням асистивних пристроїв і програм; майстер-класи від практикуючих фахівців інклюзивної освіти; а також обов'язкова педагогічна практика в інклюзивних класах під супроводом досвідченого наставника. Саме поєднання цих форм роботи забезпечує перехід від теоретичного розуміння до реальної професійної дії.

Важливим компонентом інноваційної підготовки є також використання інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні ІКТ значно розширюють можливості підтримки інклюзивного навчання, забезпечуючи доступ до освітніх ресурсів, адаптацію навчального матеріалу та індивідуалізацію освітнього процесу [3, с. 12]. У цьому контексті цифрова компетентність педагога стає невід’ємною складовою його професійної діяльності, оскільки саме вона забезпечує ефективне використання сучасних технологічних засобів.

Окрему увагу слід приділити створенню освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості кожного учня. Інклюзивне навчання передбачає адаптацію освітнього процесу до потреб учнів, що забезпечує рівні можливості для всіх [1, с. 115]. Асистивні технології у цьому процесі виступають як інструмент, що дозволяє реалізувати принцип індивідуалізації навчання та забезпечити ефективну взаємодію між учнем і освітнім середовищем. Разом з тим, аналіз сучасної практики показує, що існує низка проблем, пов’язаних із використанням асистивних технологій. Спостереження під час педагогічної практики в інклюзивних класах свідчать, що більшість учителів початкових класів не мають достатніх знань про конкретні асистивні інструменти та алгоритми їх застосування, що суттєво знижує ефективність інклюзивного навчання. Крім того, поширеною є тенденція до формального використання технологій без належного педагогічного обґрунтування – коли пристрій чи програма присутні в класі, але не інтегровані в освітній процес системно. Це свідчить про те, що проблема має не лише технічний, а насамперед методичний характер.

Отже, інноваційна підготовка майбутніх фахівців до застосування

асистивних технологій повинна базуватися на комплексному підході, який передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних навичок і сучасних педагогічних технологій. Вважаємо за доцільне включення окремого навчального модуля з асистивних технологій до програми підготовки майбутніх учителів початкових класів, обов'язкове проходження практики в інклюзивних класах, а також систематичне підвищення кваліфікації діючих педагогів у цій сфері. Реалізація цих заходів забезпечить готовність педагога адаптувати освітній процес до потреб кожної дитини, гарантуючи її повноцінний розвиток і соціалізацію в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Ю. А. Кінезологія як інноваційний метод корекції в освітній практиці. *Inclusion and Diversity.* 2025. № 5. С. 5–9. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5.1

2. Постоян Т. Г. Асистивні технології у контексті інклюзивної освіти. *Габутіс. Психологія особистості.* 2020. Т. 12. Вип. 12. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 5208.2020.12-2.34

3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навч. посіб. / А. В. Гета, В. М. Заіка, В. В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

4. Чупахіна С. Сучасні підходи у підготовці майбутніх педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України.* 2017. Вип. 11. С. 114–122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2017_11_21 (дата звернення: 26.04.2026).

Галина КОСТИНЮК,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасний розвиток освіти в Україні в умовах реалізації концепції Нової української школи передбачає впровадження інноваційних методів і технологій навчання, спрямованих на всебічний розвиток особистості молодшого школяра. Одним із ключових завдань початкової освіти є формування мовленнєвої компетентності учнів, адже саме вона забезпечує розвиток умінь спілкуватися, висловлювати власні думки, вести діалог та взаємодіяти в соціальному середовищі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання ігрових технологій у навчальному процесі.

Ігрові технології є ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, оскільки гра відповідає їхнім психологічним та віковим особливостям. Використання дидактичних ігор, мовленнєвих вправ, рольових ситуацій та інтерактивних завдань сприяє розвитку словникового запасу, формуванню зв'язного мовлення та вдосконаленню комунікативних навичок учнів [1].

У контексті Нової української школи значна увага приділяється компетентнісному підходу, який передбачає формування в учнів уміння застосовувати знання на практиці. Саме ігрові технології створюють умови для активного залучення дітей до навчальної діяльності, підвищують мотивацію до навчання та сприяють формуванню позитивного емоційного середовища. Під час гри учні вчаться висловлювати власні думки, слухати співрозмовника, працювати в команді та аргументувати свою позицію.

Особливу роль у розвитку мовленнєвої компетентності відіграють сюжетно-рольові та комунікативні ігри. Вони допомагають моделювати життєві ситуації, у яких школярі використовують мовлення як засіб спілкування та взаємодії. Наприклад, інсценізація казок, мовні квести, інтерактивні вікторини та творчі завдання стимулюють мовленнєву

активність дітей, сприяють розвитку уяви та творчого мислення. Крім того, використання сучасних цифрових ресурсів та мультимедійних платформ робить освітній процес більш цікавим і доступним для молодших школярів [2].

Ігрові технології також сприяють розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок учнів. У процесі гри діти навчаються співпрацювати, приймати рішення, аналізувати власні дії та відповідати за результати спільної роботи. Це позитивно впливає не лише на розвиток мовлення, а й на формування особистості молодшого школяра загалом.

Важливим чинником ефективного використання ігрових технологій є професійна майстерність учителя. Саме педагог має правильно добирати методи та форми роботи відповідно до вікових особливостей дітей, створювати доброзичливу атмосферу та підтримувати інтерес учнів до навчання. Раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання забезпечує успішний розвиток мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Отже, ігрові технології є важливим інноваційним інструментом розвитку мовленнєвої компетентності молодших школярів у контексті Нової української школи. Їх використання сприяє формуванню комунікативних умінь, розвитку творчих здібностей, підвищенню мотивації до навчання та створенню позитивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Матвієнко О. В., Євдокимов М. М. Ігрові технології як інструмент розвитку комунікативної культури молодших школярів. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 7(2). Т. 2. С. 70–80. DOI: https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.21

2. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. 2023. Т. 114. № 2. С. 116–120. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120

Олена КОШАРНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний розвиток освітньої галузі в Україні характеризується активними трансформаційними процесами, зумовленими інтеграцією у європейський освітній простір, цифровізацією суспільства та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців. У таких умовах особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності, яка виступає важливою складовою їхньої професійної компетентності [1, с. 45].

Актуальність дослідження зумовлена потребою переосмислення психолого-педагогічних підходів до підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно діяти в умовах змін, швидко адаптуватися до нових вимог та впроваджувати інновації у професійній діяльності. Сучасна освіта орієнтується не лише на передачу знань, а й на формування здатності до творчого мислення, саморозвитку та інноваційної активності [5, с. 12].

Метою дослідження є обґрунтування психолого-педагогічних аспектів формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності та визначення ефективних умов її розвитку в освітньому середовищі.

Аналіз наукових джерел свідчить, що готовність до інноваційної діяльності розглядається як складне інтегративне утворення, яке поєднує в собі мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент визначає спрямованість особистості на інноваційну діяльність, її інтерес до нововведень і прагнення до професійного саморозвитку. Когнітивний компонент передбачає наявність системи знань про інноваційні процеси, сучасні освітні технології та методи діяльності. Діяльнісний компонент відображає здатність застосовувати набуті знання на практиці, а рефлексивний – оцінювати результати власної діяльності та вдосконалювати її [2, с. 210].

Психологічний аспект формування готовності до інноваційної професійної діяльності пов'язаний із розвитком особистісних якостей, які забезпечують ефективне впровадження інновацій. До таких якостей належать креативність, гнучкість мислення, здатність до самостійного прийняття рішень, відповідальність, емоційна стійкість та відкритість до нового досвіду. Саме ці характеристики визначають рівень готовності особистості до інноваційних змін [2, с. 156].

Важливим є також формування позитивної мотивації до інноваційної діяльності, що передбачає усвідомлення її значущості, готовність до змін та прагнення до професійного зростання. Мотиваційна сфера є основою, на якій формується інноваційна активність майбутнього фахівця [1, с. 52].

Педагогічний аспект формування готовності до інноваційної діяльності полягає у створенні відповідних умов в освітньому процесі. Зокрема, важливим є використання інноваційних методів навчання, серед яких проєктне навчання, проблемне навчання, інтерактивні технології, кейс-методи та цифрові освітні ресурси. Їх застосування сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та здатності до творчого розв'язання професійних завдань [5, с. 78].

Особливу роль відіграє організація освітнього середовища, яке стимулює інноваційну діяльність. Таке середовище має бути відкритим, гнучким і спрямованим на підтримку ініціативи здобувачів освіти. Важливим є також забезпечення партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, що сприяє формуванню довіри, відповідальності та активної позиції у навчальному процесі.

Значний вплив на формування готовності до інноваційної професійної діяльності має практична підготовка. Саме під час проходження практики здобувачі освіти мають можливість застосовувати інноваційні підходи, експериментувати з методами навчання та аналізувати результати власної діяльності. Це сприяє формуванню досвіду інноваційної діяльності та розвитку професійної компетентності [3, с. 100].

Важливим компонентом є розвиток рефлексії, яка забезпечує усвідомлення власного досвіду, оцінювання досягнутих результатів та визначення шляхів подальшого професійного зростання. Рефлексивні уміння дозволяють майбутньому фахівцю адаптуватися до змін та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Необхідно також враховувати роль управлінського аспекту, який передбачає створення умов для підтримки інноваційної діяльності у закладах освіти. Це включає стимулювання професійного розвитку, впровадження системи мотивації, організацію підвищення кваліфікації та створення сприятливого психологічного клімату в колективі [1, с. 60].

Таким чином, формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності є комплексним процесом, що потребує

системного підходу та врахування психолого-педагогічних аспектів. Ефективність цього процесу залежить від узгодженості всіх його складових та створення відповідних умов у закладі освіти.

Психолого-педагогічні аспекти формування готовності до інноваційної професійної діяльності відіграють ключову роль у підготовці сучасного фахівця. Встановлено, що готовність до інноваційної діяльності має інтегративний характер і включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Ефективне її формування можливе за умов використання інноваційних методів навчання, створення сприятливого освітнього середовища, розвитку рефлексивних умінь та забезпечення практичної підготовки. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей управління процесом формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

2. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.

3. Скачкова В. О. Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2019. № 32. С. 98–103.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 01.05.2026).

5. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. Хмельницький : ХГПА, 2020. 183 с.

Анастасія КУЗЬМІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються активною цифровізацією, глобалізаційними процесами та швидкими змінами в усіх сферах професійної діяльності, особливої актуальності набуває проблема формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців. Сучасний ринок праці потребує спеціалістів, здатних не лише володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, а й ефективно застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, генерувати нові ідеї, приймати творчі рішення та адаптуватися до динамічних умов професійного середовища.

Вища освіта на сучасному етапі розвитку стикається з викликом радикальної трансформації своїх цілей і методів. Якщо раніше університетська підготовка зводилася до систематизованого накопичення знань і формування базових професійних навичок, то сьогодні від випускника вимагається набагато більше – здатність самостійно створювати нові знання, генерувати оригінальні рішення та адаптуватися до постійно змінюваних умов професійного середовища. [1: 107].

Ця трансформація зумовлена низкою об'єктивних факторів: стрімким розвитком цифрових технологій, глобалізацією ринків праці, ускладненням виробничих процесів та появою нових міждисциплінарних професійних сфер. У таких умовах традиційні методи навчання виявляються неефективними, а випускники, попри високий рівень теоретичної підготовки, часто не можуть повноцінно реалізувати себе в реальних робочих ситуаціях.

Інноваційна компетентність фахівця XXI століття є складною інтегративною характеристикою, що поєднує когнітивні, операційні, мотиваційні та рефлексивні компоненти. Вона визначається як сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які забезпечують здатність сприймати нововведення, творчо їх адаптувати до конкретних професійних ситуацій та активно впроваджувати в практику [2 : 45].

Когнітивний компонент включає розвинуте критичне мислення, системний підхід до аналізу проблем, уміння працювати з великими обсягами інформації та здатність до стратегічного прогнозування. Фахівець з таким мисленням не просто реагує на виклики, а передбачає їх появу та створює превентивні рішення.

Операційно-технологічний компонент охоплює практичні навички використання сучасних методологій проектної роботи (agile, lean startup), цифрових інструментів прототипування, методів командної взаємодії та презентації результатів. Це вміння перетворювати абстрактні ідеї на конкретні продукти чи сервіси.

Мотиваційно-ціннісний компонент формує внутрішню установку на безперервні зміни, толерантність до конструктивного ризику, віру у власну здатність впливати на професійне середовище та етичне ставлення до інновацій як засобу суспільного прогресу.

Рефлексивний компонент забезпечує здатність аналізувати власний досвід, вчитися на помилках, коригувати траєкторію професійного розвитку та адаптуватися до нових викликів.

Сучасне освітнє середовище вищого закладу освіти трансформувалося у складний гібридний простір, що поєднує традиційні аудиторні практики з цифровими платформами, персоналізованими навчальними траєкторіями та міждисциплінарними підходи. Ключові характеристики цього середовища — доступність ресурсів makerspace, інтеграція штучного інтелекту для адаптивного навчання та орієнтація на challenge-based підходи до організації навчального процесу [6 , с. 110].

Саме в таких умовах створюються передумови для систематичного розвитку інноваційної компетентності через поступове занурення студента у реальні професійні ситуації, де необхідно приймати рішення в умовах обмеженого часу та ресурсів, працювати в міждисциплінарних командах та презентувати власні розробки перед експертною спільнотою. Воно являє собою багаторівневу екосистему, що поєднує фізичні, цифрові та віртуальні простори для навчання.

Таке середовище створює оптимальні умови для поступового занурення студента у професійні ситуації, де необхідно приймати рішення в умовах обмежених ресурсів, працювати в динамічних командах та презентувати результати перед експертною аудиторією.

З огляду на сказане вважаємо, що в сучасному освітньому процесі проблема інноваційних методів навчання залишається однією із актуальних у світовій педагогічній і науково-дослідній діяльності. Однак в умовах трансформаційних змін у вищій школі потребують постійного ретельного вивчення та науково-практичного обґрунтування питання кращого досвіду інноваційної освітньої діяльності; характеристики змісту інтерактивних форм навчання, специфіки їх використання у вищих навчальних закладах;

індивідуалізовані, командні, проектні технології отримання знань, інформаційно-комунікаційні засоби навчання, он-лайн освіта та інші нововведення.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 352 с.
2. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2014. 616 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2016. 192 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Знання, 2018. 486 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ : Богданова А. М., 2016. 608 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації : факти, роздуми, перспективи. Київ : Грамота, 2017. 448 с.
7.Сисоєва С. О. Інноваційні технології навчання : навч.-метод. посіб. Київ : Міленіум, 2019. 324 с.
8.Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 4-те вид. Київ : Академвидав, 2017. 616 с.

Наталія КУШНІР,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка,
завідувачка кафедри психологічного здоров'я та розвитку особистості Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький

СЕЕН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасна система освіти функціонує в умовах складних і багатовимірних соціальних, економічних та психологічних викликів, які суттєво впливають на всі її компоненти. Особливої гостроти ці процеси набувають в Україні в умовах воєнного стану, коли здобувачі освіти, педагогічні працівники та батьки перебувають у ситуації тривалого хронічного стресу, підвищеної

невизначеності та емоційного перевантаження. У таких умовах традиційна освітня модель, що переважно орієнтована на досягнення академічних результатів, виявляється недостатньою для забезпечення гармонійного розвитку особистості, оскільки не повною мірою враховує потреби у формуванні емоційної стійкості, навичок саморегуляції та ефективної соціальної взаємодії. Це актуалізує необхідність упровадження інноваційних освітніх підходів, які інтегрують когнітивний, емоційний та ціннісний виміри розвитку особистості.

Одним із таких підходів є соціально-емоційне та етичне навчання (СЕЕН), яке розглядається як сучасна відповідь на виклики освітнього середовища та як ефективний інструмент формування психологічно зрілої, соціально відповідальної та життєстійкої особистості. СЕЕН ґрунтується на інтеграції положень когнітивної психології, гуманістичної педагогіки, концепції емоційного інтелекту, а також сучасних досліджень у сфері нейропсихології розвитку особистості. Його ключова ідея полягає у визнанні того, що ефективність навчання та розвитку особистості безпосередньо залежить від емоційного стану людини, оскільки емоції визначають особливості уваги, пам'яті, мотивації та процесів прийняття рішень, виступаючи, таким чином, одним із базових чинників освітнього процесу [1, с. 186–192].

Змістовно соціально-емоційне та етичне навчання охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують цілісний розвиток особистості. До них належать самоусвідомлення, що передбачає здатність людини розпізнавати та осмислювати власні емоції, думки, цінності та поведінкові реакції; саморегуляція, яка проявляється в умінні керувати емоційними станами, імпульсами та поведінкою у складних або стресових ситуаціях; соціальна усвідомленість, що включає розвиток емпатії, розуміння емоцій інших людей і толерантного ставлення до них; навички взаємодії, які забезпечують ефективну комунікацію, співпрацю та конструктивне вирішення конфліктів; а також відповідальне прийняття рішень, що передбачає здатність обирати етичні, зважені та соціально прийнятні моделі поведінки. У сукупності ці компоненти формують цілісну систему розвитку особистості, в якій емоційний, когнітивний і морально-ціннісний аспекти перебувають у нерозривному взаємозв'язку.

У цьому контексті важливим психологічним результатом упровадження СЕЕН виступає життєстійкість (resilience) як інтегральна характеристика особистості, що відображає її здатність адаптуватися до стресових ситуацій, зберігати внутрішню рівновагу та відновлюватися після кризових подій. Формування життєстійкості в межах СЕЕН відбувається через низку взаємопов'язаних психологічних механізмів. Зокрема, розвиток емоційної саморегуляції сприяє зниженню інтенсивності стресових реакцій і попередженню емоційного виснаження; формування рефлексивних навичок

забезпечує усвідомлення власних переживань та їх конструктивне переосмислення; розвиток соціальної підтримки через групову взаємодію посилює відчуття безпеки, прийняття та належності; формування позитивного мислення дозволяє переорієнтовувати увагу з проблемних аспектів на пошук ресурсів і можливих рішень. У комплексі зазначені чинники забезпечують підвищення стресостійкості, психологічної гнучкості та здатності особистості до самовідновлення [3].

Не менш важливим результатом СЕЕН є формування соціальної відповідальності як ключової складової громадянської та професійної зрілості особистості. Соціальна відповідальність передбачає усвідомлення наслідків власної поведінки, дотримання морально-етичних норм та готовність діяти в інтересах інших людей і суспільства загалом. У межах соціально-емоційного та етичного навчання цей феномен формується через розвиток емпатії як здатності глибоко розуміти емоційний стан інших; формування культури діалогу та взаємоповаги; опанування навичок ненасильницької комунікації; залучення до командної взаємодії та соціально значущих проєктів; а також розвиток моральної рефлексії щодо власних дій і їхніх наслідків. Важливо підкреслити, що в умовах СЕЕН соціальна відповідальність не нав'язується зовнішньо, а формується як внутрішньо прийнята ціннісна система особистості.

Ефективність соціально-емоційного та етичного навчання зумовлена дією низки психологічних механізмів, серед яких особливе значення мають механізм емоційної ідентифікації, що забезпечує розпізнавання власних і чужих емоційних станів; механізм соціального навчання, який реалізується через наслідування моделей поведінки; механізм рефлексії, що сприяє усвідомленню та переосмисленню досвіду; механізм когнітивної переоцінки, який дозволяє змінювати інтерпретацію подій; а також механізм підтримувального освітнього середовища, що створює умови психологічної безпеки та довіри. Взаємодія цих механізмів забезпечує не лише засвоєння знань, але й глибокі особистісні трансформації здобувачів освіти [2, с. 100-121].

Впровадження СЕЕН в освітній процес потребує системного та комплексного підходу на рівні закладу освіти. Його основними напрямами є інтеграція емоційно-рефлексивних завдань у зміст навчальних дисциплін; використання тренінгових технологій, зокрема рольових ігор, групових дискусій і моделювання життєвих ситуацій; впровадження рефлексивних практик, таких як ведення щоденників емоцій, обговорення переживань і створення кіл підтримки; організація психологічного супроводу, спрямованого на розвиток емоційної компетентності; а також системне підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері емоційного інтелекту та фасилітації групових процесів. Водночас ключовою умовою ефективності СЕЕН є створення емоційно безпечного освітнього середовища,

в якому всі учасники освітнього процесу мають можливість відкрито висловлювати свої переживання без страху осуду чи стигматизації [4, с. 521–522].

В умовах війни та соціальної нестабільності значення СЕЕН суттєво зростає, оскільки воно виступає не лише освітнім, а й психосоціальним ресурсом підтримки. Діти, підлітки та дорослі, які переживають травматичні події, потребують інструментів емоційної стабілізації та відновлення базового відчуття безпеки. У цьому контексті СЕЕН сприяє нормалізації емоційних реакцій на стрес, зниженню рівня тривожності та агресивності, відновленню довіри до соціального середовища, формуванню навичок самодопомоги, а також підтримці психологічної стійкості педагогів і здобувачів освіти.

Таким чином, соціально-емоційне та етичне навчання є ефективним інноваційним підходом до формування життєстійкості та соціальної відповідальності особистості. Воно забезпечує гармонійний розвиток емоційної, когнітивної та ціннісної сфер, підвищує рівень психологічної стійкості та сприяє соціальній адаптації. У сучасних умовах СЕЕН набуває стратегічного значення як важливий ресурс збереження психічного здоров'я, зміцнення соціальної згуртованості та формування відповідального громадянства.

Список використаних джерел

1. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип 27. Т 2. С. 186–192.

2. Освітнє середовище і СЕ-навички учнівства /кол. авт. : О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко, В. Терещенко, М. Мазорчук, Л. Гриневич, Т. Вакуленко та ін. ; за ред. О. Елькіна, О. Марущенка, В. Терещенка; ГО «ЕдКемп Україна». Харків, 2025. С. 100–121.

3. Соціально-емоційне та етичне навчання. EdCampUkraine. URL: https://www.edcamp. ua/seelukraine.

4. Swartz, M. K. Social and Emotional Learning. *Journal of Pediatric Health Care,* 31 (5), 2017. P. 521–522.

Яна МАЛЯРЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освітньої системи України відбувається в умовах глибоких соціально-економічних трансформацій, цифровізації та інтеграції до європейського освітнього простору. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування управлінської культури майбутнього керівника закладу освіти як важливої складової його інноваційної професійної діяльності. Ефективне управління закладом освіти потребує не лише професійних знань і навичок, а й сформованої системи цінностей, норм поведінки, управлінського мислення та культури взаємодії [4, с. 102].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки керівників нового типу, здатних забезпечувати інноваційний розвиток закладу освіти, ефективно діяти в умовах невизначеності, впроваджувати сучасні управлінські підходи та формувати сприятливе освітнє середовище. Управлінська культура виступає важливим чинником, що визначає якість управлінських рішень, стиль керівництва та ефективність діяльності освітньої організації [6, с. 215].

Метою дослідження є обґрунтування сутності управлінської культури майбутнього керівника закладу освіти та визначення психолого-педагогічних умов її формування в процесі професійної підготовки.

Аналіз наукових джерел свідчить, що управлінська культура розглядається як інтегративна характеристика особистості керівника, яка включає систему професійних знань, цінностей, норм, управлінських умінь, комунікативних здібностей і стилю управлінської діяльності. Вона визначає рівень професійної компетентності керівника та його здатність ефективно організовувати діяльність закладу освіти [2, с. 48].

У структурі управлінської культури виділяють кілька взаємопов’язаних компонентів: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Ціннісно-мотиваційний компонент відображає систему

цінностей, установок і мотивів, що визначають ставлення керівника до професійної діяльності. Когнітивний компонент включає знання про управлінські процеси, сучасні освітні технології та інноваційні підходи до управління. Діяльнісний компонент характеризує здатність застосовувати ці знання на практиці, а рефлексивний – уміння аналізувати власну діяльність і вдосконалювати її [1, с. 119].

У контексті інноваційної професійної діяльності управлінська культура набуває особливого значення, оскільки забезпечує готовність керівника до впровадження нововведень, прийняття нестандартних рішень та ефективного управління змінами. Інноваційна спрямованість управлінської культури передбачає відкритість до нового, здатність до експериментування, гнучкість мислення та прагнення до постійного професійного розвитку [6, с. 56].

Психолого-педагогічні аспекти формування управлінської культури пов'язані з розвитком особистісних якостей майбутнього керівника, серед яких важливе місце займають лідерські здібності, комунікативна компетентність, емоційний інтелект, відповідальність, толерантність та здатність до саморефлексії. Саме ці якості забезпечують ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу та сприяють формуванню позитивного психологічного клімату в колективі [2, с. 220].

Важливою умовою формування управлінської культури є організація освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії, що передбачає співпрацю між викладачами і здобувачами освіти, розвиток активної позиції студентів та їх залучення до управлінської діяльності. Такий підхід сприяє формуванню практичних умінь і навичок управління, розвитку відповідальності та ініціативності.

Значну роль відіграє практична підготовка, яка дозволяє майбутнім керівникам застосовувати теоретичні знання у реальних умовах діяльності закладу освіти. Під час проходження практики студенти мають можливість ознайомитися з особливостями управлінської діяльності, брати участь у прийнятті управлінських рішень та аналізувати результати своєї діяльності.

У сучасних умовах особливого значення набуває використання цифрових технологій у процесі формування управлінської культури. Це передбачає опанування електронних систем управління, використання цифрових платформ для організації освітнього процесу, а також розвиток цифрової компетентності як складової управлінської культури [3, с. 94].

Не менш важливим є розвиток рефлексивних умінь, які забезпечують усвідомлення власного досвіду, оцінювання результатів діяльності та визначення шляхів професійного вдосконалення. Рефлексія сприяє формуванню критичного мислення та готовності до інноваційної діяльності.

Управлінська культура також тісно пов'язана з організаційною культурою закладу освіти, яка визначає стиль взаємодії, систему цінностей та

загальну атмосферу в колективі. Керівник виступає носієм і транслятором цієї культури, тому рівень його управлінської культури безпосередньо впливає на ефективність діяльності закладу освіти [2, с. 52].

Таким чином, формування управлінської культури майбутнього керівника закладу освіти є складним і багатогранним процесом, що потребує системного підходу, поєднання теоретичної та практичної підготовки, розвитку особистісних якостей і використання інноваційних освітніх технологій.

Управлінська культура є важливою складовою інноваційної професійної діяльності майбутнього керівника закладу освіти, яка визначає ефективність його управлінської діяльності та здатність до впровадження інновацій. Встановлено, що її формування потребує створення відповідних психолого-педагогічних умов, зокрема організації партнерської взаємодії, розвитку лідерських якостей, використання цифрових технологій та забезпечення практичної підготовки. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей формування управлінської культури в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: сучасні виклики та перспективи. Київ : Інститут інформаційних технологій, 2021. 172 с.

2. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 216 с.

3. Морзе Н. В. Цифрові технології в освіті: сучасні тенденції розвитку. Київ : Університет імені Бориса Грінченка, 2022. 168 с.

4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

5. Про освіту : Закон України від 08.08.2021 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.04.2026).

6. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.

7. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2020. 183 с.

Юлія ПЄЛЬТ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ДІРА,
докторка філософії (PhD), доцентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ВПЛИВ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРОЦЕСИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне цифрове середовище (гаджети, інтернет, інтерактивні додатки та мультимедіа-контент) міцно увійшло в повсякденне життя дітей молодшого шкільного віку і створює принципово нові умови для розвитку мовлення. Воно має як стимулюючий, так і гальмівний характер, що залежить від якості контенту, тривалості використання та супроводу дорослих.

Цифрові інструменти значно розширюють можливості мовленнєвої практики дитини. Інтерактивні платформи, гейміфікація та технології цифрового сторітелінгу активізують діалогічне і монологічне мовлення, збагачують словниковий запас та сприяють розвитку виразності, логічної послідовності й творчого мовлення. Мульттерапія, цифрові освітні ресурси та спільне обговорення контенту стимулюють внутрішнє мовлення та рефлексію, підвищують мотивацію та створюють автентичні контексти для мовленнєвої діяльності. За умови методично обґрунтованого використання цифрові технології стають потужним засобом формування мовно-комунікативних умінь молодших школярів.

Негативний вплив цифрового середовища. Надмірне та неконтрольоване користування екранами без участі дорослих негативно позначається на мовленнєвому розвитку. Пасивне споживання контенту скорочує обсяг живого спілкування, призводить до зменшення словникового запасу, затримок в експресивному мовленні, порушення граматичної правильності та спрощення синтаксичних конструкцій. Діти частіше вживають короткі фрази, сленг, абревіатури та емодзі замість повноцінних речень. Спостерігається негативна кореляція між тривалістю екранного часу та рівнем мовленнєвих навичок, особливо при самостійному використанні гаджетів. Знижується увага, порушується формування внутрішнього мовлення та страждає його плануюча й регулююча функції, що сприяє появі «кліпового» мислення.

Фактори, що визначають характер впливу. Вплив цифрового середовища залежить не від технології як такої, а від таких ключових умов: якості контенту (розвивальний чи розважальний), тривалості та режиму використання (обмежений і контрольований), а також обов'язкового супроводу дорослого (спільна діяльність, обговорення, самоінструкції). За умови педагогічно грамотної інтеграції цифрові технології виступають чинником гармонійного розвитку мовлення; за умови хаотичного використання — фактором ризику. Важливим є формування цифрової мовленнєвої культури, що передбачає вміння використовувати мовлення відповідно до ситуації спілкування.

Таким чином, цифрове середовище є потужним, але амбівалентним чинником розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку. Воно відкриває нові можливості для збагачення та активізації мовленнєвої діяльності, водночас вимагає чіткого дозування, якісного контенту та обов'язкового педагогічного супроводу. Лише за таких умов цифрові технології сприяють гармонійному розвитку мовлення як ключового психічного процесу молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Гарбар С. В. Використання мультиплікаційних фільмів у формуванні природознавчої компетентності дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 47. С. 45–52.

2. Дубовик С. Г., Тарасюк В. І. Розвиток мовно-комунікативних умінь учнів 4 класу засобами цифрових освітніх ресурсів. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 1(53). С. 843–854.

3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

4. Ліпчевська І. Л. Цифровізація освіти та розвиток мовленнєвої компетентності молодших школярів. *Педагогічна думка*. 2025. № 2. С. 112–120.

5. Литвин І. Мульттерапія та скрайбінг у корекційно-розвивальній роботі з молодшими школярами. *Сучасні технології навчання*. 2025. № 2. С. 78–85.

6. Пугач Ю. М., Мухіна Г. І. Цифрові інструменти у формуванні комунікативних навичок молодших школярів. *Освітній науковий простір*. 2025. № 1(9). С. 105–114.

7. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

Маргарита РІЗНИЧЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасний розвиток освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій, що зумовлює необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах трансформації суспільства. Освітній процес набуває нових рис, пов'язаних із використанням цифрових платформ, інтерактивних ресурсів і мультимедійних засобів, які змінюють традиційні підходи до навчання й викладання. Це, своєю чергою, актуалізує потребу у формуванні в майбутніх педагогів умінь ефективно інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес, забезпечувати його гнучкість, варіативність і практичну спрямованість. Використання цифрових інструментів стає важливим чинником формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, його здатності до інноваційної діяльності та ефективної організації освітнього процесу.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки майбутніх учителів початкових класів до ефективного використання цифрових інструментів в умовах трансформації освіти, цифровізації суспільства та викликів воєнного часу, що потребує переосмислення підходів до їх професійної підготовки.

Метою дослідження є обґрунтування ролі цифрових інструментів у підготовці майбутніх учителів початкових класів та визначення їх впливу на формування професійної компетентності й готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Реалізація окресленої мети зумовлює необхідність аналізу наукових підходів до використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Дослідники О. Борзик, А. Клєба, Л. Четаєва та ін. зазначають, що цифрові ресурси сприяють розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів, формують уміння працювати з сучасними освітніми платформами, мультимедійними засобами та

інтерактивними технологіями. Використання таких ресурсів підвищує ефективність навчання, розвиває творче мислення здобувачів вищої освіти і готує їх до роботи в умовах цифрової трансформації освіти [1].

Цифрові ресурси охоплюють широкий спектр інструментів, таких як електронні освітні матеріали, онлайн-платформи, віртуальні симулятори, інтерактивні завдання тощо. Застосування зазначених засобів дозволяє не лише забезпечити доступ до актуальної інформації, а й моделювати реальні педагогічні ситуації, що сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів [4]. Використання таких ресурсів забезпечує формування практичних умінь, необхідних для організації сучасного освітнього процесу, розвитку критичного мислення та готовності до інноваційної діяльності.

Особливого значення цифрові інструменти набули в умовах воєнного стану, коли значна частина освітнього процесу відбувається дистанційно або у змішаному форматі. Зокрема, Л. Бондаренко, Л. Височан, Н. Вишнівська, Н. М'ягкоход та М. Сокаль та ін. підкреслюють, що цифрові технології забезпечили безперервність освітнього процесу, можливість комунікації між педагогом та здобувачами, доступ до навчальних матеріалів незалежно від місця перебування. Водночас вони сприяли розвитку самостійності, відповідальності та адаптивності майбутніх фахівців до кризових умов [2].

Попри численні переваги цифрових ресурсів, їх упровадження в освітній процес супроводжується труднощами, зокрема недостатньою готовністю педагогів до використання новітніх технологій та необхідністю адаптації навчальних матеріалів. Проблему організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану досліджували багато науковців. Так, Т. Мухіна зазначає, що використання цифрових інструментів пов'язане з низкою викликів: недостатнім рівнем цифрової компетентності учасників освітнього процесу, обмеженим доступом до технічних засобів і складністю забезпечення ефективного зворотного зв'язку та контролю знань. Водночас ці інструменти підвищують інтерактивність навчання й розширюють можливості організації роботи учнів. Умови воєнного стану додатково ускладнюють стабільність освітнього процесу та посилюють психологічне навантаження на майбутніх учителів початкових класів, що впливає на ефективність дистанційного навчання [3].

Науковці Т. Близнюк, Т. Качак, О. Цюняк та ін. вважають, що сучасний учитель повинен упевнено орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію, розпізнавати фейкові повідомлення та дезінформацію, ефективно застосовувати цифрові інструменти для комунікації зі здобувачами освіти та їхніми батьками, а також проєктувати індивідуальні освітні траєкторії з урахуванням можливостей цифрових технологій. Важливою умовою професійної діяльності педагога є готовність до безперервного професійного розвитку та самонавчання в умовах цифрової

трансформації освіти, що відповідає положенням Концепції «Нова українська школа», яка передбачає підготовку вчителя, здатного працювати в умовах інноваційних змін, впроваджувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва та забезпечувати всебічний розвиток особистості учня [5].

Важливим напрямом підготовки майбутніх педагогів є формування цифрових компетентностей у контексті використання технологій AI. Н. Франчук наголошує, що інструменти штучного інтелекту відкривають нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання та створення освітнього контенту [4]. Це сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та формує готовність майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій у професійній діяльності.

Отже, використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх учителів початкових класів є необхідною умовою формування їхньої професійної компетентності, готовності до інноваційної діяльності та ефективної роботи в умовах трансформації освіти. Цифрові технології забезпечують гнучкість освітнього процесу, розширюють можливості навчання та сприяють професійному саморозвитку майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Борзик О. Б., Четаєва Л. П., Клєба А. І. Цифрові ресурси як засіб розвитку професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 11. DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.13957115

2. Вишнівська Н. В., Сокаль М. А., М'ягкоход Н. М., Бондаренко Л. С., Височан Л. М. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів під час воєнних дій в Україні. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»*. № 4 (10). 2023. С. 365–377.

3. Мухіна Т. Є. Використання цифрових інструментів для організації дистанційного навчання учнів початкової школи в умовах воєнного стану. *Реалізація освітніх ініціатив в умовах воєнного часу: вітчизняний та зарубіжний*. 2022. С. 99–103.

4. Франчук Н. П. Педагогічні умови формування цифрових компетентностей майбутніх учителів початкових класів у контексті використання штучного інтелекту. *Академічні візії*. 2025. №49. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18305843.

5. Цюняк О., Качак Т., Близнюк Т. Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. 1 (56) С. 255–258.

Олександра САФРОНОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ВЄНЦЕВА,
докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет

ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ КЕРІВНИКА ЗЗСО В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Реформація освіти мала на меті створення Нової української школи (НУШ), де передбачено підхід, у якому кожна особистість буде легко адаптуватися до навчання, навчатися не тільки галузям освіти а й досвіду життя. Реформація освіти передбачала педагогічну діяльність, де між схемою «батьки-вчителі-учні» панують взаєморозуміння та повага, правильне оцінювання та рівність між учнями, більш обладнані класи та лабораторії. Для створення таких умов навчання керівник закладу повинен володіти лідерськими якостями, для того щоб створити та здійснити на практиці новий підхід до навчання. Розвиток лідерських якостей має складний характер і направлений на вміння здійснювати управління та вплив в невизначених умовах, мати креативне мислення для створення інновацій в освітньому середовищі, здатність заохочувати інших до мотивації, забезпечувати якість освіти. Рівень володіння такими якостями, буде впливати на рівень реформації певного освітнього закладу. Ступінь дослідження проблеми лідерства є достатнім серед зарубіжних та українських науковців. На даний час по теорії лідерства розроблені підручники, статті, тренінги. Але проблема теорії лідерства у зв'язку з реформацією освіти потребує подальшого вивчення. Метою дослідження є-визначення особливостей лідерських якостей керівників ЗЗСО.У роботі були застосовані теоретичні методи дослідження.

Сучасний заклад загальної середньої освіти -це складний процес системи управління та розвитку. Успішність функціонування закладу під час реформування освіти залежить від управління керівником, де потребується не тільки посада адміністратора а й звання лідера. Керівник з лідерськими якостями повинен мати вміння повести за собою колектив, мотивувати до роботи в освітньому закладі, забезпечуючи високу якість освіти. Поняття

лідерства в освітньому середовищі тлумачать -як здатність впливати на поведінку інших для досягнення мети. Визначення поняття «лідерства» у працях Дж. Макса Велша- це вміння перетворювати задуми в реальність, за допомогою правильного впливу. У педагогічній діяльності лідерство трактується- як здатність повести за собою, бути взірцем для наслідування, стимулювати особистість до особистісного та професійного розвитку. Керівник освітнього закладу має здійснювати не тільки адміністративну діяльність а й створювати позитивні відносини у колективі, здійснювати інновації, займатися педагогічним розвитком. У працях науковців розглядаються різні стилі лідерства, серед яких виділяють:

1. Авторитарний – стиль лідерства, де керівник не приймає до уваги думку колективу, самостійно вирішує всі проблеми без участі інших педагогів. Такий стиль лідерства ефективний тільки у ситуаціях, коли виникають кризові ситуації. Використання такого типу лідерства у повсякденному житті призводить до зменшення мотивації працівників;

2. Демократичний – стиль лідерства, коли відбувається спільне прийняття рішень, де кожному учаснику надається пропонування свого задуму вирішення проблеми. Такі колективи характеризуються стабільністю довіри та поваги один до одного. Недоліками цього типу лідерства може стати повільне прийняття рішень, коли вибір потребує швидкого здійснення;

3. Ліберальний – стиль лідерства, де керівник з мінімальним впливом втручається у діяльність працівників. Позитивними сторонами такого типу лідерства може стати - набуття самостійності та креативності. Недоліками є- зниження відповідальності та створення «хаосу» у діяльності [2].

Керівнику потребується знати всі види лідерства, щоб правильно використати певний стиль лідерства у різних видах ситуації. Також при розгляданні лідерства в освітньому середовищі, треба розглядати його функції в освітньому закладі. Перш за все, функції лідера в освіті- є взаємодія з іншими працівниками, учнями та батьками. Мотиваційна- створення умов, які будуть надихати підлеглих до відчуття своєї значущості, бажання розвитку, творчої реалізації. Комунікативна функція- управління всередині закладу, вирішування конфліктів між підлеглими, готовність до дискусій. Інноваційна функція, де відбувається створення нових технологій навчання, вдосконалення програм цифрових технологій в умовах змішаного навчання. Також значущою функцією вважається здатність до прогнозування, де лідер визначає майбутні перспективи програм навчання, аналіз тенденцій освітніх закладів. Стратегічна функція- виявляється у створенні плану для реалізації довгострокових цілей, наставницька – підтримка молодих педагогів у виникненні труднощів та конфліктів, модераторська- налагодження стосунків між підлеглими [1].

Існує багато моделей лідерства і теорій до їх вивчення. Проте реформація освіти вимагає використання сучасних моделей. Серед сучасних

моделей поширене лідерство:

1. Трансформаційне. Передбачає орієнтування на зміни, високий рівень мотивації для їх досягнення;
2. Інструктивне. Домінування контролю та дисципліни;
3. Ситуативне. Підбір адаптивного стилю в залежності від зрілості колективу.
4. Розподілене. Виявляється у розподілі відповідальності та обов'язків;
5. Діджитал лідерство. Використання ІКТ у навчанні та менеджменті;
6. Емоційне лідерство. Наявність емпатії, розуміння та підтримки під час управління.

Кожна модель сучасного лідерства може використовуватися у різних ситуаціях та підходах, в залежності від розуміння її переваг та недоліків для конкретної ситуації. Але керівник часто дотримується однієї моделі лідерства [3].

Аспект лідерства є дуже важливим питанням для керівників ЗЗСО. На особистість керівника покладається багато функцій, виконання яких, сприяє конструктивній комунікації та стосунків між всіма учасниками, заохочення до зростання у своїй діяльності, створення нових освітніх програм та технологій, визначення цілей на певний термін, підтримка та налагодження стосунків у колективі. Для створення умов, які вимагає реформація освітнього процесу, лідерські якості керівника є необхідними. Існують різні стилі лідерства, які мають як позитивні так і негативні сторони, використання яких керівник здійснює в залежності від типу та напряму ситуацій. Також реформація освіти потребує сучасних моделей лідерства. Набуття лідерських якостей керівника є складним процесом, де потребується нести відповідальність за роботу освітнього закладу та приймати участь у житті кожного учасника освітнього процесу, несучи за собою тільки позитивний досвід колективної роботи.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. С. Сучасні підходи до розвитку управлінської компетентності керівників закладу освіти. Київ: Педагогічна думка, 2018. 198 с.
2. Гура Т., Романовський О., Книш А. Психологія лідерства в бізнесі: навч. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2017. 100 с.
3. Hargreaves A., Fink D. Sustainable Leadership. San Francisco: Jossey- Bass, 2006. 286 p.

Аліна СЕМЕНЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В СУЧАСНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освіти характеризується динамічними змінами, пов'язаними з цифровізацією, глобалізаційними процесами та реформуванням освітньої системи. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема управління інноваційними процесами в закладі освіти, що виступає важливою складовою професійної діяльності керівника та забезпечує підвищення якості освіти і конкурентоспроможності освітньої організації [1, с. 95].

Саме тому актуальність дослідження зумовлена необхідністю ефективного впровадження інновацій у діяльність закладів освіти, що потребує нових підходів до управління, розвитку управлінської культури, стратегічного мислення та здатності до адаптації в умовах змін. Адже управління інноваційними процесами передбачає не лише впровадження нововведень, а й створення умов для їх успішної реалізації та сталого розвитку [5, с. 52].

Метою дослідження є обґрунтування сутності управління інноваційними процесами в сучасному закладі освіти та визначення основних механізмів і умов його ефективного здійснення.

Інноваційні процеси в освіті розглядаються як сукупність змін, спрямованих на оновлення змісту, форм і методів навчання, управління та організації освітнього процесу. Вони охоплюють впровадження нових освітніх технологій, цифрових інструментів, сучасних управлінських моделей і підходів до організації діяльності закладу освіти [2, с. 120].

Управління інноваційними процесами передбачає цілеспрямовану діяльність керівника, спрямовану на планування, організацію, координацію та контроль інноваційної діяльності. Важливим є також забезпечення ресурсної підтримки, створення сприятливого психологічного клімату та стимулювання інноваційної активності педагогічного колективу [5, с. 60].

Одним із ключових етапів управління інноваційними процесами є стратегічне планування, яке передбачає визначення цілей, завдань і пріоритетів розвитку закладу освіти. Керівник має враховувати потреби суспільства, тенденції розвитку освіти та можливості закладу при формуванні інноваційної стратегії [1, с. 100].

Важливим компонентом є організація інноваційної діяльності, яка включає створення умов для впровадження нововведень, формування команди однодумців, розподіл обов'язків та забезпечення ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу. У цьому контексті значну роль відіграє лідерство керівника, який має виступати ініціатором змін і мотивувати колектив до інноваційної діяльності [2, с. 218].

Психолого-педагогічні аспекти управління інноваційними процесами пов'язані з необхідністю врахування особливостей сприйняття змін учасниками освітнього процесу. Впровадження інновацій часто супроводжується опором, що потребує використання ефективних методів мотивації, підтримки та розвитку позитивного ставлення до змін [2, с. 223].

Суттєву роль відіграє комунікація, яка забезпечує обмін інформацією, координацію дій та узгодження позицій. Ефективна комунікація сприяє формуванню довіри, відкритості та готовності до співпраці, що є важливими умовами успішної реалізації інноваційних процесів.

У сучасних умовах значно зростає роль цифрових технологій в управлінні інноваційними процесами. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє оптимізувати управлінські процеси, підвищити ефективність прийняття рішень та забезпечити доступ до необхідної інформації.

Важливим є також моніторинг і оцінювання інноваційної діяльності, що дозволяє визначити ефективність впроваджених змін, виявити проблеми та скоригувати управлінські рішення. Це сприяє підвищенню якості управління та забезпечує сталий розвиток закладу освіти.

Управління інноваційними процесами передбачає також розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, їх готовності до впровадження інновацій та підвищення кваліфікації. Важливою є організація системи безперервного професійного розвитку, що сприяє формуванню інноваційної культури в колективі [4, с. 78].

Таким чином, управління інноваційними процесами є складним і багатогранним процесом, що потребує системного підходу, ефективного лідерства, використання сучасних технологій та розвитку управлінської культури. Встановлено, що ефективність цього процесу залежить від рівня професійної підготовки керівника, його лідерських якостей, здатності до стратегічного мислення та використання сучасних управлінських технологій. Важливими умовами є створення сприятливого освітнього середовища, розвиток комунікації, мотивація педагогічного колективу та впровадження

цифрових інструментів управління. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інноваційних моделей управління в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.
2. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 1.04.2026) .
4. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2020. 183 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 216 с.

Наталія СЕРДЮК,
кандидатка психологічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ТЕХНІК ПСИХОКОРЕКЦІЇ

У сучасних умовах підготовки педагогічних фахівців особливо актуальним стає розвиток професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, яка виступає ключовим фактором їхньої готовності до інноваційної діяльності. Водночас, у час кризових суспільних трансформацій та тривалої невизначеності, така глибока особистісна рефлексія виконує ще одну критично важливу функцію — вона стає фундаментом для формування емоційної стійкості та здатності до саморегуляції педагога.

У цьому контексті фундаментальне значення самосвідомості виявляється насамперед у здатності майбутнього педагога ефективно виконувати роль «емоційного контейнера», який забезпечує необхідну психологічну безпеку для учнів із травматичним досвідом. Така внутрішня готовність дозволяє не лише підтримувати учнів, а й надійно уберігати самого вчителя від ризику вторинної травматизації чи професійного вигорання в умовах тривалої соціальної напруженості.

Поряд із цією стабілізаційною функцією, розвинена самосвідомість

постає обов'язковою умовою для успішної реалізації фасилітативної моделі Нової української школи. Лише завдяки послідовному усвідомленню та корекції власних внутрішніх переконань студент стає здатним здійснити якісний перехід від застарілого авторитарного стилю до принципів дитиноцентризму. Це, своєю чергою, дозволяє ефективно долати психологічні бар'єри під час роботи з інклюзивними групами та налагоджувати продуктивну, партнерську взаємодію з фахівцями психологічної служби закладу освіти. Таким чином, професійна самосвідомість інтегрує в собі особистісну зрілість фахівця та його готовність до реалізації глибинних інноваційних змін у початковій школі.

Це обумовлює обґрунтування психокорекційних методів, інтеграція яких у навчальний процес трансформує самосвідомість із простої особистісної риси у ключову професійну компетентність. Застосування таких інструментів допомагає знизити рівень професійної тривожності, сформувати емоційну стійкість та розвинути здатність адекватно сприймати оцінку своєї роботи від колег. Це дозволяє студентам вибудувати професійну самооцінку, що є базовою передумовою їхньої готовності до практичної роботи в реаліях сучасної школи та гармонізації міжособистісних взаємин.

Серед ефективних інструментів, що застосовуються з цією метою, вагоме місце займає методика «Метафоричний автопортрет». Вона слугує важливим проєктивним засобом візуалізації суб'єктивного образу «Я-професійне», що дозволяє виявити внутрішні ресурси та опрацювати приховані бар'єри. Цей метод реалізується у чотири етапи: спочатку відбувається рефлексивне налаштування для формування уявлень про професію у метафоричний образ, після чого настає творчий етап його втілення отриманого образу, де відсутність вимог до естетики малюнка мінімізує психологічний захист. Далі йде етап презентація, а саме опис образу від першої особи і, зрештою, групова психокорекція, що забезпечує перехід від несвідомих символів до чітко усвідомлених професійних характеристик.

Ще одним дієвим когнітивно-аналітичним методом є техніка «Вікно Джогарі». В основі техніки лежить матриця, що базується на аналізі чотирьох зон ідентичності особистості: відкритої, прихованої, сліпої та невідомої. Механізм корекційного впливу тут реалізується через професійне саморозкриття, яке зменшує приховану зону, та запит на конструктивний зворотний зв'язок, що звужує сліпу зону і допомагає скоригувати поведінку в педагогічній взаємодії. Сучасним психологічним підходом є поєднання техніки «Вікна Джогарі» з арттерапією за допомогою метафоричних асоціативних карт, коли студент наосліп розкладає картки по зонах матриці; це особливо ефективно для опрацювання невідомої зони, адже сприяє розкриттю прихованого потенціалу особистості. Проте, працюючи з цією технікою, майбутнім педагогам важливо критично розуміти її обмеження: вона є лише відображенням суб'єктивного сприйняття, а не об'єктивної

істини, може проявляти власні стереотипи та упередження, а тому отриманий в її межах зворотний зв'язок має бути конкретним і прив'язаним до реальних дій, щоб не викликати у команді підвищеної тривожності [1].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цілеспрямований розвиток професійної самосвідомості майбутнього педагога в процесі впровадження технік психокорекції відіграє ключову роль у його фаховому становленні. Використання проєктивних методів та інструментів глибокої саморефлексії не лише формує реалістичну професійну самооцінку та здатність адекватно сприймати оцінку колег і психологічної служби, але й забезпечує фундаментальну готовність до ефективної роботи в умовах сучасної школи. Саме усвідомлене розкриття власних переживань, гармонізація міжособистісної взаємодії та подолання внутрішніх перешкод дозволяють майбутньому фахівцю сформувати автентичний стиль викладання і стати надійною емоційною опорою для сучасних школярів в умовах складного інноваційного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. С. 93-94.

Володимир ТАТАРІН,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

КОМУНІКАТИВНО-ЕКСПРЕСИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОДОЛАННІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ БАР'ЄРІВ

Актуальність дослідження зумовлена тим, що подолання емоційно-вольових бар'єрів учнів значною мірою залежить від того, як учитель вибудовує педагогічну комунікацію. У процесі вивчення англійської мови, де навчальна взаємодія пов'язана з публічністю висловлювання, ризиком помилки та підвищеною емоційною вразливістю, особливого значення набувають комунікативно-експресивні уміння майбутнього вчителя, що забезпечують зниження напруги, підтримку залученості та збереження суб'єктності учня.

Теоретичну основу дослідження становлять праці з педагогічної емпатії, підтримувальної комунікації, зростаючого мислення та соціального клімату в іншомовному класі. Зокрема, С. Меєрс, К. Ровелл, М. Веллс і Б. Сміт розглядають педагогічну емпатію як основу підтримувальної взаємодії,

Дж.- Е. Пенґ обґрунтовує значення стратегій учительської комунікації для активізації мовленнєвої участі учнів, Н. Заррінабаді, Н. Лу і З. Дарвішнежад показують вплив похвали зусиль на зниження мовленнєвої тривожності, а Х. Ван, А. Пенґ і М. Паттерсон доводять зв'язок між соціальним кліматом класу, емоціями та готовністю до іншомовного спілкування.

Мета дослідження – обґрунтувати суть, зміст і роль комунікативно-експресивних умінь майбутніх учителів англійської мови у подоланні емоційно-вольових бар'єрів учнів.

Результати дослідження. Комунікативно-експресивні уміння виявляються у здатності встановлювати емоційний контакт, організовувати безпечний діалог та стабілізувати стан учня вербальними й невербальними засобами. У подоланні емоційно-вольових бар'єрів вони забезпечують педагогічну реакцію, спрямовану на зниження напруги, налагодження співпраці та збереження суб'єктності учня.

У практичному вимірі комунікативно-експресивні уміння охоплюють підтримувальну комунікацію та невербальну корегуляцію. У цьому контексті значущими є комунікативна присутність учителя, його готовність вислухати без осуду, відмова від жорстких оцінних реплік, а також спокійний емоційний тон, відповідний темп мовлення, міміка та паузи. Наприклад, якщо учень збивається і замовкає, замість поквапления вчитель може сказати: *Take your time, whenever you're ready або It's on the tip of your tongue, let's think together*.

Важливим виявом комунікативно-експресивних умінь є також використання мовних стратегій, що підтримують зростаюче мислення. У цьому разі вчитель акцентує увагу не лише на результаті, а й на зусиллях, нормалізує помилки та переорієнтовує учня з переживання невдачі на перспективу розвитку, що послаблює фрустрацію. Так, замість різкого виправлення помилки вчитель може спочатку підкреслити вдалі елементи відповіді, а потім вказати на зону росту: *I love the vocabulary you used here! Now, look at the time marker "yesterday" – what tense do we need?* Ефективним є й використання yet-мовлення: *You haven't mastered the Present Perfect yet, but you are getting closer.*

Окремий напрям становить регулювання мовленнєвої участі. Психологічна безпека залежить не лише від змісту висловлювань учителя, а й від того, як організовано черговість мовлення, наскільки коректно обмежується домінування окремих учасників і як залучаються менш активні учні. У цьому сенсі комунікативно-експресивні уміння охоплюють англомовні формули запрошення до слова, ввічливого переривання та підтримки менш упевнених учасників. Наприклад, для коректного обмеження домінування одного учня можуть використовуватися репліки на кшталт: *Thanks, Max, that's a brilliant point! Hold that thought, let's hear from Anna now*, тоді як для залучення менш активного учня доцільним є звернення, що спирається на попередній успіх: *Anna, I remember you wrote an interesting essay on this topic. Could you share*

your main idea?

Не менш важливим є опанування засад ненасильницького спілкування, що передбачає побудову висловлювань за логікою: нейтральний опис ситуації, називання почуття, окреслення потреби, формулювання конкретного прохання. Такий перехід від Ти-повідомлень до Я-повідомлень дає змогу знизити конфліктність, захистити гідність учня та водночас зберегти професійні межі педагога. Наприклад, у разі порушення правила говоріння лише англійською мовою замість репліки *You never listen to my rules* учитель може використати висловлювання: *When I hear Ukrainian during our activities, I feel a bit frustrated, because it is important to me that you overcome your language barrier. Could you please switch back to English?*

Зміст комунікативно-експресивних умінь розширюється через здатність адаптувати педагогічне мовлення до кризових умов, дистанційного навчання або стану виснаження. У таких ситуаціях комунікація має ставати короткою, чіткою, структурованою та поетапною. Це передбачає використання функціональної мови, мінімізацію когнітивного навантаження та вербалізацію підтримки. Наприклад, у разі стресової ситуації або переривання уроку доцільними є інструкції на кшталт: *Your safety is the priority. Go to the shelter. When you are safe, do only task A,* доповнені підтримувальною реплікою: *It's okay if you feel tired today. We will take it slow*. Таким чином, комунікативно-експресивні уміння забезпечують педагогічно доцільну взаємодію, що поєднує підтримку, структурованість і психологічну безпеку.

Отже, комунікативно-експресивні уміння є складником компетентності майбутніх учителів англійської мови у подоланні емоційно-вольових бар'єрів. Вони охоплюють здатність встановлювати емоційний контакт, організовувати безпечний діалог, підтримувати учня вербальними й невербальними засобами, регулювати мовленнєву участь, використовувати ненасильницьке спілкування та адаптувати педагогічне мовлення до кризових умов.

Список використаних джерел

1. Meyers S., Rowell K., Wells M., Smith B. C. Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*. 2019. Vol. 67, № 3. P. 160–168.

2. Peng J.-E. Teacher interaction strategies and situated willingness to communicate. *ELT Journal*. 2020. Vol. 74, № 3. P. 307–317.

3. Wang H., Peng A., Patterson M. M. The roles of class social climate, language mindset, and emotions in predicting willingness to communicate in a foreign language. *System*. 2021. Vol. 99. Art. 102529.

4. Zarrinabadi N., Lou N. M., Darvishnezhad Z. To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2023. Vol. 17, № 1. P. 88–101.

Катерина ТОМАСЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Карина КОВАЛЬ,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ВПЛИВ БУЛІНГУ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА РОЗВИТОК ДИТИНИ

У сучасному освітньому просторі проблема булінгу набуває особливої актуальності, оскільки насильницькі прояви у дитячому колективі негативно впливають не лише на процес навчання, а й на психоемоційний стан та гармонійний розвиток особистості дитини. Булінг є складним соціально-психологічним явищем, що характеризується систематичними проявами агресії, приниження, психологічного тиску або соціального виключення. Його поширення у дитячому середовищі становить серйозну загрозу для формування безпечного освітнього середовища та психологічного благополуччя здобувачів освіти [1].

Проблема булінгу стала предметом дослідження багатьох науковців у галузі психології та педагогіки. Зокрема, особливості дитячої агресії та насильства у шкільному середовищі висвітлювали А. Антонелла, П. Бойчук, М. Козігора, Ю. Градова, В. Андрєєнкова, В. Байдик, Ю. Левченко та інші. Значна увага приділяється питанням профілактики булінгу, створення психологічно безпечного освітнього середовища, а також дослідженню наслідків систематичного психологічного чи фізичного тиску для особистісного розвитку дитини.

Мета дослідження полягає в аналізі впливу булінгу на емоційний стан та розвиток дитини.

Булінг у дитячому колективі може проявлятися у різних формах: фізичній, вербальній, соціальній або кібербулінгу [1]. Незалежно від форми прояву, систематичне насильство негативно позначається на емоційному

благополуччі дитини. Діти, які зазнають булінгу, часто переживають страх, тривожність, емоційну напругу, почуття безпорадності та самотності. Постійне перебування у стані психологічного стресу може призводити до розвитку невпевненості у собі, зниження самооцінки та втрати відчуття безпеки [3].

Особливо небезпечним є вплив булінгу на психічне здоров'я дитини. Тривале перебування у ситуації приниження чи агресії може спричиняти емоційне виснаження, депресивні стани, підвищену тривожність та труднощі у соціальній взаємодії. У деяких випадках діти стають замкненими, уникають спілкування з однолітками, втрачають інтерес до навчання та соціальної активності. Такі наслідки можуть мати довготривалий характер і впливати на подальший розвиток особистості [4].

Булінг також негативно позначається на когнітивному та навчальному розвитку дитини. Психологічний дискомфорт, постійне очікування агресії або осуду з боку однолітків ускладнюють концентрацію уваги, знижують мотивацію до навчання та продуктивність освітньої діяльності. Діти, які зазнають булінгу, нерідко демонструють погіршення успішності, пропуски занять та втрату інтересу до шкільного життя [2].

Важливим аспектом є вплив булінгу на соціальний розвиток дитини. Негативний досвід взаємодії у колективі формує труднощі у побудові довірливих стосунків, ускладнює процес соціалізації та може сприяти розвитку агресивної або, навпаки, надмірно пасивної поведінки. Дитина, яка систематично стикається з булінгом, часто відчуває себе ізольованою від колективу, що перешкоджає формуванню комунікативних навичок та емоційної стабільності [5].

Особливого значення у подоланні проблеми булінгу набуває створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Важлива роль у цьому процесі належить педагогам, психологам і батькам, які мають своєчасно виявляти прояви булінгу, забезпечувати емоційну підтримку дітей та формувати культуру толерантного спілкування. Ефективними є профілактичні заходи, спрямовані на розвиток емпатії, навичок ненасильницької комунікації та позитивної взаємодії між учнями [2].

Не менш важливим є врахування психологічних особливостей дітей, які стають учасниками булінгу. Жертвам булінгу необхідна підтримка, спрямована на відновлення самооцінки, емоційної стабільності та відчуття безпеки. Водночас робота має проводитися і з дітьми, які проявляють агресивну поведінку, адже причинами булінгу нерідко є власні психологічні труднощі, проблеми у сімейному середовищі або недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту [3].

Отже, булінг є серйозною соціально-педагогічною проблемою, яка негативно впливає на емоційний стан, психічне здоров'я та особистісний розвиток дитини. Систематичні прояви насильства у дитячому колективі

можуть спричиняти тривалі психологічні наслідки, знижувати рівень соціальної адаптації та перешкоджати гармонійному розвитку особистості. Саме тому важливим завданням сучасної освіти є створення безпечного освітнього середовища, у якому кожна дитина почуватиметься захищеною, прийнятою та психологічно комфортною.

Список використаних джерел

1. Антонелла А. Булінг. Посібник дл вчителів середньої школи. Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2025. 120 с.

2. Бойчук П. М., Козігора М. А., Романюк А. М. Булінг як соціально-психологічне явище у сучасному освітньому просторі. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 3. Ч. 2. С. 10–16.

3. Градова Ю. В. Булінг в Україні: проблема очима дитини. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету*. 2021. Серія «Право». Вип. 63. С. 41–45.

4. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти : навч.-метод. посіб. / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ : ФОП Нічога С.О. 2020. 196 с.

5. Левченко Ю. О. Соціальна та правова сутність булінгу. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2021. № 1 (118). С. 68–75.

6. Лесик А. С., Петрик К. Ю., Подзигун О. А., Ткачук Н. П., Коваль К. В. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254-2265. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265

Юрій ХМАРА,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах суспільного розвитку, що супроводжується глибокими соціокультурними трансформаціями та утвердженням демократичних цінностей, особливої значущості набуває формування громадянської компетентності особистості. Сучасна освіта орієнтується на підготовку активного й відповідального громадянина, здатного до свідомої участі в суспільному житті, дотримання правових норм і цінностей демократичного суспільства. Особлива роль у цьому процесі належить початковій школі, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи громадянської свідомості, ціннісних орієнтацій та соціальної поведінки. Важливим засобом формування громадянської компетентності виступає мовно-літературна освітня галузь, яка сприяє розвитку комунікативних умінь, моральних якостей, критичного мислення та здатності до соціальної взаємодії [4].

Проблема формування громадянської компетентності знайшла широке відображення в наукових дослідженнях. Теоретичні засади громадянського виховання й освіти розкрито в працях І. Беха, О. Сухомлинського, В. Сухомлинського, які обґрунтовували значення виховання громадянських якостей особистості з раннього віку. Питання компетентнісного підходу в освіті та структуру ключових компетентностей досліджували О. Савченко, Н. Бібік, О. Пометун, Л. Пироженко, Т. Ремех, І. Гудзик та інші науковці. Роль мовно-літературної освітньої галузі у розвитку особистості, її комунікативних і соціокультурних якостей висвітлено в наукових працях М. Вашуленко, Л. Варзацької, Г. Сагач. Аналіз наукових джерел свідчить, що, попри значну кількість досліджень, проблема використання потенціалу цієї освітньої галузі для цілеспрямованого формування громадянської компетентності молодших школярів потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного

осмислення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність громадянської компетентності молодших школярів та визначити педагогічні можливості мовно-літературної освітньої галузі щодо її формування в освітньому процесі початкової школи.

На думку Ф. Майнаєва та Л. Рибалко, формування громадянської компетентності має міждисциплінарний характер і реалізується через взаємодію різних освітніх галузей. Спільні, близькі за змістом уміння та ставлення свідчать про те, що такі навчальні предмети, як іноземна мова, історія, українська мова та література, взаємодоповнюють один одного, створюючи синергію знань і вмінь здобувачів освіти. Зокрема, аналіз текстів, що висвітлюють історичні події, явища та процеси, сприяє розвитку критичного мислення учнів, формує вміння аналізувати інформацію, виокремлювати головне та робити висновки. Робота з текстом є невід'ємною складовою уроків мовно-літературної освітньої галузі, де учні не лише опановують мовний матеріал, а й аналізують зміст прочитаного, відповідають на різні типи запитань, навчаються їх формулювати та здійснювати критичну оцінку інформації [1].

У контексті нашого дослідження напрацювання науковців підтверджують значний потенціал мовно-літературної освітньої галузі як інтеграційного середовища для формування громадянської компетентності молодших школярів, оскільки саме через роботу з текстами різних типів забезпечується розвиток ключових громадянських умінь і ціннісних орієнтацій.

Для забезпечення цілеспрямованого формування громадянської компетентності здобувачів початкової освіти важливим є визначення її структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості. У дослідженні ми спираємося на наукові підходи Т. Ремех, відповідно до яких у структурі громадянської компетентності виокремлюються ціннісно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти [4].

Відповідно до визначених компонентів обґрунтовано такі критерії та показники сформованості громадянської компетентності молодших школярів:

1. Ціннісно-мотиваційний критерій (характеризує ставлення та ціннісні орієнтації учнів): наявність інтересу до громадянської проблематики; прояв поваги до прав інших; сформованість моральних якостей (відповідальність, толерантність, справедливість); емоційне ставлення до вчинків героїв і реальних соціальних ситуацій.

2. Когнітивний критерій (відображає рівень знань і уявлень): знання про права й обов'язки дитини; розуміння суспільних норм і правил; обізнаність із базовими поняттями громадянського життя (держава, громада, закон); здатність пояснювати соціальні явища на елементарному рівні.

3. Діяльнісний критерій (характеризує практичний досвід і поведінку): уміння співпрацювати в групі; дотримання правил поведінки; здатність до участі в колективній діяльності; уміння висловлювати власну думку та аргументувати її; готовність до відповідальних вчинків.

З метою ефективного формування громадянської компетентності молодших школярів у межах мовно-літературної освітньої галузі доцільно добирати педагогічні завдання відповідно до визначених критеріїв (табл. 1). Добір вправ забезпечує цілісність освітнього впливу та сприяє гармонійному розвитку особистості учня.

Таблиця 1 – Завдання для формування громадянської компетентності молодших школярів засобами мовно-літературної освітньої галузі

Критерій	Педагогічні завдання
Ціннісно-мотиваційний	– інтерпретація художніх текстів із морально-громадянською проблематикою; – обговорення вчинків персонажів із позиції загальнолюдських цінностей; – створення власних усних і письмових висловлювань на теми громадянського змісту; – вправи на розвиток емпатії та емоційного інтелекту.
Когнітивний	– робота з інформаційними та навчальними текстами громадянського змісту; – визначення теми та головної думки тексту; – пояснення значення понять («право», «обов'язок», «закон», «громада»); – складання запитань до тексту, узагальнення інформації.
Діяльнісний	– організація діалогів і дискусій; – рольові ігри та моделювання соціальних ситуацій; – виконання групових завдань і навчальних проєктів; – створення власних текстів (розповідей, міні-есе) з елементами аргументації.

Погоджуємося з позицією І. Непоради та Т. Ремех, які підкреслюють, що системне та цілеспрямоване використання завдань мовно-літературної освітньої галузі, відповідно до визначених критеріїв, забезпечує ефективне формування громадянської компетентності молодших школярів через поєднання когнітивного, ціннісного та діяльнісного компонентів [2; 4].

Отже, формування громадянської компетентності молодших школярів є одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти. Мовно-літературна освітня галузь має значний потенціал для реалізації цього

процесу завдяки розвитку мовлення, критичного мислення та ціннісних орієнтацій учнів. Громадянська компетентність охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти, а її формування забезпечується через цілеспрямований добір педагогічних завдань відповідно до визначених критеріїв. Застосування таких завдань сприяє розвитку громадянських якостей молодших школярів, їхньої здатності до соціальної взаємодії та може бути ефективно використане в практиці роботи вчителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Майнаєв Ф., Рибалко Л. Потенціал предметів громадянсько-історичної та мовно-літературної галузей щодо формування громадянських і соціальних компетентностей. *Академічні візії*. 2024. № 35. С. 1–9.

2. Непорада І. Формуваннння громадянської компететності молодших школярів засобами усної народної творчості. *Витоки педагогічної майстерності*. 2023. № 31. С. 149–155.

3. Паніна Л. Формування громадянської і соціальної компетентності здобувачів освіти як ключової компетентності Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 52. С. 29–33.

4. Ремех Т. Суть і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–41.

5. Хома О. Шляхи формування громадянської компетентності в учнів закладу загальної середньої освіти у позаурочний час. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 9. С. 49–53.

Анна ХРИСТИЧ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ірина ЧЕРЕЗОВА,
кандидатка психологічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У сучасному суспільстві конфлікти є невід'ємним складником міжособистісної взаємодії, що виникають через розбіжності в інтересах,

цінностях, потребах або переконаннях. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання вибору ефективних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях. Вони виступають як відносно стійкі способи реагування особистості на конфлікти і залежить від багатьох факторів, таких як індивідуальні особливості, соціально-культурні впливи, ситуаційні обставини та інші [2].

Одним з найвідоміших інструментів для діагностики та управління конфліктами є модель стратегій поведінки в конфлікті, розроблена американськими дослідниками К. Томасом і Р. Кілманном (концепція Томаса-Кілманна). Вона базується на поєднанні двох ключових параметрів – наполегливості, що відображає прагнення захищати власні інтереси, та кооперації, яка демонструє готовність враховувати інтереси іншої сторони. Основна ідея моделі полягає в тому, що конфлікти не слід уникати, а потрібно грамотно ними керувати, вибираючи оптимальний стиль залежно від ситуації. В межах цієї моделі виділено п’ять основних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях: співробітництво, суперництво, компроміс, уникнення та пристосування [3].

Стратегія співробітництва передбачає активну взаємодію між сторонами з метою досягнення рішення, яке максимально враховує інтереси всіх учасників конфлікту. Її основою є відкрите обговорення проблеми, уважне врахування позицій кожної сторони та спільний пошук найкращого способу її вирішення [2]. Такий підхід вважається найконструктивнішим, оскільки допомагає не лише вирішити конфлікт, але й зміцнити стосунки між його учасниками. Він виявляється особливо дієвим у ситуаціях, коли проблема має важливе значення для обох сторін і вони готові до співпраці [5].

Конфронтація або конкуренція характеризується прагненням однієї зі сторін досягти поставлених цілей за рахунок інтересів іншої сторони. Така стратегія передбачає активну і рішучу поведінку суб’єкта, що може реалізовуватися через різноманітні форми впливу, зокрема застосування тиску чи примусу. Її ефективність проявляється в ситуаціях, які вимагають оперативного прийняття рішень, або якщо результат є критично важливим для однієї із сторін. Проте використання такого підходу нерідко супроводжується погіршенням взаємин між сторонами конфлікту та зниженням рівня довіри, що ускладнює досягнення довгострокового порозуміння [5].

Компроміс як стратегія поведінки передбачає досягнення взаємоприйнятного рішення шляхом взаємних поступок. У такій ситуації кожна сторона частково відмовляється від своїх вимог, що дозволяє зменшити напруження та врегулювати конфлікт. Цей підхід є дієвим у випадках, коли сторони мають приблизно однаковий рівень впливу і зацікавлені у швидкому вирішенні питання. Проте компроміс не завжди вирішує глибинні причини протистояння, що може призводити до повторної

ескалації конфлікту [2].

Стратегія уникнення або ухилення полягає в прагненні особистості дистанціюватися від конфлікту, ігноруючи проблему або уникаючи її обговорення. Вона може проявлятися у формі відсторонення від ситуації чи перенесення вирішення проблеми на невизначений термін. Такий підхід є виправданим у випадках, коли конфлікт не має істотної важливості або його неможливо вирішити на даному етапі. Однак постійне застосування цієї стратегії може призводити до накопичення невирішених питань і погіршення міжособистісних стосунків [5].

Пристосування як стратегія поведінки передбачає згоду однієї сторони зосередитися на задоволенні інтересів іншої. Вона спрямована на підтримання гармонії в стосунках і запобігання загостренню конфліктів. Ця стратегія стає актуальною, коли для людини важливіші відносини, ніж кінцевий результат, або коли предмет суперечки не має для неї великого значення. Однак надмірна поступливість призводить до зниження самооцінки, незадоволення власних потреб, накопичення образ і гніву, емоційного вигорання, втрати власного «Я» [3].

Вибір стратегії поведінки в конфліктній ситуації залежить від багатьох чинників. Серед них варто виділити важливість проблеми, баланс сил між сторонами, ступінь емоційного напруження, соціальний контекст та індивідуальні психологічні характеристики учасників. Такі риси, як рівень агресивності, здатність до самоконтролю, попередній досвід вирішення конфліктів та самооцінка, можуть суттєво впливати на вибір стратегії поведінки в конфлікті [1].

Важливу роль у виборі стратегії поведінки відіграють соціальні та культурні чинники. У суспільствах, де пріоритетними є цінності співробітництва та взаємоповаги, переважають конструктивні стратегії, зокрема співпраця чи компроміс. Водночас у конкурентному середовищі або за умов низького рівня довіри між сторонами конфлікту частіше застосовуються стратегії, спрямовані на конкуренцію або уникнення [4].

Вирішальну роль у виборі стратегії поведінки в конфлікті відіграють ситуаційні фактори - масштаб конфлікту, рівень його інтенсивності та часові межі. У складних та напружених обставинах людина схильна обирати простіші або захисні стратегії, такі як уникнення чи пристосування. Натомість у стабільних умовах відкривається більше можливостей для застосування співробітництва, яке є найбільш конструктивним підходом до вирішення суперечностей [4].

Таким чином, стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях є важливим інструментом регуляції міжособистісної взаємодії. Кожна стратегія має свої переваги та обмеження і може бути ефективною залежно від конкретних умов. Оптимальний вибір стратегії передбачає врахування як об’єктивних характеристик ситуації, так і суб’єктивних особливостей її учасників.

Список використаних джерел

1. Барабаш О. Стратегії поведінки в конфліктній ситуації. *Entrepreneurship, economy and law*. 2017. Т. 3. С. 208-212.
2. Герасіна Л. М., Требін М. П., Воднік В. Д. Конфліктологія : навч. посіб. Харків : Право, 2012. 128 с.
3. Жмай О. В., Конопля О. І. Стратегії поведінки в конфлікті : види, сутність та взаємозв'язок з емоційним інтелектом. *Economics : time realities*. 2019. Т. 6. Вип. 46. С. 67-75.
4. Кожанов П. Ю. Стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях. *Філософія спілкування: філософія, психологія, соціальна комунікація : щорічний науково-практичний журнал*. Вип. 11. Харків, 2025. С. 204-214.
5. Петрінко В. С. Конфліктологія : курс лекцій, енциклопедія, програма, таблиці : навчальний посібник. Ужгород : УжГУ «Говерла», 2020. 360 с.

Анастасія ЧЕРЕЗОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Наталія СЕРДЮК,
кандидатка психологічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

В сучасному соціумі все більшої поширеності набуває маніпулятивна поведінка як один з найбільш розповсюджених та ефективних способів міжособистісного впливу. Маніпулятори вміло спрямовують поведінку інших людей, їх установки або рішення у вигідному для себе напрямі. При цьому такий вплив, як правило, відбувається приховано, без прямого тиску чи очевидної агресії. У сучасному суспільстві, де від комунікації залежить успішність у багатьох сферах життєдіяльності, дослідження феномену маніпуляції набуває особливого значення [3, с. 220].

Сучасний тлумачний психологічний словник трактує маніпуляцію як «вид психологічного впливу, вправне виконання якого призводить до прихованого викликання в іншої людини намірів, що не збігаються з її актуально існуючими бажаннями» [5, с. 240]. Сучасна психологічна наука визначає маніпуляцію як «поведінковий акт та цілісний психічний конструкт,

який інтегрує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти». Згідно з таким підходом, маніпулятивна поведінка не є випадковою реакцію, а виступає стабільною моделлю взаємодії, що базується на глибинних особистісних структурах [2, с. 184].

Психологічна маніпуляція базується на неявній спонуці, коли жертва не усвідомлює, що її рішення провоковані, граючи на вразливостях, емоціях (провина, страх) або через газлайтинг. Основними характеристиками маніпуляції як психологічного впливу є:

- прихований характер (вплив не є прямим чи очевидним, а мета маніпулятора прихована);
- використання вразливостей (маніпулятор використовує почуття, емоції, цінності або слабкості партнера);
- спонукання до дій (жертва виконує вигідні для маніпулятора дії, вважаючи їх власним вибором);
- суб'єкт-об'єктні відношення (маніпулятор (суб'єкт) ставиться до іншої людини (об'єкта) як до інструменту досягнення цілей).

У більшості досліджень виокремлюють такі характерні ознаки маніпуляції: ставлення до об'єкта маніпулювання як до засобу досягнення власних цілей, прагнення отримати односторонній виграш, формування «штучних» потреб і мотивів для зміни поведінки в інтересах ініціатора маніпуляції, прагнення ввести партнера у певну залежність, створення ілюзії самостійності прийняття рішень та дій адресата маніпуляції [1, с. 90].

Дослідники наголошують, що сучасні методи маніпулятивного впливу потіснили та замінили методи примусу, що були розповсюджені раніше. Суспільство перейшло на новий етап розвитку, трансформувалося в інформаційне суспільство, де широко застосовується маніпулятивний вплив як технологія взаємодії та спілкування за допомогою мультимедійних інтерактивних медіа, насамперед Інтернету [4, с. 107].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що маніпуляція є прихованим впливом однією людиною на іншу, що відрізняє її від інших видів психологічного впливу (переконання, навіювання, зараження, прохання тощо). Маніпулятивний вплив позбавляє людину права вибору, змушує її виконувати дії проти її волі. Такий вплив вважається формою психологічного насильства, оскільки порушує автономію особистості та використовує її без згоди. Отже, маніпуляція виступає не лише соціально-психологічним феноменом, а й актуальною проблемою для психодіагностики, психопрофілактики та психокорекції.

Список використаних джерел

1. Гребінь Н. В. Зміст маніпуляції як різновиду прихованого психологічного впливу. *Проблеми сучасної психології.* 2013. № 21. С. 80–93.

2. Литвинчук А. І., Заполовська М. А. Маніпулятивна поведінка у

дорослому віці : психологічні передумови та особливості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія.* Том 36 (75). № 2. 2025. С. 182–187.

3. Саннікова О. П., Домасова О. В. Факторна структура особистості успішного маніпулятора. *Актуальні проблеми сучасної психології : теорія, досвід, практика.* Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 24–25 квітня 2025 року) / за ред. М. Й. Казанжи. Одеса : Університет Ушинського, 2025. С. 218–233.

4. Уразовська О. С. Психологічна маніпуляція. *Формування науки : стан і перспективи розвитку в умовах сьогодення :* матеріали науково-практичної конференції (Київ, 24–25 березня 2023 р.). Одеса : Видавництво «Молодий вчений», 2023. С.105–109.

5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. С. 240.

Ірина ЧЕРЕЗОВА,
кандидатка психологічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

КРИЗОВИЙ САМОМЕНЕДЖМЕНТ: НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНІКИ

Війна в Україні створила складні непередбачувані обставини для мільйонів українців, що зумовило необхідність активізації процесу саморозвитку особистості. Кризові явища, викликані війною, різко змінюють спектр життєвих задач особистості та ставлять перед нею нові виклики - збереження фізичної та психологічної безпеки, відновлення соціальних зв'язків, адаптація до нестабільності та втрат. Це вимагає від людини перегляду своїх цінностей, стратегій поведінки та формування нових механізмів подолання труднощів [1; 2; 5; 6]. Самоменеджмент у таких умовах розглядається як всебічний спосіб перевірки власних можливостей та обмежень.

Наукові підходи до самоменеджменту в кризових умовах спрямовані на адаптацію особистості до високого рівня невизначеності, збереження ефективності та психологічних ресурсів. Серед найбільш актуальних можна виокремити теорію системно-діяльнісної регуляції (Л. Дика) та системно-функціональну теорію (А. Прохоров). Перша розглядає саморегуляцію одночасно як систему і діяльність, друга - як зміну психічних станів.

Особливої уваги заслуговує концепція життєвої компетентності як вагомого чинника подолання негативних психоемоційних та соціальних наслідків ситуації. За Н. Чепелєвою, життєва компетентність тлумачиться як

властивість особистості, що забезпечує продуктивне розв'язання життєвих задач, які постають перед людиною упродовж її життя. Вона базується на аналізі, інтерпретації та усвідомленні особистого та соціального досвіду і є вагомим чинником саморозуміння, саморозвитку та самоздійснення [6].

У складні часи, зокрема в період війни, люди стикаються з безліччю викликів, які мають глибокий вплив на їх психічне та фізичне здоров' я. Серед таких факторів дослідники визначають стрес, невизначеність та травму. Як зазначає К. Москаленко, самоменеджмент передбачає здатність до планування, здатність до управління емоціями та стресом, здатність до комунікації та співпраці з іншими людьми [2, с. 40-41].

Самоменеджмент у кризових умовах охоплює низку навичок і стратегій, які допомагають зберегти ефективність, зменшити стрес, адаптуватися до змін. Основними напрямами сучасного самоменеджменту є *тайм-менеджмент* – уміння розподіляти час на важливі справи (Д. Адаір), *стрес-менеджмент* – уміння попереджати стресові ситуації завдяки психологічній компетентності (М. Фрезе), *тіім-менеджмент* – уміння самостійно обирати «роль» у групі та ефективно її виконувати (Г. Паркер), *імпресіон-менеджмент* – уміння справляти на оточуючих певне враження (Е. Джоунс), *ресурс-менеджмент* – уміння виявляти компетентність у саморозвитку (О. Штепа) [5, с. 165].

Управління власним психоемоційним станом забезпечується методами саморегуляції - психологічними та фізіологічними прийомами, спрямованими на керування емоційним станом, зниження стресу та відновлення ресурсів. Вони дозволяють оперативно заспокоїтися, зняти втому або мобілізувати сили, використовуючи свідомий вплив на організм.

Серед класичних методів саморегуляції можна виокремити медитацію, релаксацію, ідеомоторні акти та візуалізацію, самонавіювання, десенсибілізацію, аутогенне тренування, когнітивні методи (самонаказ, самопідбадьорення, позитивні ствердження (афірмації) та інші). До природних способів регуляції організму належать сон, їжа, спілкування з природою і тваринами, масаж, рух, танці, музика, гумор, позитивні роздуми, водні процедури, перебування на свіжому повітрі, похвала та компліменти тощо.

У кризових умовах життя особлива увага приділяються екстреним засобам саморегуляції особистості, які мають бути максимально простими і доступними, дозволяють швидко повернути емоційну стабільність і здатність до критичного мислення, допомагають зберегти енергетичний ресурс в умовах підвищеного стресу. Серед таких засобів слід виділити техніку усвідомленого дихання «Квадратне дихання», техніку візуалізації (спрямованого використання образів), техніку рефреймінгу («розтяжки мислення») та інші [4, с. 287-288].

Дієвими є наступні інструменти самоменеджменту, які можуть бути

ефективними як у професійному, так і в особистому житті людини [3, с. 13-14]:

- метод Шваба (використовується для встановлення пріоритетів завдань, вибору найбільш важливого пріоритету та його виконання на початку дня);
- метод «Альпи» (застосовується для планування завдань на робочий день з урахуванням їхньої тривалості та можливості делегування, скорочення тривалості виконання або перенесення);
- метод «помідора» (дозволяє досягати високої концентрації уваги на досягненні результату і виконання завдання в обмежений термін);
- метод «швейцарського сиру» (застосовується для великих завдань, коли немає послідовності виконання, а масштабне завдання може викликати побоювання щодо його реалізації);
- методи сіткового планування (застосовуються для визначення загальної тривалості великих проєктів, встановлення послідовності виконання завдань, оптимізації використання ресурсів, пошуку й використання резервів);
- діаграма Ґанта (застосовується для планування і контролю часу реалізації проєктів, які містять велику кількість завдань);
- метод пріоритетного планування (на основі матриці Ейзенхауера завдання розподіляються з урахуванням їхньої важливості та невідкладності).

Отже, сучасна ситуація в світі та державі вимагає від кожної людини вміння управляти собою задля підтримки психічного та фізичного здоров'я, безпеки та загальної якості життя. Основна мета самоменеджменту полягає в тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо керувати своїм життям, переборювати труднощі в професійному та особистому житті. Останні дослідження в галузі самоменеджменту фокусуються на різних аспектах, серед яких основними є адаптація особистості до нових умов, розвиток стресостійкість, управління власним психоемоційним станом. Свідоме застосування методів та технік самоменеджменту дозволяє мислити і діяти раціонально, ефективно організовувати власну діяльність, досягати поставлених цілей та розвивати особистісні й ділові якості.

Список використаних джерел

1. Зазимко О., Шиловська О.. Вплив війни та кризових явищ на розвиток життєвої компетентності особистості. *Україна у просторі соціальних комунікацій : суспільство, медіа, рефлексії війни* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 27–28 лют. 2025 р.) / відп. ред. Д. С. Файвішенко, Є. В. Шкуров. Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2025. С. 438–458.

2. Москаленко К. І. Самоменеджмент у кризових умовах. *Науковий збірник «InterConf» :* з матеріалами 2-ї Міжнародної науково-практичної конференції

«Наука та освіта в розвитку» (16–18 червня 2023 р., Дублін, Ірландія). 2023. № 158. С. 39–45.

3. Самоменеджмент : навч. посіб. / С. К. Василик, О. В. Майстренко, К. Р. Немашкало та ін. Харків : ХНЕУ імені Семена Кузнеця, 2020. 150 с.

4. Середа І., Карсканова С. Техніки саморегуляції як психологічний ресурс особистості в кризових умовах. *Наукові перспективи*. 2023. № 2(21). С. 281– 289.

5. Федоришина Л. М. Ефективний самоменеджмент у періоди змін та криз підприємства. *Фінансовий простір.* 2024. № 1-2(53). С. 166-172. URL : https://doi.org/10.30970/fp.1-2(53).2024.166174175

6. Чепелєва Н. В. Особливості життєвої компетентності в умовах війни. *Технології розвитку інтелекту*. 2024. Том 8. № 1(35). DOI: https://doi.org/10.31108/3.2024.8.1.2

Світлана ШАКІНА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Катерина САПРАНКОВА,
асистентка кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет

ОБМЕЖУЮЧІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ БАР'ЄР ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Проблема професійної самореалізації майбутніх фахівців є актуальною в умовах трансформації сучасної освіти, нестабільності ринку праці та зростання вимог до особистісної гнучкості, самостійності й готовності до безперервного професійного розвитку. Сучасний студент має не лише оволодіти фаховими знаннями та практичними вміннями, а й сформувати внутрішню готовність до професійного вибору, відповідальності, самопрезентації, кар'єрного планування та реалізації власного потенціалу.

Водночас, як зазначає група корейських дослідників, труднощі професійного становлення часто пов'язані не лише із зовнішніми чинниками, а й із внутрішніми психологічними бар'єрами. Одним із них є обмежуючі переконання – стійкі когнітивні установки особистості щодо себе, власних здібностей, можливостей, майбутнього або професійного середовища, які

звужують спектр поведінкових стратегій і перешкоджають активній самореалізації [3].

Такі переконання, на думку зарубіжних науковців (Y. T. Chuang, T. H. Huang, S. Y. Lin та B. C. Chen), можуть проявлятися у внутрішніх твердженнях: «У мене не вийде», «Я не маю права на помилку», «Успішними стають лише інші», «Моя професія не дасть мені можливостей для розвитку». Вони не завжди усвідомлюються студентом, проте впливають на самооцінку, мотивацію, рівень домагань, професійні очікування та готовність діяти [4].

Як зазначає більшість сучасних науковців, у психологічному контексті обмежуючі переконання пов'язані з поняттями самоефективності, професійної ідентичності, кар'єрної зрілості, мотивації досягнення та кар'єрної адаптивності. Самоефективність відображає віру людини у власну здатність організовувати й реалізовувати дії, необхідні для досягнення бажаного результату. Проаналізовані нами дослідження підтверджують, що самоефективність пов'язана з професійною успішністю, здатністю до прийняття кар'єрних рішень і готовністю долати труднощі у процесі професійного становлення [1; 2; 5].

Якщо майбутній фахівець переконаний, що здатний навчатися, розвиватися й впливати на власну професійну траєкторію, він частіше виявляє ініціативу, наполегливість і відкритість до нового досвіду. Цю тезу влучно висвітлено у дослідженні C. Pang, R. Xie, N. Kang, Z. Hu. Натомість, як зазначають науковці, низький рівень самоефективності посилює страх помилки, залежність від зовнішньої оцінки, уникання складних завдань і пасивність у професійному самовизначенні [2].

Співзвучними з нашими є думки О. Назарук у тому, що обмежуючі переконання майбутніх фахівців можуть формуватися під впливом сімейних установок, попереднього досвіду невдач, авторитарного стилю педагогічної взаємодії, порівняння з іншими студентами, негативного досвіду публічних виступів, стереотипів щодо професії, соціальних очікувань або невпевненості у власній конкурентоспроможності. Їхня особливість полягає в тому, що вони часто маскуються під «реалістичність» чи «обережність», виконуючи захисну функцію уникнення ризику, критики або можливої невдачі. Однак у довгостроковій перспективі така стратегія обмежує розвиток, знижує активність і закріплює уявлення про власну неспроможність [1].

У процесі професійної підготовки обмежуючі переконання проявляються на кількох рівнях. На мотиваційному рівні вони знижують інтерес до навчання й послаблюють віру в цінність обраної професії; на емоційному – спричиняють тривогу, невпевненість і страх помилки; на поведінковому – виявляються у прокрастинації, униканні відповідальності та пасивності; на когнітивному – звужують бачення можливостей і можуть формувати фіксоване мислення, коли здібності сприймаються як незмінні. Натомість мислення зростання дозволяє розглядати професійні

компетентності як такі, що розвиваються через досвід, навчання, рефлексію й подолання труднощів [2].

Професійна самореалізація, як зазначають Y. K. Lee, Y. Yue та T. Perez, передбачає активне розкриття особистісного й фахового потенціалу в обраній сфері діяльності. Вона включає усвідомлення власних цінностей, здібностей, інтересів, професійних цілей, а також готовність до саморозвитку й відповідального вибору. Якщо студент має стійке переконання, що його можливості обмежені, він може залишатися лише виконавцем зовнішніх вимог і не переходити до суб'єктної позиції у власному професійному становленні [3].

Важливим завданням закладів вищої освіти є створення психолого-педагогічних умов для виявлення та подолання обмежуючих переконань студентів. Насамперед ідеться про розвиток рефлексивних умінь: здатності помічати власні думки, аналізувати їхній вплив на емоції та поведінку, відрізняти факти від інтерпретацій. Ефективними можуть бути тренінгові заняття з розвитку самоефективності, кар'єрного проєктування, емоційної саморегуляції, комунікативної впевненості та навичок самопрезентації [5].

Група зарубіжних дослідників (Y. K. Lee, Y. Yue, Perez T., L. Linnenbrink-Garcia) доводить, що доцільним є використання коучингових технологій в освітньому процесі. Коучинговий підхід допомагає студенту усвідомити власні ресурси, цілі, цінності та відповідальність за професійний розвиток. Через відкриті запитання, аналіз досвіду й пошук альтернативних стратегій студент може поступово трансформувати обмежуючі переконання у підтримувальні: «Я можу навчитися», «Помилка допомагає мені вдосконалюватися», «Мої навички розвиваються через практику» [3].

Окрім того, на думку китайських дослідників (Y. Tong, M. Zhong, J. Yang, X. Liu, D.Yang, X. Zhao, Y. Hou) важливим напрямом профілактики обмежуючих переконань є практико-орієнтоване навчання. Участь студентів у реальних або змодельованих професійних ситуаціях дозволяє накопичувати досвід успішної дії, розвивати впевненість і кар'єрну адаптивність. Позитивний зворотний зв'язок, підтримка наставників, групові проєкти, професійні проби й рефлексія власних досягнень допомагають студентам змінювати уявлення про власні можливості. Дослідження засвідчують, що кар'єрна освіта, навчальна залученість і кар'єрна адаптивність позитивно пов'язані з академічною самоефективністю студентів [5].

Отже, обмежуючі переконання є значущим психологічним бар'єром професійної самореалізації майбутніх фахівців. Вони впливають на мотивацію, самооцінку, емоційний стан, поведінкову активність і готовність до професійного розвитку. Їх подолання потребує системної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток рефлексії, самоефективності, мислення зростання, професійної суб'єктності та здатності до усвідомленого вибору. Освітнє середовище, яке підтримує ініціативу, приймає помилку як

частину навчання й допомагає студенту бачити власні ресурси, створює умови для більш повної професійної самореалізації майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Назарук О. В. Самоефективність як чинник успішності в професійній діяльності фахівців служби відновлення та розвитку інфраструктури. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки».* 2024. Вип. 27(56). С. 43–59. DOI: https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-27(56)-43-59.

2. Pang C., Xie R., Kang N., Hu Z. The Impact of Career Education Participation on Academic Self-Efficacy: The Sequential Mediating Role of Career Adaptability and Learning Engagement. *Behavioral Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 2. Article 174. P. 1–13. DOI: https://doi.org/10.3390/bs15020174.

3. Lee Y. K., Yue Y., Perez T., Linnenbrink-Garcia L. Dweck's social-cognitive model of achievement motivation in science. *Learning and Individual Differences*. 2024. Vol. 110. Article 102410. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102410.

4. Chuang Y. T., Huang T. H., Lin S. Y., Chen B. C. The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–15. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958334.

5. Tong Y., Zhong M., Yang J., Liu X., Yang D., Zhao X., Hou Y. The influence of self-efficacy on career maturity in college students: mediating the moderation of creativity tendency and achievement motivation. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. P. 1–10. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1585195.

Родіон ШАРПІЛО,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ МОТИВАЦІЄЮ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності професійної діяльності педагогів, зокрема їх готовності до впровадження інновацій. Важливу роль у цьому процесі відіграє мотиваційна сфера, яка визначає спрямованість, активність і результативність професійної діяльності.

Готовність педагогів до інноваційної професійної діяльності розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Саме мотиваційний компонент виступає базовим, оскільки забезпечує внутрішню зацікавленість у впровадженні нововведень, прагнення до професійного розвитку та самореалізації.

Управління мотивацією педагогів є складним і багаторівневим процесом, який передбачає створення відповідних психолого-педагогічних умов у закладі освіти. До таких умов доцільно віднести: формування позитивного психологічного клімату в колективі; забезпечення підтримки адміністрації та визнання професійних досягнень педагогів; створення можливостей для професійного зростання та саморозвитку; залучення педагогів до інноваційної діяльності через участь у проєктах, тренінгах, методичних заходах; індивідуальний підхід до стимулювання мотивації.

Важливим аспектом є поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів професійної діяльності. Зовнішня мотивація (матеріальне стимулювання, оцінювання діяльності, адміністративна підтримка) має доповнювати внутрішню (професійний інтерес, потреба у самореалізації, прагнення до новизни), що забезпечує стійкість мотиваційної сфери педагога.

Важливо зазначити, що мотивація педагогів до інноваційної діяльності значною мірою залежить від рівня їх професійної ідентичності та

усвідомлення власної ролі в сучасному освітньому процесі. У цьому контексті інноваційна діяльність перестає сприйматися як зовнішня вимога і трансформується у внутрішню потребу професійного самовдосконалення. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, де педагог виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором, тьютором, агентом змін. З позицій сучасної педагогічної науки управління мотивацією доцільно розглядати як цілеспрямований процес впливу на внутрішні й зовнішні спонукальні чинники діяльності педагога. Відповідно до теорії двох факторів Ф. Герцберга, ефективність мотиваційного впливу забезпечується за рахунок поєднання гігієнічних факторів (умови праці, заробітна плата, міжособистісні відносини) та мотиваторів (визнання, досягнення, можливості професійного зростання). У контексті освітнього середовища це означає необхідність створення не лише комфортних умов праці, а й ситуацій успіху, які стимулюють педагогів до інноваційної активності.

Крім того, значний вплив на формування мотивації має організаційна культура закладу освіти. Вона визначає ціннісні орієнтації колективу, рівень відкритості до змін, готовність до експериментування та впровадження нових педагогічних практик. Формування інноваційно орієнтованої організаційної культури передбачає підтримку ініціативності педагогів, толерантне ставлення до помилок у процесі апробації нововведень, а також заохочення до обміну досвідом.

Окремої уваги заслуговує питання розвитку внутрішньої мотивації педагогів через механізми рефлексії. Рефлексивна діяльність дозволяє педагогам усвідомлювати власні професійні досягнення, визначати зони розвитку та формувати індивідуальні траєкторії професійного зростання. У цьому контексті ефективними є такі форми роботи, як педагогічні коуч-сесії, супервізія, професійні спільноти та майстер-класи.

Суттєвим чинником підвищення мотивації є також цифровізація освітнього процесу. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для реалізації інноваційних підходів у навчанні, підвищує зацікавленість педагогів та сприяє їх професійному розвитку. Водночас важливо забезпечити відповідний рівень цифрової компетентності педагогів, що також виступає складовою їх готовності до інноваційної діяльності.

Практична реалізація психолого-педагогічних умов управління мотивацією може здійснюватися через розробку та впровадження спеціальних програм розвитку педагогічного персоналу. Такі програми можуть включати тренінги з розвитку креативності, семінари з інноваційних методик навчання, а також систему наставництва для молодих педагогів. Ефективність таких заходів значною мірою залежить від системності їх проведення та врахування індивідуальних потреб педагогів.

Важливим є використання методів нематеріального стимулювання,

серед яких особливе місце посідають моральне заохочення, публічне визнання досягнень, створення умов для самореалізації. Практика свідчить, що саме такі методи часто мають більш тривалий мотиваційний ефект порівняно з виключно матеріальними стимулами.

Управління мотивацією педагогів до інноваційної професійної діяльності має здійснюватися на засадах комплексного підходу, що передбачає поєднання організаційних, психологічних і педагогічних механізмів впливу. Важливим є врахування індивідуальних особливостей педагогів, рівня їх професійного розвитку, а також специфіки освітнього закладу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделей управління мотивацією педагогів в умовах цифрової трансформації освіти, а також у вивченні ефективності різних мотиваційних стратегій у контексті впровадження інновацій.

Ефективне управління мотивацією педагогів за умови створення сприятливих психолого-педагогічних умов сприяє формуванню їх готовності до інноваційної професійної діяльності, підвищенню якості освітнього процесу та розвитку сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Герцберг Ф. Мотивація до праці. Київ : Видавництво гуманітарної літератури, 2007. 240 с.

2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

4. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.

Діана ШЕВЧЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ДІРА,
докторка філософії (PhD), доцентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ЛЮДЕЙ З ОНКОЛОГІЄЮ

Онкологічне захворювання є не лише медичною, але й складною психологічною проблемою, що суттєво впливає на емоційний стан, когнітивну сферу та систему життєвих цінностей особистості [5]. Діагноз часто виступає як кризова подія, яка супроводжується підвищеною тривожністю, відчуттям втрати контролю та необхідністю переосмислення власного життя [1; 3]. У цьому контексті особливого значення набуває психологічна підтримка, спрямована на відновлення внутрішніх ресурсів особистості [2].

Одним із ефективних інструментів психологічного консультування є метафоричні асоціативні карти, які дозволяють працювати з глибинними переживаннями у безпечній формі [4; 6]. Використання образів сприяє зниженню психологічного захисту, полегшує самовираження та допомагає клієнтам усвідомити власні емоції [4].

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити ефективність використання метафоричних асоціативних карт у процесі психологічного консультування осіб з онкологічними захворюваннями.

Емпіричне дослідження проводилося за участю 7 жінок віком 45–55 років, які перебували у стані ремісії та проходили підтримувальне лікування. Консультації здійснювалися в онлайн-форматі. На початковому етапі було виявлено високий рівень ситуативної та особистісної тривожності (69 і 66 балів відповідно), переважання неадаптивних копінг-стратегій та зовнішній локус контролю, що узгоджується з науковими даними про особливості переживання онкологічного захворювання [5].

Формувальний етап включав три сесії з використанням МАК «У пошуках сенсу» (Ю. Демидова): «Мій страх», «Життєва лінія» та «Ресурсна карта». Робота була спрямована на усвідомлення страхів, інтеграцію досвіду хвороби та актуалізацію внутрішніх ресурсів [4].

Результати засвідчили позитивну динаміку: рівень ситуативної тривожності знизився до 59 балів, особистісної до 61 бала, зменшилися показники уникання та емоційно-орієнтованих копінг-стратегій, а проблемно-орієнтовані зросли. Показник локусу контролю змістився у бік внутрішнього (з 18,3 до 15,3), що свідчить про підвищення рівня суб'єктності особистості [2].

Отримані результати свідчать про ефективність використання метафоричних асоціативних карт як інструменту психологічного консультування [4; 6]. МАК сприяють зниженню тривожності, підвищенню усвідомленості та формуванню більш конструктивних способів подолання труднощів. Водночас обмежена кількість сесій вказує на необхідність більш тривалого психологічного супроводу.

Таким чином, застосування МАК є доцільним у роботі з особами з онкологічними захворюваннями та може бути ефективною складовою комплексної психологічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2003. 256 с.

2. Кокун О. М. Психологія життєстійкості особистості : монографія. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. 320 с.

3. Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зливков В. Л. Психологія особистості : підруч. Київ : КММ, 2014. 296 с.

4. Тараріна О. В. Метафоричні асоціативні карти в роботі практичного психолога : метод. посіб. Київ : Астропринт, 2013. 128 с.

5. Хайруліна Н. О. Психологічна допомога онкологічним хворим у процесі лікування. *Актуальні проблеми психології.* 2022. Т. 12, вип. 28. С. 112–118.

6. Шебанова В. І. Метафоричні асоціативні карти в роботі психолога. *Проблеми сучасної психології.* 2020. Вип. 50. С. 289–307. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.289-307.

Анастасія ШУЛЬЖЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

СТРАТЕГІЇ ТА ІНСТРУМЕНТИ ВИРІШЕННЯ ТРУДОВИХ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Розвиток сучасної системи освіти України в умовах воєнного стану, цифровізації та реалізації концепції «Нової української школи» зумовлює трансформацію характеру трудових конфліктів у закладах загальної середньої освіти. Вони дедалі частіше набувають не лише правового, а й комунікативного та психологічного змісту. У цих умовах перед керівником закладу освіти постає завдання поєднання дотримання норм трудового законодавства із забезпеченням сприятливого морально-психологічного клімату в колективі [2].

Метою дослідження є обґрунтування особливостей врегулювання трудових конфліктів у закладах освіти з урахуванням сучасних управлінських підходів.

Сучасні наукові підходи в Україні акцентують увагу на гуманізації трудових відносин та розвитку альтернативних способів вирішення спорів, зокрема медіації, правові засади якої визначено на законодавчому рівні [1]. Як зазначає І. Сахарук, медіація в трудових відносинах є не лише альтернативою судовому розгляду, а й ефективним інструментом відновлення соціального діалогу в організації [6]. Це особливо актуально для освітньої сфери, де традиційні механізми, зокрема комісії з трудових спорів, не завжди забезпечують довіру працівників.

У контексті управлінської діяльності керівника закладу освіти медіація постає як інструмент не лише врегулювання конфлікту, а й збереження конструктивних відносин у педагогічному колективі. Її застосування сприяє зниженню рівня конфліктності, запобігає ескалації спорів та мінімізує ризики тривалих судових процесів [7].

В умовах цифровізації освіти особливої актуальності набувають питання організації дистанційної роботи. Як зазначає П. Пилипенко, законодавче закріплення дистанційної праці створює низку управлінських

колізій, пов'язаних із балансом між автономією педагога та контролем з боку адміністрації [4]. Відповідно до норм трудового законодавства, працівник має право самостійно розподіляти робочий час, що потребує розробки чітких локальних механізмів взаємодії [4].

У цьому контексті особливого значення набуває впровадження локальних цифрових протоколів, які регламентують:

- часові межі професійної комунікації;
- канали взаємодії;
- порядок звітності;
- способи підтвердження виконання педагогічної діяльності;
- гарантії дотримання права на відпочинок.

Зазначені механізми дозволяють забезпечити баланс інтересів адміністрації та педагогічних працівників, знижуючи ризики виникнення трудових конфліктів [4].

Проведений аналіз управлінських ситуацій (2024–2026 рр.) засвідчує ефективність медіаційних підходів у врегулюванні конфліктів.

У випадку конфлікту, пов'язаного з розподілом педагогічного навантаження, застосування фасилітаційних практик сприяло трансформації суперечності у форму професійної співпраці (педагогічний тандем).

У ситуації, пов'язаній із дистанційною роботою, впровадження локального нормативного акта дозволило врегулювати питання «права на відключення» та запобігти порушенню трудових прав працівника [5].

У конфлікті в системі «вчитель – батьки – адміністрація» використання відновних практик забезпечило відновлення довіри, запобігло звільненню педагога та сприяло вдосконаленню комунікації з батьками [7].

Отже, практика підтверджує, що медіація є ефективним інструментом трансформації конфлікту з деструктивного явища в ресурс розвитку організації [3].

На основі проведеного аналізу доцільно виокремити такі напрями вдосконалення системи управління конфліктами в закладах освіти:

1. Розробка локальної нормативної бази, що передбачає використання процедур альтернативного вирішення спорів [1].

2. Запровадження внутрішніх механізмів супервізії та психологічної підтримки педагогічного колективу.

3. Інституалізація омбудсменства як інструменту захисту прав учасників освітнього процесу.

Як свідчать сучасні дослідження судової практики, значна частина трудових спорів може бути попереджена за умови функціонування ефективних внутрішніх механізмів медіації [5].

Трудові конфлікти в закладах загальної середньої освіти слід розглядати не лише як правові суперечності, а як індикатор ефективності управлінської діяльності. Впровадження медіаційного лідерства дозволяє

керівнику трансформувати конфлікт у ресурс організаційного розвитку, забезпечити формування безпечного освітнього середовища та підвищити рівень довіри в колективі [6].

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності інтеграції медіаційних практик у систему управління закладом освіти як важливої умови реалізації сучасних стандартів якості освіти.

Список використаних джерел

1. Державна служба якості освіти України. Абетка для директора: рекомендації щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Київ : ДСЯО, 2024. 340 с.

2. Про медіацію : Закон України від 16.11.2021 № 1875-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text (дата звернення: 21.05.2026).

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

4. Пилипенко П. Д. Трудове право України: академічний курс : підручник. Львів : Новий Світ-2000, 2024. 544 с.

5. Поліщук В. Захист прав освітян в умовах воєнного стану: аналіз судової практики. *Вісник Національної асоціації адвокатів України*. 2025. № 3 (110). С. 18–25.

6. Сахарук І. С. Правове регулювання медіації в трудових відносинах: теоретико-прикладний аспект. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Юридичні науки*. 2023. Вип. 2 (124). С. 45–51.

7. Фішер Р., Юрі У., Паттон Б. Шлях до згоди: переговори без поразок / пер. з англ. О. Логвиненко. Київ : Наш Формат, 2023. 224 с.

Секція 5
ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тетяна БАРИШЕВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією, інтеграцією в європейський освітній простір, а також необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної діяльності. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців як ключової складової їхньої професійної підготовки. Одним із ефективних засобів досягнення цієї мети є впровадження управління освітніми проєктами в освітній процес [1, с. 130].

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасний ринок праці потребує фахівців, які володіють не лише теоретичними знаннями, але й здатні застосовувати їх на практиці, працювати в команді, генерувати нові ідеї та ефективно реалізовувати інноваційні проєкти. У цьому контексті проєктна діяльність виступає важливим інструментом формування таких якостей.

Метою дослідження є комплексне обґрунтування управління освітніми проєктами як засобу формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців та визначення педагогічних і управлінських умов його ефективного впровадження.

Інноваційна компетентність є складним інтегративним утворенням, що включає когнітивний, діяльнісний, мотиваційний та рефлексивний компоненти. Вона передбачає здатність до творчого мислення, генерування нових ідей, упровадження інновацій та адаптації до змін у професійній діяльності. Формування такої компетентності потребує використання

активних та інтерактивних методів навчання, серед яких особливе місце займає проєктна діяльність [3, с. 135].

Управління освітніми проєктами розглядається як цілеспрямований процес планування, організації, координації та контролю діяльності, спрямованої на досягнення визначених освітніх цілей. Воно передбачає використання сучасних управлінських технологій, методів командної роботи та інструментів оцінювання результатів діяльності [6, с. 75].

Застосування проєктного підходу в освітньому процесі дозволяє створити умови для активного залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності. Студенти виступають не лише споживачами знань, а й активними учасниками їх створення, що сприяє розвитку самостійності, відповідальності та ініціативності [5, с. 70].

Особливу роль у формуванні інноваційної компетентності відіграє розвиток управлінських умінь, які формуються в процесі реалізації освітніх проєктів. До них належать уміння планувати діяльність, визначати цілі та завдання, розподіляти ресурси, організовувати командну роботу, здійснювати контроль і оцінювання результатів. Ці уміння є важливими для майбутніх керівників закладів освіти та забезпечують їхню готовність до професійної діяльності [2, с. 228].

Психолого-педагогічні умови ефективного використання управління освітніми проєктами передбачають створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює пізнавальну активність, творчість та інноваційне мислення здобувачів освіти. Важливим є також забезпечення мотивації до навчання, підтримка індивідуальних особливостей студентів і розвиток їхнього потенціалу [2, с. 232].

Суттєву роль відіграє формування командної взаємодії, яка є невід'ємною складовою проєктної діяльності. У процесі роботи над проєктами студенти набувають досвіду співпраці, вчаться ефективно комунікувати, розв'язувати конфлікти та досягати спільних цілей. Це сприяє розвитку соціальних і комунікативних компетентностей.

У сучасних умовах значно зростає роль цифрових технологій в управлінні освітніми проєктами. Використання онлайн-платформ, цифрових інструментів планування та моніторингу проєктної діяльності дозволяє підвищити її ефективність, забезпечити гнучкість і доступність навчального процесу [7, с.95].

Важливим аспектом є також розвиток рефлексивних умінь, які дозволяють здобувачам освіти оцінювати результати своєї діяльності, аналізувати досягнення та визначати напрями подальшого розвитку. Рефлексія сприяє формуванню критичного мислення та здатності до самовдосконалення.

Управління освітніми проєктами також сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь. Студенти мають можливість застосовувати

отримані знання у реальних або наближених до реальності умовах, що підвищує їхню професійну підготовку та готовність до інноваційної діяльності.

Крім того, важливим є формування інноваційної культури, яка передбачає готовність до змін, відкритість до нового досвіду, прагнення до розвитку та вдосконалення. Управління освітніми проєктами створює умови для формування такої культури, оскільки передбачає постійний пошук нових рішень і підходів.

Таким чином, управління освітніми проєктами є ефективним засобом формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців, що забезпечує їхню готовність до професійної діяльності в умовах сучасних викликів. Управління освітніми проєктами виступає важливим інструментом формування інноваційної компетентності майбутніх фахівців, що сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу, управлінських і комунікативних умінь, здатності до інноваційної діяльності. Встановлено, що ефективність цього процесу залежить від створення сприятливого освітнього середовища, використання сучасних цифрових технологій, розвитку мотивації та професійної підготовки викладачів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні інноваційних моделей управління освітніми проєктами в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384с.
2. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.
3. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: сучасні виклики та перспективи. Київ : 2021. 172 с.
4. Про освіту : Закон України від 01.01.2026 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.04.2026).
5. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2020. 183 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 216 с.
7. Морзе Н. В. Цифрові технології в освіті: сучасні тенденції розвитку. Київ : 2022. 168 с.

Анастасія БУТ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна МУХІНА,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

SOFT SKILLS ЯК СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах сучасного світу, який характеризується стрімкими змінами та постійною необхідністю адаптації до нових викликів, особливе значення набуває формування в учнів не лише академічних знань, але й так званих «м'яких навичок» або soft skills. Це не модний тренд і не абстрактне поняття. Це навички, які допомагають молодшим школярам вирішувати складні життєві завдання, ефективно комунікувати, співпрацювати з іншими та приймати обґрунтовані рішення. У контексті сучасної освіти дедалі більше уваги приділяється інтеграції розвитку soft skills у навчальні програми початкової освіти.

Актуальність розвитку soft skills молодших школярів відображена в основних нормативних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти та Концепції Нової української школи, де акцентується увага на необхідності формування особистості учня, здатної до ефективної взаємодії в суспільстві, саморозвитку та успішної соціалізації. Молодший шкільний вік є важливим періодом закладання основ soft skills, необхідних для успішного навчання й соціалізації, що зумовлює потребу в пошуку ефективних підходів до їх формування.

Основи питання розвитку soft skills вивчали провідні філософи, психологи, педагоги, зокрема А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, І. Печенко, С. Русова, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін. Проблему розвитку soft skills у здобувачів початкової освіти активно висвітлено у працях О. Демченко, О. Жовнич, Є. Зеер, Н. Казьмірчук, Т. Кожушкіної, П. Мосс, С. Наход, І. Стахової, Л. Степанової та ін.

Формування м'яких навичок (soft skills) у молодших школяоів є одним із головних завдань сучасної школи, адже саме цей комплекс особистісних умінь допомагає їм швидко адаптуватися в соціумі, ставати успішними та впевненими в собі. Так, дослідниці О. Жовнич та І. Стахова, поділяючи думку

Н. Казьмірчук та О. Демченко, пропонують таку класифікацію м'яких навичок: комунікативні вміння – здатність чітко висловлювати думки та толерантно спілкуватися; творчі навички – уміння креативно вирішувати завдання й мислити нестандартно; організаційні навички – уміння планувати діяльність та організовувати спільні справи; навички саморегуляції – здатність керувати власними емоціями та розвивати емоційний інтелект; управлінські навички – готовність брати відповідальність і проявляти лідерські якості. Усі ці навички молодші школярі можуть активно розвивати у найрізноманітніших життєвих ситуаціях [1, с.77].

Глибокий аналіз наукової літератури свідчить про стрімке зростання інтересу до проблеми формування soft skills в освітньому просторі, що набуває особливої актуальності саме на етапі початкової освіти [2]. Одним із ефективних інструментів розвитку м'яких навичок є групова діяльність, яка забезпечує не лише якісне засвоєння навчального матеріалу, а й створює умови для формування навичок командної взаємодії та творчого самовираження. Як зазначає Н. Новосельська, ефективна організація групової роботи будується на п'яти послідовних етапах: визначення подвійної педагогічної мети; раціональне формування складу груп із зміною соціальних ролей; використання життєвих завдань із відкритим завершенням; налагодження міжособистісної взаємодії через позицію педагога-фасилітатора; рефлексія здобутого командного досвіду [3].

Усі окреслені етапи групової діяльності знаходять своє закономірне практичне втілення в ігрових технологіях. У цьому контексті особливого науково-методичного значення набуває потенціал настільних логіко-розвивальних ігор, на прикладі яких доцільно розглянути особливості формування soft skills у дітей молодшого шкільного віку під час навчання математики. Вибір саме цього предметного складника є цілком обґрунтованим, оскільки традиційно складний та абстрактний матеріал зазначеної навчальної дисципліни гостро потребує емоційного забарвлення, наочності та візуалізації. Н. Карапузова, Н. Білик та Н. Манжелій наголошують на особливому потенціалі настільних логіко-розвивальних ігор у навчанні математики. Зокрема, гра «Монополія» розвиває вміння планувати, прораховувати дії та працювати в команді; «УНО. Математика» формує стратегічне мислення, пам'ять і соціальні навички; «Лабораторія експертної служби» навчає будувати логічні ланцюжки, доводити твердження та співпрацювати [2]. Таким чином, настільна гра виступає унікальним дидактичним середовищем, де інтелектуальне навантаження природно поєднується з активною соціальною взаємодією учнів.

Розвиток гнучких навичок має наскрізний характер і не обмежується уроками математики. І. Полякова та К. Корсікова наголошують, що уроки української мови та читання є ідеальним майданчиком для формування soft skills, адже інтерактивна робота дозволяє залучити кожного школяра до

процесу, вчить здобувати знання з власного досвіду та розвиває творче й діалектичне мислення [4]. Мовленнєва взаємодія навчає здобувачів початкової освіти аналізувати свої дії, висловлювати власне ставлення та поважати думки інших.

Попри важливість методів і технологій, центральною постаттю у процесі формування soft skills залишається вчитель початкових класів. Так, Н. Карапузова, Н. Білик та Н. Манжелій підкреслюють, що завданням педагога є не лише навчання, а й усебічний розвиток особистості молодших школярів: створення безпечної й позитивної атмосфери, заохочення до критичного мислення, надання якісного зворотного зв'язку. Найголовніше – педагог має сам моделювати бажану поведінку, власним прикладом демонструючи толерантність, емпатію та вміння конструктивно розв'язувати суперечки [2].

Отже, розвиток soft skills є невід'ємним складником формування успішної особистості молодшого школяра. Найефективніше м'які навички формуються через практику – групову роботу, настільні логічні ігри та інтерактивні вправи на різних уроках. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості soft skills у здобувачів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Жовнич О., Стахова І. Діагностика розвитку soft skills дітей молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 51. Том 1. С. 76–79. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/51/part_1/14.pdf (дата звернення: 26.05.26).

2. Карапузова Н., Білик Н., Манжелій Н. Настільні логіко-розвивальні ігри у навчанні математики як інструмент розвитку soft skills у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога.* 2025. №3 (222). С. 85–91. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-85-91.

3. Новосельська Н. формування soft skills у здобувачів початкової освіти засобами групової роботи. *Молодий вчений.* 2025. №4 (135). DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2025-4-135-23.

4. Полякова І., Корсікова К. Soft skills: універсальні навички на уроках української мови й читання в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. Вип. 3. С. 120–125. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2021.3.18.

Надія ВЄНЦЕВА,
докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ОБ'ЄДНАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК РАДИКАЛЬНА АДАПТАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЙНА ЗМІНА

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти, що характеризуються демографічними зрушеннями, зміною моделей фінансування, посиленням глобальної конкуренції між університетами, а також кризовими явищами соціального та політичного характеру, об'єднання університетів дедалі частіше постають як інструмент інституційного реагування на виклики зовнішнього середовища. Такі процеси не можуть бути зведені виключно до адміністративних реформ або оптимізації ресурсів, оскільки вони торкаються базових засад функціонування університету як соціальної, культурної та освітньої інституції. У цьому контексті особливої актуальності набуває осмислення об'єднання ЗВО не лише як управлінських рішень, а як радикальних адаптаційних змін, що зачіпають ідентичність, культуру, освітні практики та щоденний досвід академічних спільнот.

Ключова трансформація у процесі об'єднання університетів насамперед пов'язана зі зміною рівня або сектора освітньої системи. Різні ЗВО шляхом об'єднання стають частиною великих багатопрофільних закладів вищої освіти, що вимагає глибокої інституційної адаптації до нових академічних, управлінських і нормативних умов [3]. У таких випадках адаптація охоплює не лише формальні структури, а й зміст освітньої діяльності, систему цінностей та уявлення про роль університету.

У ряді випадків злиття ЗВО здійснюється з метою створення об'єднаного «супер-університету», що виступає формою стратегічної адаптації до національних і глобальних освітніх політик. Такі об'єднання безпосередньо впливають на зміну офіційної місії університетів, їхнього позиціонування у світовому освітньому просторі та взаємодії з державою, ринком праці й регіональними спільнотами.

Важливим адаптаційним виміром об'єднання є символічно-інституційні зміни. Об'єднаному університету часто надається нова назва, розробляється нова символіка, а також присвоюється спеціальний статус – «опорного» університету, «університету світового класу», «кампуса переваги», «регіону-кампуса» тощо [1]. Ці зміни виконують функцію легітимації нової інституційної конфігурації та фіксують публічний образ університету як адаптованої до нових умов організації.

Процес об'єднання ЗВО супроводжується формуванням нової

організаційної структури, що є ключовим проявом структурної адаптації. У низці наукових досліджень виокремлюють дві моделі об'єднаного ЗВО [2]. За першою моделлю заклади, що приєднуються, зберігають відносну автономію, функціонуючи як факультети, школи або коледжі у своїх попередніх межах і з власним керівництвом. Друга модель, навпаки, передбачає створення принципово нової організаційної конфігурації з об'єднанням дублюючих підрозділів і централізацією управління, що вимагає глибшої адаптації академічних спільнот.

Структурні трансформації невід'ємно пов'язані з фінансово-економічною адаптацією університетів. У процесі об'єднання змінюється система фінансування, відбувається перерозподіл матеріальної бази та фінансових потоків. У низці випадків університети отримують додаткове державне фінансування, спрямоване на підтримку реорганізаційних процесів, що підкреслює адаптаційний характер об'єднання як інструменту державної освітньої політики.

Особливо складною формою адаптації є просторова та комунікативна трансформація, що виникає у разі географічної віддаленості університетів, які об'єднуються. У таких умовах змінюється система взаємодії між підрозділами, мобільності викладачів і студентів, а також логіка організації освітнього процесу. Часто це потребує безпосередніх інтервенцій у навчання, зокрема впровадження онлайн-курсів або організації регулярних переїздів викладачів між кампусами [4].

Водночас навіть об'єднання університетів у межах одного міста, особливо на перших етапах функціонування об'єднаного ЗВО, призводить до суттєвих змін на рівні повсякденних практик. Адаптація систем комунікації та академічної мобільності проявляється у зміні розкладів, форматів взаємодії, доступу до ресурсів і сприймається учасниками освітнього процесу, зокрема студентами, як значущий елемент організаційних змін.

Важливим аспектом об'єднання університетів є академічна адаптація, що охоплює трансформацію освітніх напрямів і програм. У процесі об'єднання можуть з'являтися нові або скорочуватися існуючі академічні напрями, а на певному етапі після злиття відбувається оновлення освітніх програм. Взаємодія університетів створює умови для формування міждисциплінарних навчальних програм [3], тоді як у разі поглинання можливе повне заміщення програм приєднаного ЗВО програмами консолідуючого університету.

Дослідження показують, що адаптація освітніх практик (викладання та навчання) відбувається значно повільніше порівняно зі структурними чи управлінськими змінами. Пілотне дослідження фінської системи вищої освіти після об'єднання університетів засвідчило, що реальні зміни в навчанні залежать передусім від культури об'єднаних університетів та їхньої історії [4]. Особливу роль у цих процесах відіграє культурна адаптація. Створення об'єднаного університету передбачає формування нової культури ЗВО, що

супроводжується зіткненням організаційних культур університетів, які об'єднуються, вибором між дослідницькою або професійною орієнтацією розвитку, зникненням старих і появою нових традицій.

У результаті цих процесів поступово формується нова організаційна ідентичність об'єднаного університету, яка відображає глибину та характер адаптаційних змін. Саме тому проблема змінної організаційної ідентичності університетів у ході та після об'єднання потребує окремого емпіричного й теоретичного аналізу, що й визначає логіку подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Geschwind L., Melin G., Wedlin L. Mergers as Opportunities for Branding: The Making of the Linnaeus University. *Mergers in Higher Education*. Springer, Cham, 2016. P. 129-143.

2. Harman G., Harman K. Institutional mergers in higher education: Lessons from international experience. *Tertiary Education and management*. 2003. Т. 9. №. 1 P. 29-44

3. Kyvik S., Stensaker B. Factors affecting the decision to merge: The case of strategic mergers in Norwegian higher education. *Tertiary Education and Management*. 2013. Т. 19. №. 4. P. 323-337.

4. Ursin J., Aittola H. 'It's Not Like Everything Changes Just With a Click on New Year's Eve': Perceptions on Educational Issues of University Mergers in Finland. *Higher Education Policy*. 2019. P. 1-17.

Віктор ЗАМАШНЮК,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА,
професор, доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО ЗВ'ЯЗКУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Розвиток цифрових технологій трансформував галузь мистецької освіти, відкривши нові можливості для організації та проведення освітнього процесу. З появою засобів дистанційного зв'язку поряд із традиційними

формами навчання, які полягають у безпосередньому живому контакті викладача і учня в навчальній аудиторії, стало доступним проведення уроків гри на музичних інструментах вже в онлайн-форматі.

Перехід на дистанційний формат проведення занять засобами цифрових відеоплатформ часто стає результатом не тільки вибору нових можливостей, а й вимушеним кроком. Особливо помітним такий перехід став від початку пандемії COVID-19 у 2020 р., коли майже весь світ перейшов на роботу і навчання з дому за допомогою різного програмного забезпечення і мережі інтернет та початком повномасштабної військової агресії росії проти України, де онлайн-заняття для багатьох стали єдиним шляхом продовження здобуття освіти, зокрема музичної, а для навчальних закладів, які були змушені рятуватись від війни, – це єдина можливість зберегти своє існування.

Питання проведення занять з музичного інструменту засобами дистанційного зв'язку є дуже актуальним в наш час і все більше привертає увагу наукової спільноти. У своїх наукових працях особливості і проблематику даного питання розглядають С. Чугай, А. Бондаренко, С. Кулікова, Д. Барановський, І. Барановська, Ю. Якименко, О. Лузан, В. Самолюк та ін.

Заняття на музичних інструментах в онлайн-форматі супроводжуються низкою нових викликів, труднощів, мають ряд переваг і недоліків, причому часто один і той же компонент може бути як зі знаком «плюс», так і зі знаком «мінус». Так, С. Чугай зазначає, що «у системі музично-педагогічної освіти починають превалювати методи, що забезпечують становлення самостійної творчої навчальної діяльності студентів, спрямованої на вирішення реальних професійних завдань. Визнаними підходами тут виступають орієнтоване на самостійну діяльність навчання, спрямоване на практичне засвоєння музичного матеріалу засобами дистанційного навчання» [3, с.63].

Як одну із найбільших переваг, слід виділити гнучкість і зручність організації навчального процесу, адже можна виходити на зв'язок із учнем з будь-якої точки світу. З'являється також більша варіативність у складанні розкладу, адже звільняється час, який міг бути витрачений на дорогу до локації для очного заняття. В учня є можливість підключатися на заняття прямо з дому, що є ще однією перевагою онлайн-навчання. Достатньо мати свій власний музичний інструмент, комп'ютер або гаджет і, звичайно, підключення до мережі інтернет.

Проте, заняття з дому можна розглядати й як аспект із знаком «мінус», адже навчання у мистецькій галузі має проходити у творчому середовищі, яке буде надихати, мотивувати до подальшого розвитку. Як зауважує Я. Данилюк, «навчання в домашніх умовах позбавлене чітких меж між освітнім і побутовим середовищем, що створює додаткові труднощі для здобувачів освіти. Наявність співмешканців, шум, побутові обов'язки, а також відсутність обладнаного робочого місця можуть призводити до частих відволікань і зниження концентрації. Недостатня організація робочого простору та

відсутність належного контролю за навчальним розкладом можуть знижувати ефективність освітнього процесу» [1, с.40].

Крім цього, заняття вдома на музичних інструментах можуть створювати додаткові труднощі побутового характеру, оскільки гра, особливо на гучних музичних інструментах – духових, ударних, а також інструментах з широким динамічним діапазоном – фортепіано, акордеон, струнні, може заважати іншим й створювати несприятливу атмосферу для навчання, музикування й самостійної роботи.

Важливим аспектом індивідуальних занять з основного музичного інструменту, музикування є те, що викладач повинен звертати увагу не тільки на кінцевий результат – звучання музичного твору, виконуваного учнем (студентом), якість виконання поставленої мети і завдань, а й обов'язково контролювати діяльність опорно-рухової системи учня упродовж заняття.

Як відомо, неправильна постановка рук при грі на музичному інструменті, або неправильна постановка дихання, неправильна робота голосового апарату тощо не тільки унеможливлює якісне виконання музичного твору, але й більше того – може призвести в майбутньому до виникнення в учня професійних захворювань і цілковитої професійної непридатності в разі, якщо некоректна виконавська техніка застосовуватиметься систематично. Це зумовлює необхідність постійного як аудіального, так і візуального контролю викладача за діяльністю студента, своєчасну реакцію та пошук можливості скоригувати й виправити помилкові дії здобувача освіти. Причому, таке коригування, як підкреслює А.Бондаренко, в залежності від конкретної ситуації, може потребувати особистого показу викладачем, або навіть певного тактильного контакту викладача й учня, якщо важливими є певні тактильні або фізіологічні відчуття [2]. Як приклад, при очному занятті гри на акордеоні викладач може фізичним впливом коригувати зміну міху або силу його тяжіння безпосередньо під час процесу учнівського виконання. Зазначимо, що в процесі онлайн-навчання така можливість відсутня.

Окремим блоком слід виокремити технічну складову музичних онлайн-занять. Зараз чи не кожен володіє сучасним гаджетом, ноутбуком, які є портативними і дозволяють гнучко вибирати локацію, з якої можна вийти на зв'язок для проведення уроку. Проте, зауважимо, що для ефективного проведення занять потрібне стабільне підключення до мережі інтернет, яке є дуже розвиненим і доступним в нашій Україні. Проте, у зв'язку з ворожими обстрілами енергетичної інфраструктури впроваджуються графіки відключення світла, через які інтернет періодами повністю відсутній або потрібно докладати додаткових фізичних зусиль і фінансових ресурсів для забезпечення зв'язку шляхом альтернативних джерел енергії (портативні зарядні станції, оптоволоконний інтернет-кабель тощо), що може створювати відповідні труднощі, зокрема: часте перенесення занять або їх відміна,

переривання зв'язку безпосередньо під час заняття або погіршення якості, що відчутно впливає на коректне передавання інформації, зокрема, можливість чітко чути й сприймати процес музичного виконання.

Відтак, дуже актуальним і важливим є правильний вибір відеоплатформ для проведення занять, адже від цього часто залежить якість передачі звуку і відео, можливість їх додаткового налаштування для створення комфортного і професійного творчого процесу без технічних нюансів, які можуть відволікати від головних навчальних цілей.

Серед найбільш популярних сучасних відеоплатформ виділяються Zoom, Microsoft Teams, Google Meet. Відразу варто зазначити, що такі платформи розроблені перш за все для проведення розмовних відео зустрічей з можливістю залучення великої кількості учасників, демонстрації вмісту екрана, використання мультимедійних дошок, текстового обговорення в чаті.

Можливість проведення занять на музичних інструментах є лише додатковою і потребує докладання додаткових зусиль шляхом певної зміни стандартних налаштувань програм, а саме відключення режиму «подавлення шуму». Цей режим установлено за замовчуванням у всіх зазначених програмах, адже пріоритетною метою, як уже зазначалося, є проведення розмовних відеозустрічей. Відповідно, людський голос має транслюватися чітко, без фонових шумів, які можуть спотворювати звук і перешкоджати сприйняттю інформації.

Саме через систему пріоритетів таких програм гру на акустичних музичних інструментах алгоритми платформ часто сприймають як фоновий шум і намагаються його позбутися шляхом поступового або різкого зниження гучності аж до повної тиші. Тому розробники додали можливість відключати функцію подавлення, що дозволяє передавати гру на музичних інструментах без помітних звукодинамічних спотворень. Особливо вдало це спрацьовує в програмі Microsoft Teams. В Zoom є більш розширена функція «звук оригіналу для музикантів» із варіантами ще більш тонкого налаштування, такими як «режим відтворення музики з підтримкою високої якості», «подавлення еха», «стереозвук», коректний вибір яких передбачає можливість безпроблемної передачі звуку гри акустичного музичного інструмента.

Проте на практиці часто виникають проблеми, пов'язані із занадто складною системою налаштувань. Ефективність цифрової взаємодії не гарантується виключно технічною бездоганністю дій педагога та учня, оскільки на процес впливає низка неконтрольованих зовнішніх чинників. Тому викладачі, задля уникнення технічних труднощів, обирають більш адаптовані саме для музичних занять відеоплатформи, зокрема Microsoft Teams чи Google Meet, або ж все частіше використовують месенджери з можливістю зробити відеодзвінок. Серед найпопулярніших: Viber, Telegram, WhatsApp, Facebook messenger. Особливістю таких платформ є те, що вони призначені, перш за все, для обміну текстовими повідомленнями та

здійснення простих дзвінків. Функція відеодзвінка в таких застосунках є радше додатковою опцією, тому якість відтворення відео та аудіо поступається можливостям спеціалізованих платформ. Передача звуку супроводжується помітними тембровими спотвореннями, а інструменти для його тонкого налаштування відсутні.

Спільним технічним нюансом, який обмежує педагогічні можливості в процесі дистанційного навчання на музичних інструментах є затримка звуку та зображення. Зокрема звук, який відтворює на музичному інструменті учень звучить на технічному пристрої викладача лиш через деякий час, а не синхронно. Це пов'язано з тим, що звук, який передається через цифрові системи, кодується і проходить через проміжні сервери, що займає певний час. Точна цифра затримки залежить від низки чинників, таких як швидкість інтернет-з'єднання, якість і потужність пристроїв. Хоч на етапі сучасного технічного розвитку така затримка є невеликою (за різними оцінками в середньому 0.2 – 0.5 с.), проте, під час занять гри на музичних інструментах, вона є критичною.

Для музики є надзвичайно важливою точність пульсації, ритму, темпу, і часто під час очних занять викладачі можуть вистукувати ритм, синхронно наспівувати музичний матеріал, диригувати учнем, і ключовим моментом в цьому випадку є синхронність, одночасність. У дистанційному форматі такий підхід забезпечити неможливо саме через затримку звуку та картинки. Особливо це помітно при спробах колективного музикування.

Отже, специфіка проведення занять із музично-виконавських дисциплін засобами дистанційного зв'язку в умовах сучасних викликів полягає в інтеграції технологічних можливостей із традиційними методиками навчання. Поряд із очевидними перевагами (доступність, гнучкість, залучення різноманітних цифрових ресурсів) такий формат має суттєві технічні обмеження, що перешкоджають повноцінній творчій взаємодії викладача та здобувача освіти. Попри це, сучасні тенденції вимагають від суб'єктів освітнього процесу високого рівня цифрової компетентності, здатності до адаптації та проактивного пошуку інноваційних форм і методів, які здатні забезпечити високу ефективність і результативність професійної підготовки майбутніх музикантів.

Список використаних джерел

1. Данилюк Я. Дистанційна освіта домристів у сучасних умовах: виклики, досвід, рекомендації. *Слобожанські мистецькі студії*. Вип. 1 (07), 2025. С. 37–42. URL : https://doi.org/10.32782/art/2025.1.7 (дата звернення: 22.04.2026).

2. Бондаренко А. Дистанційна освіта музикантів-виконавців: проблеми та перспективи. *Імідж сучасного педагога.* 2020. Т. 3 (192). С. 69–72.

3. Чугай С. Особливості дистанційного навчання гри на музичному інструменті студентів ЗВО. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип.16. Слов'янськ, 2021. С. 61–71.

Роман КЕТКОВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Сергій ОНИЩЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЕНЕРГЕТИЧНІЙ СФЕРІ

Сучасний розвиток енергетичної галузі характеризується динамічними змінами, зумовленими переходом до відновлюваних джерел енергії, цифровізацією енергетичних систем та інтеграцією у глобальні ринки. У таких умовах особливої актуальності набуває формування економічної компетентності майбутніх фахівців, що забезпечує їх здатність ефективно діяти в умовах ринкової економіки, приймати обґрунтовані управлінські рішення та адаптуватися до змін.

Економічна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає знання, уміння, навички, досвід і мотивацію до економічної діяльності [5]. Водночас вона є важливим чинником професійної самореалізації та конкурентоспроможності на ринку праці.

Проблема формування економічної компетентності досліджується у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, визначено, що економічна компетентність є системною сукупністю знань, практичних умінь, мотивації та економічного мислення [6].

Дослідники підкреслюють, що вона включає здатність аналізувати економічну інформацію, приймати рішення та адаптуватися до змінних умов ринку [4]. Для технічних спеціальностей важливим є поєднання економічних і професійних знань, що забезпечує ефективну діяльність у виробничому середовищі [1].

У контексті енергетики значну увагу приділяють розвитку людського капіталу, який є ключовим фактором сталого розвитку галузі та

впровадження інноваційних технологій [7].

Так, економічна компетентність фахівця енергетичної галузі передбачає:

– розуміння економічних процесів у сфері енергетики;
– здатність оцінювати ефективність енергетичних проєктів;
– навички управління ресурсами та витратами;
– готовність до інноваційної діяльності.

В умовах енергетичного переходу важливим є також формування економічного мислення, орієнтованого на енергоефективність і сталий розвиток.

Розглянемо інноваційні підходи до формування економічної компетентності, а саме:

1. Компетентнісний підхід, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на результат – сформованість здатності застосовувати знання на практиці, сприяє інтеграції економічних і професійних компетентностей.

2. Інтегративний підхід – полягає у поєднанні економічних дисциплін із технічними (наприклад: вивчення енергетичних систем супроводжується аналізом їх економічної ефективності).

3. Цифровий підхід, який розглядає використання цифрових технологій, зокрема:

– симуляторів енергетичних систем;
– аналітичних платформ;
– систем моделювання економічних процесів.

Так, сучасні дослідження підкреслюють роль смарт-технологій та інтернету речей у підвищенні ефективності енергетичних систем [2].

4. Проєктно-орієнтоване навчання – передбачає виконання здобувачами реальних або наближених до реальності проєктів (наприклад: розробка бізнес-плану енергетичного підприємства або оцінка інвестиційної привабливості енергоефективного проєкту), що сприяє розвитку практичних умінь [3].

5. Дуальна освіта та співпраця з бізнесом – залучення роботодавців до освітнього процесу забезпечує практичну спрямованість підготовки та формування реальних економічних навичок.

З вище вказаного випливає, що інноваційні підходи сприяють:

– розвитку критичного мислення;
– формуванню здатності до аналізу економічних ситуацій;
– підвищенню мотивації до навчання;
– розвитку підприємницького мислення.

Особливе значення має використання міждисциплінарних підходів, що поєднують економіку, інженерію та інформаційні технології. Адже інноваційні трансформації енергетики вимагають нових підходів до підготовки фахівців, здатних працювати в умовах невизначеності та швидких

змін.

Отже, розвиток економічної компетентності здобувачів освіти в енергетичній сфері є важливою умовою їхньої професійної підготовки. Інноваційні підходи, зокрема компетентнісний, інтегративний, цифровий та проєктний, забезпечують формування сучасного фахівця, здатного до ефективної діяльності в умовах інноваційної економіки.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку моделей формування економічної компетентності з урахуванням цифровізації та глобалізації енергетичної галузі.

Список використаних джерел

1. Антонюк Д. Економічна компетентність студентів і фахівців технічних спеціальностей та її структурні компоненти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. № 47. С. 104–109. URL : https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2859 (дата звернення: 29.04.2026).

2. Квасній Л. Г., Квасній З. В., Кондра О. Р. Інноваційні підходи до забезпечення енергоефективності в економіці територіальних громад : виклики та перспективи. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія економіка та управління*. 2024. № 11. DOI : 10.54929/2786-5738-2024-11-03-11.

3. Омельченко Л. М., Шевченко В. В. Інноваційні підходи до формування у студентів компетентності енергозбереження при вивченні технічних дисциплін. *Вісник КДПУ ім. Михайла Остроградського*. Кременчук : КрНУ, 2009. Вип. 3. Ч. 1. С. 13–16. URL : https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/8131 (дата звернення: 29.04.2026).

4. Проскура В., Товканець Г., Білак Г. Економічна компетентність у розвитку професійної майстерності майбутнього педагога. *Економічний простір*. 2024. № 190. С. 122–127. DOI : https://doi.org/10.32782/2224-6282/190-23.

5. Саяпіна С., Данильченко В. Економічна компетентність майбутнього педагога : сутність і чинники формування в умовах ЗВО. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 1(105). С. 60-69. DOI : https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306941.

6. Твердохліб О. Економічна освіта учнівської молоді в Україні : базові поняття. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. DOI : 10.31865/2077-1827.2(108)2025.339906.

7. Kuzmin E. et al. Human Capital in the Sustainable Economic Development of the Energy Sector. *General Economics*. 2023. DOI : https://doi.org/10.48550/arXiv.2312.06450.

Анна КИСЕЛЬОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СТВОРЕННІ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний розвиток системи освіти України характеризується активним впровадженням інновацій, що зумовлено потребами суспільства у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних до творчої діяльності та адаптації до змін. У цих умовах особливого значення набуває створення інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує розвиток особистості, формування компетентностей та реалізацію інноваційної діяльності. Ключову роль у цьому процесі відіграє керівник закладу освіти як суб'єкт управління та лідер змін [1, с. 88].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення ролі керівника в умовах трансформації освіти, що передбачає перехід від адміністративно-командної моделі управління до інноваційної, заснованої на принципах партнерства, відкритості та гнучкості. Саме керівник виступає ініціатором, організатором і координатором інноваційних процесів у закладі освіти [2, с. 140].

Метою дослідження є визначення ролі керівника закладу освіти у створенні інноваційного освітнього середовища та обґрунтування основних напрямів його діяльності в умовах інноваційного розвитку.

Інноваційне освітнє середовище розглядається як сукупність умов, що забезпечують впровадження нових підходів до навчання, розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти та ефективну взаємодію учасників освітнього процесу. Воно включає організаційні, педагогічні, психологічні та технологічні компоненти [3, с. 76].

Роль керівника у створенні такого середовища є багатогранною та охоплює стратегічну, організаційну, мотиваційну та контрольну функції. Насамперед керівник має визначити стратегічні напрями розвитку закладу освіти, орієнтовані на інновації, що передбачає формування місії, цілей і пріоритетів діяльності [4, с. 95].

Важливим є формування інноваційної культури в колективі, яка передбачає готовність до змін, відкритість до нових ідей, прагнення до розвитку та самовдосконалення. Керівник має створювати умови для розвитку творчого потенціалу педагогів, підтримувати їхні ініціативи та стимулювати інноваційну діяльність [5, с. 110].

Суттєву роль відіграє організація ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу. Взаємодія на засадах партнерства сприяє формуванню довіри, відкритості та готовності до співпраці, що є важливими умовами створення інноваційного середовища [2, с. 145].

Психолого-педагогічний аспект діяльності керівника полягає у створенні сприятливого психологічного клімату в колективі. Взаємоповага, підтримка та довіра сприяють підвищенню мотивації педагогів до інноваційної діяльності та забезпечують ефективність освітнього процесу [6, с. 60].

Важливим напрямом діяльності керівника є впровадження сучасних освітніх технологій, зокрема цифрових інструментів, які дозволяють підвищити ефективність навчання та забезпечити доступ до інформаційних ресурсів. Використання цифрових технологій сприяє модернізації освітнього процесу та створенню інноваційного освітнього середовища [7, с. 90].

Керівник також має забезпечити організацію професійного розвитку педагогічних працівників, що включає підвищення кваліфікації, участь у тренінгах, семінарах та інших формах навчання. Це сприяє формуванню готовності педагогів до впровадження інновацій та підвищує якість освітнього процесу [4, с. 100].

Значну роль відіграє управління змінами, яке передбачає планування, організацію та контроль процесу впровадження інновацій. Керівник має враховувати можливий опір змінам, використовувати ефективні методи мотивації та забезпечувати підтримку педагогічного колективу [6, с. 64].

Не менш важливим є забезпечення ресурсної бази для реалізації інноваційної діяльності, що включає матеріально-технічне, інформаційне та кадрове забезпечення. Керівник має ефективно використовувати наявні ресурси та залучати додаткові можливості для розвитку закладу освіти.

У сучасних умовах особливого значення набуває використання моніторингу якості освіти як інструменту управління інноваційними процесами. Це дозволяє оцінювати ефективність впроваджених змін, виявляти проблеми та коригувати діяльність закладу освіти.

Таким чином, керівник закладу освіти відіграє ключову роль у створенні інноваційного освітнього середовища, забезпечуючи його розвиток, ефективність та відповідність сучасним вимогам. Встановлено, що ефективність цього процесу залежить від рівня його управлінської культури, лідерських якостей, здатності до стратегічного мислення та використання сучасних управлінських і цифрових технологій. Важливими умовами є

формування інноваційної культури, розвиток партнерської взаємодії та забезпечення професійного розвитку педагогів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням моделей інноваційного управління закладом освіти.

Список використаних джерел

1. Лунячек В. Е. Управління якістю освіти : навч. посіб. Київ : Каравела, 2020. 296 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2021. 504 с.
3. Биков В. Ю., Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. Київ : 2022. 184 с.
4. Калініна Л. М. Управління закладом освіти в умовах змін. Київ : Освіта, 2021. 224 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: інноваційні аспекти розвитку. Київ : 2023. 320 с.
6. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 216 с.
7. Морзе Н. В., Вембер В. П. Цифрові технології в освіті. Київ : 2022. 160 с.

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

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний освітній простір України зазнає суттєвих змін, пов'язаних із переорієнтацією на компетентнісну модель навчання, цифровізацією та інтеграцією у європейський освітній простір. У цих умовах відбувається поступова відмова від традиційної знаннєвої парадигми, у межах якої вчитель виступав основним джерелом інформації, на користь більш гнучких і діяльнісно орієнтованих підходів.

Традиційна модель навчання поступово трансформується у динамічні, інтерактивні освітні середовища, у яких педагог виконує функцію

фасилітатора, а не лише транслятора знань. У таких умовах освітній процес набуває більшої гнучкості, орієнтується на активну участь здобувачів освіти та сприяє розвитку їхньої автономності.

Особливого значення ці зміни набувають у контексті реформи Нова українська школа, яка передбачає формування ключових компетентностей, розвиток критичного мислення та здатності до навчання впродовж життя. У межах цієї парадигми вчитель постає не лише як організатор освітнього процесу, а як партнер і фасилітатор, який створює умови для активного пізнання, співпраці та самореалізації учнів [2].

Фасилітація в освітньому процесі української школи розглядається як сукупність педагогічних дій і стратегій, спрямованих на створення та підтримку активного, динамічного освітнього середовища, що стимулює участь здобувачів освіти, їхню взаємодію та співпрацю. Нам імпонує думка дослідниці О. Гусакової, що у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, фасилітація означає не лише організацію навчання, а й цілеспрямоване педагогічне супроводження діяльності учнів, яке сприяє їхній автономності, відповідальності та активному залученню до процесу оволодіння мовою [1].

Мета наукової розвідки полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності фасилітаційної діяльності вчителя іноземних мов та визначенні особливостей підготовки майбутніх учителів англійської мови до її реалізації в умовах сучасних освітніх трансформацій.

На відміну від традиційної пояснювально-ілюстративної моделі навчання, фасилітаційний підхід орієнтується на діяльнісну участь учнів, їхню взаємодію та спільне конструювання знань. У сучасній українській освітній парадигмі, зокрема в умовах реформи Нова українська школа, така модель навчання розглядається як одна з ключових, оскільки забезпечує розвиток критичного мислення, умінь розв’язання проблем і комунікативної компетентності. Відповідно, підготовка майбутніх учителів англійської мови має бути спрямована на формування їхньої готовності до фасилітаційної діяльності як важливого компоненту професійної компетентності.

Опанування фасилітаційних умінь дозволяє майбутнім учителям трансформувати навчальне середовище у простір активного пізнання, взаємодії та обміну думками. Зміщення акценту з передачі знань на організацію спільної діяльності сприяє розвитку в учнів не лише мовних навичок, а й ключових компетентностей XXI століття – критичного мислення, комунікації, співпраці та соціальної взаємодії.

У контексті підготовки майбутніх учителів англійської мови фасилітаційна діяльність виступає важливою складовою професійної компетентності. Її формування передбачає оволодіння комплексом педагогічних умінь, що забезпечують організацію ефективної навчальної взаємодії. Зокрема, до ключових фасилітаційних технік належать:

Стратегії активного навчання. Доцільним є використання проєктного навчання, у межах якого учні працюють над розв'язанням реальних або наближених до реальності проблем, а також дослідницьких (інквайрі-орієнтованих) завдань, що стимулюють постановку запитань і самостійний пошук відповідей. Це забезпечує практичну спрямованість навчання та підвищує його значущість для учнів.

Техніки постановки запитань. Використання відкритих, проблемних запитань сприяє розвитку глибокого мислення, активізує мовленнєву діяльність і формує здатність аргументовано висловлювати власну позицію.

Організація групової взаємодії. Систематичне залучення учнів до роботи в парах і малих групах сприяє розвитку навичок співпраці, відповідальності, лідерства та ефективної комунікації, що є особливо важливим у процесі вивчення іноземних мов.

Зворотний зв'язок і рефлексія. Важливо створювати умови для взаємооцінювання та самооцінювання, а також організовувати рефлексивні етапи навчання, під час яких учні осмислюють власний досвід і результати діяльності. Це сприяє розвитку метакогнітивних умінь і підвищує ефективність навчання.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів англійської мови до фасилітаційної діяльності має бути спрямована на формування здатності організовувати навчання як процес активної взаємодії, співпраці та самостійного пізнання. Саме така педагогічна позиція відповідає сучасним вимогам української освіти та забезпечує якісну підготовку здобувачів освіти до життя в умовах складного та динамічного світу.

У процесі вдосконалення фасилітаційних умінь учителі дедалі більше сприяють формуванню динамічного, інтерактивного та інклюзивного освітнього середовища. У контексті української системи освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів англійської мови, оволодіння фасилітаційною діяльністю постає не як додатковий компонент, а як необхідна складова професійної компетентності педагога.

Формування готовності до фасилітації є важливим не лише для ефективної організації навчання на рівні окремого уроку, а й для досягнення стратегічних цілей сучасної освіти, визначених реформою Нова українська школа. Зокрема, йдеться про розвиток ключових компетентностей, здатності до навчання впродовж життя, критичного мислення та соціальної взаємодії.

Створюючи освітнє середовище, у якому учні є активними учасниками навчального процесу, залучені до співпраці та взаємодії, а також використовують сучасні цифрові ресурси, майбутні вчителі іноземних мов забезпечують якісно новий рівень навчання. Такий підхід сприяє не лише ефективному оволодінню мовою, а й формує готовність здобувачів освіти до адаптації в умовах швидкозмінного світу, розв'язання комплексних проблем і продуктивної міжкультурної комунікації.

Отже, розвиток фасилітаційних умінь у майбутніх учителів англійської мови є необхідною умовою модернізації освітнього процесу та підвищення його якості відповідно до сучасних суспільних запитів.

Список використаних джерел

1. Гусакова О. О. Фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови: характеристика та структура. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 53–62.

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко : М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

Ольга КОРОБОВА,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ВЄНЦЕВА,
докторка педагогічних наук, професорка, Бердянський державний педагогічний університет

ФАСИЛІТАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДИРЕКТОРА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У контексті реформування освіти в Україні та впровадження ідей «Нової української школи» особливої актуальності набуває проблема підвищення ефективності закладу освіти як відкритої, динамічної та інноваційної системи [1]. Сучасні трансформаційні процеси, пов’язані з децентралізацією управління, автономією закладів освіти та орієнтацією на компетентнісний підхід, висувають нові вимоги до управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.

У цих умовах директор виходить за межі традиційного адміністративного управління та реалізує фасилітаційний підхід, спрямований на забезпечення узгодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу, підтримку професійного розвитку педагогів і формування культури партнерства. Саме фасилітаційна компетентність директора ЗЗСО стає важливою умовою ефективного функціонування та сталого розвитку закладу освіти.

Водночас зростає потреба у науковому осмисленні змісту, структури та практичного значення фасилітаційної компетентності керівника як чинника підвищення якості освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій [2].

Мета наукової розвідки полягає в обґрунтуванні сутності фасилітаційної компетентності директора закладу освіти та визначенні її ролі як ключової умови ефективного розвитку закладу, зокрема у забезпеченні командної взаємодії педагогів, підтримці інноваційних процесів і підвищенні якості освітньої діяльності в умовах реформування освіти України.

У сучасній науці фасилітаційна компетентність не подається як окремо виокремлений термін, однак її зміст чітко простежується через сукупність професійних компетентностей керівника, зокрема тих, що пов'язані із забезпеченням партнерської взаємодії, управлінням персоналом, організацією командної роботи та створенням безпечного освітнього середовища відповідно до «Професійного стандарту керівника (директора) закладу загальної середньої освіти» [2].

Тож, пропонуємо визначення фасилітаційної компетентності керівника (директора) ЗЗСО. Фасилітаційна компетентність директора закладу загальної середньої освіти – це інтегрована професійна здатність керівника забезпечувати ефективну взаємодію учасників освітнього процесу, організовувати командну діяльність, сприяти партнерству, професійному розвитку педагогів і створенню сприятливого освітнього середовища шляхом використання комунікативних, організаційних і управлінських умінь, визначених у Професійному стандарті.

Сучасні підходи до розвитку закладу освіти дозволяють виокремити низку взаємопов'язаних вимірів, що визначають її інноваційний потенціал у вітчизняних реаліях.

Першим виміром є організація діяльності. Чим більш формалізованою та бюрократизованою є школа, де кожен обмежується власними обов'язками, уникаючи спільного розв'язання проблем, тим повільніше вона розвивається. Натомість гнучка модель організації, що передбачає адаптивність і ситуативне прийняття рішень, сприяє ініціативності педагогів і розвитку нових практик навіть без зовнішнього тиску реформ. У цьому контексті директор виступає фасилітатором змін, який підтримує відкритість і гнучкість управління.

Наступним виміром виступає професійна співпраця. Ефективність школи зростає тоді, коли педагоги мають спільне бачення цілей і шляхів їх досягнення, відкрито обговорюють власні практики та разом виробляють стратегії розвитку. Формування професійної спільноти вчителів є одним із ключових завдань керівника як фасилітатора взаємодії.

Ставлення до змін у культурі закладу освіти також є важливим виміром розвитку закладу освіти. У сучасних українських закладах освіти можна спостерігати різне ставлення до змін: від формального їх прийняття під

тиском нормативних вимог до усвідомленого прагнення до розвитку. Там, де рефлексія, саморозвиток і відкритість до інновацій є частиною професійної культури, зміни відбуваються значно ефективніше. Саме директор задає тон цій культурі.

Проєктна діяльність є не менш важливим виміром оскільки без чітко визначених цілей, узгоджених рішень і спільного планування діяльність колективу може втратити зміст і перетворитися на хаотичну активність. Проєктний підхід дозволяє структурувати розвиток школи, залучаючи педагогів до прийняття рішень і роблячи їх активними учасниками змін.

Лідерство та розподіл влади, на нашу думку, є найважливішим виміром з точки зору фасилітаційної компетентності керівника (директора) ЗЗСО. У сучасній українській школі ефективне лідерство не ґрунтується на авторитарності. Воно формується як колективний процес, що передбачає довіру, делегування повноважень і партнерство. Директор як фасилітатор сприяє розподіленому лідерству, залучаючи педагогів до управління та розвитку школи.

І, нарешті, ще одним виміром є школа як організація, що навчається. Сучасний заклад освіти має функціонувати як спільнота, здатна до постійного навчання. Це передбачає аналіз власної діяльності, обмін досвідом, осмислення труднощів і пошук шляхів їх подолання. У таких умовах директор забезпечує простір для професійного діалогу, рефлексії та інновацій.

Отже, у процесі освітніх змін в Україні розвиток закладу освіти визначається його здатністю до колективного навчання, ефективної взаємодії та гнучкого управління. У цьому контексті фасилітаційна компетентність директора ЗЗСО виступає ключовою умовою організації освітнього процесу, що забезпечує узгодженість дій усіх його учасників та створення середовища для розкриття їхнього потенціалу.

Фасилітаційний підхід в управлінні сприяє переходу від ієрархічної моделі до партнерської, у якій пріоритетними є довіра, співпраця та розподіл відповідальності. Це забезпечує формування професійної спільноти, здатної до саморозвитку, інноваційної діяльності та адаптації до сучасних викликів. У результаті підвищується не лише ефективність управління, а й якість освітніх результатів, що відповідає стратегічним орієнтирам реформування освіти в Україні.

Таким чином, фасилітаційна компетентність директора ЗЗСО постає як системоутворювальний чинник розвитку сучасного закладу освіти, що забезпечує його відкритість до змін, інноваційність і спрямованість на сталий розвиток.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко ; М-во освіти і науки України. Київ,

2016. 40 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

2. Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти : наказ Міністерства економіки України від 17 вересня 2021 року № 568-21. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf (дата звернення: 05.04.2026).

Юлія ЛАЗАРЕВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Карина КОВАЛЬ,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ІГРОВІ ТА ПРОЄКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах модернізації освіти особливої значущості набуває проблема формування самостійності здобувачів початкової освіти як однієї з ключових компетентностей особистості. Сьогоднішній заклад загальної середньої освіти має не лише передавати знання, а й формувати здатність молодших школярів до самостійного здобуття інформації, прийняття рішень, організації власної діяльності та відповідальності за її результати. У цьому контексті позаурочна діяльність виступає важливим освітнім простором, де створюються більш гнучкі та сприятливі умови для розвитку індивідуальних якостей дитини [2].

Ефективним засобом досягнення цієї мети є використання ігрових та проєктних технологій, які стимулюють пізнавальну активність, сприяють розвитку творчого мислення, ініціативності та навичок самостійної діяльності. Теоретичні засади розвитку самостійності особистості та активізації навчальної діяльності учнів розкрито у працях Л. Виготського, О. Савченко, Г. Костюка, С. Максименко, Є. Голанта, М. Савчина, В. Тюріна, Г. Смотрицького та інших. Значний внесок у дослідження проблеми

виховання самостійності дітей зробили В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Т. Лубенець, Х. Алчевська, С. Русова, П. Вяткін, В. Кравець. Питання застосування ігрових технологій висвітлено у працях Д. Ельконіна, Г. Селевко, М. Наумчук, тоді як ідеї проєктного навчання обґрунтовано О. Пометун, Т. Башинською, С. Сисоєвою, Л. Пироженко, В. Кілпатріком та іншими науковцями. Попри значний науковий доробок, проблема системного використання ігрових та проєктних технологій у позаурочній діяльності з метою формування самостійності молодших школярів потребує подальшого дослідження, що й зумовлює актуальність даної теми.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично перевірити ефективність використання ігрових та проєктних технологій як засобу формування самостійності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Важливим для нашого дослідження є уточнення сутності поняття «самостійність». Так, Л. Журавльова та Л. Сергєєва визначають самостійність здобувача початкової освіти як уміння ставити перед собою різноманітні завдання та виконувати їх без зовнішньої допомоги й спонукання [3]. Такий підхід пов'язаний передусім із внутрішньою потребою особистості діяти на основі власних усвідомлених мотивів.

У цьому контексті О. Савченко підкреслює, що важливими показниками розвитку дитини є пізнавальна спрямованість, довільність психічних процесів, здатність визначати мету діяльності, планувати й організовувати власну роботу, здійснювати рефлексію, виявляти ініціативність і творчу активність [4]. Зазначені характеристики свідчать про сформованість самостійності як інтегративної якості особистості та водночас окреслюють орієнтири для добору ефективних педагогічних засобів її розвитку. У зв'язку з цим особливої уваги набуває використання таких освітніх технологій, які забезпечують активну позицію учня в діяльності.

На думку науковців (Н. Белозьорової, О. Янкович, І. Кузьми), з метою формування самостійності молодших школярів у позаурочній діяльності доцільно використовувати різні форми ігрових та проєктних технологій [1; 5]. До таких форм належать:

Сюжетно-рольові ігри (наприклад, «Шкільна редакція», «Магазин», «Подорож країнами світу»), у процесі яких учні самостійно розподіляють ролі, планують дії, приймають рішення та несуть відповідальність за виконання завдань. Запропоновані ігри сприяють розвитку ініціативності, комунікативних умінь і навичок саморегуляції.

Дидактичні квести та інтерактивні ігри (наприклад, «Знайди скарб», «Екологічна експедиція»), що передбачають виконання серії завдань, роботу з підказками, самостійний пошук інформації та вибір способів розв'язання проблемних ситуацій.

Міні-проєкти, доступні для учнів початкової школи (наприклад, «Мій домашній улюбленець», «Корисні звички школяра», «Моє місто/село», «Свята

моєї родини»). У процесі їх реалізації учні самостійно добирають інформацію, оформлюють результати (у вигляді малюнків, презентацій, лепбуків) та презентують їх.

Колективні проєкти (наприклад, «Класна газета», «Зелений куточок», «Тиждень добрих справ»), у межах яких кожен учень виконує визначене завдання, усвідомлюючи власний внесок у спільний результат.

Важливою умовою ефективного використання ігрових та проєктних технологій у позаурочній діяльності є педагогічно доцільна організація освітнього процесу. Учитель у такому випадку виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, консультантом і партнером у діяльності учнів. Його завдання полягає у створенні сприятливого середовища, що стимулює самостійність, підтримує ініціативу дітей та спрямовує їхню діяльність у конструктивне русло [2].

Таким чином, впровадження ігрових та проєктних технологій у позаурочну діяльність початкової школи є ефективним засобом формування самостійності молодших школярів. Воно сприяє розвитку в учнів умінь самостійно ставити цілі, планувати власну діяльність, приймати рішення та відповідати за їх результати. Застосування зазначених технологій створює умови для формування ключових компетентностей, зокрема ініціативності, відповідальності, критичного мислення та здатності до саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Белозьорова Н.О. Ігрові технології як засіб формування ключових компетентностей у початковій школі. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 5 (51). С. 241–248.

2. Бобро А. А., Коваль Т. В. Дидактичні умови організації самостійної роботи молодших школярів. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: «Психолого-педагогічні науки»*. 2018. № 3. С. 78–82.

3. Журавльова Л., Сергєєва Л. Формування самостійності молодших школярів в умовах початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: «Педагогіка»*. 2015. №2 (15). С. 121–125.

4. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посіб. Київ : Педагогічна думка, 2014. 176 с.

5. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі: навчально-методичний посібник. Тернопіль : ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2020. 290 с.

Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ ЯК ОСНОВА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває проблема гуманізації освіти та переосмислення ролі дитини в освітньому процесі. Реформування сучасної початкової школи, реалізація концепції Нової української школи, орієнтація на компетентнісний підхід та пріоритет особистісного розвитку здобувача освіти зумовлюють необхідність формування нової педагогічної парадигми, у центрі якої перебуває дитина як найвища цінність освітнього процесу [2]. У зв'язку з цим особливого значення набуває ціннісне ставлення до дитини як основа гуманістичної педагогіки початкової школи.

Проблема гуманістичної спрямованості освіти є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Значний внесок у розвиток ідей гуманістичної педагогіки здійснили В. Сухомлинський, К. Роджерс, А. Маслоу та інші. У сучасних педагогічних дослідженнях увага акцентується на створенні безпечного, психологічно комфортного та дитиноцентричного освітнього середовища, у якому забезпечується повага до особистості дитини, її потреб, інтересів, індивідуальних можливостей та права на самовираження (С. Вдович, В. Партола, Н. Смолянюк, Т. Собченко, Н. Ратушина та інші).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні ціннісного ставлення до дитини як основи гуманістичної педагогіки початкової школи та визначенні його значення у сучасному освітньому процесі.

Гуманістична педагогіка ґрунтується на визнанні людини найвищою соціальною цінністю. У центрі гуманістичного підходу перебуває особистість дитини, її внутрішній світ, унікальність, індивідуальність та право на вільний розвиток. На відміну від авторитарної моделі освіти, яка орієнтується переважно на дисципліну, контроль та стандартизовані вимоги, гуманістична педагогіка передбачає партнерську взаємодію між учителем та учнем, повагу до гідності дитини та створення умов для її самореалізації [6].

За переконанням С. Вдович [1], ціннісне ставлення до дитини виступає фундаментальною основою гуманістичної педагогіки. Воно передбачає сприйняття дитини не лише як об'єкта навчання та виховання, а як активного суб'єкта освітнього процесу, особистості з власними потребами, переживаннями, інтересами та життєвим досвідом. У такому контексті дитина розглядається не як виконавець педагогічних вимог, а як

рівноправний учасник освітньої взаємодії.

Особливого значення ціннісне ставлення до дитини набуває у початковій школі, оскільки саме молодший шкільний вік є важливим етапом становлення особистості, формування самооцінки, мотивації до навчання, системи цінностей та соціальних навичок. Атмосфера підтримки, довіри та емоційної безпеки безпосередньо впливає на психоемоційний стан дитини, її навчальну активність та здатність до саморозвитку [6].

В. Партола та ін. підкреслюють, що ціннісне ставлення до дитини проявляється у різних аспектах педагогічної діяльності. Насамперед воно передбачає повагу до особистості учня. Учитель має визнавати право дитини на власну думку, емоції, помилки та індивідуальний темп розвитку. Важливим є не лише оцінювання результату діяльності учня, а й підтримка його зусиль, прагнення до навчання та особистісного зростання. Здатність учителя розуміти емоційний стан дитини, співпереживати їй та враховувати її психологічні потреби сприяє формуванню позитивного психологічного клімату у класі. Емоційна підтримка з боку педагога допомагає молодшим школярам долати невпевненість, страх помилки та труднощі адаптації до шкільного середовища [4].

Сучасні психологічні дослідження [1; 4; 5] доводять, що позитивне емоційне ставлення до дитини є важливою умовою формування її самооцінки та впевненості у власних можливостях. Діти, які відчувають підтримку та прийняття з боку дорослих, демонструють вищий рівень навчальної мотивації, соціальної активності та емоційної стійкості. Натомість авторитарний стиль взаємодії, надмірна критика або ігнорування емоційних потреб дитини можуть спричиняти тривожність, невпевненість та зниження інтересу до навчання.

У контексті гуманістичної педагогіки важливим є створення дитиноцентричного освітнього середовища. Такий підхід передбачає врахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей молодших школярів, забезпечення умов для розвитку творчості, самостійності та пізнавальної активності. Освітній процес має бути організований таким чином, щоб дитина почувалася значущою, успішною та емоційно захищеною [2; 5].

Особливої актуальності проблема ціннісного ставлення до дитини набуває в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану, соціальної нестабільності та психологічного напруження. У таких умовах заклад освіти виконує не лише освітню, а й підтримувальну функцію. Учитель стає для дитини важливим джерелом емоційної стабільності, підтримки та психологічної безпеки. Саме тому гуманістична спрямованість педагогічної діяльності сьогодні є необхідною умовою збереження психоемоційного благополуччя молодших школярів.

Ціннісне ставлення до дитини тісно пов’язане з педагогікою

партнерства, яка є однією з ключових засад Нової української школи [2]. Педагогіка партнерства передбачає взаємоповагу, довіру, співпрацю та відповідальність усіх учасників освітнього процесу. У центрі такої взаємодії перебуває особистість дитини, її потреби та можливості. Учитель виступає не контролером, а наставником, фасилітатором та партнером у навчанні.

На думку Н. Ратушної [5], важливим аспектом гуманістичної педагогіки є також розвиток суб'єктності дитини. Молодший школяр має відчувати власну значущість, право на вибір та можливість впливати на освітній процес. Залучення дітей до обговорення, прийняття рішень, творчої діяльності та рефлексії сприяє формуванню відповідальності, самостійності та внутрішньої мотивації.

Особливу роль у формуванні ціннісного ставлення до дитини відіграє професійна культура педагога. Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності потребує високого рівня педагогічної етики, емоційної компетентності, толерантності та здатності до рефлексії. Учитель початкової школи має не лише володіти методикою навчання, а й бути здатним будувати позитивні міжособистісні взаємини з учнями, підтримувати їхню віру у власні можливості та сприяти гармонійному розвитку особистості.

У сучасній початковій школі реалізація гуманістичної педагогіки здійснюється через використання інтерактивних методів навчання, технологій співпраці, ігрових методик, сторітелінгу, проєктної діяльності та інших підходів, що забезпечують активну участь дитини в освітньому процесі. Такі методи сприяють розвитку комунікативних навичок, творчого мислення, емоційного інтелекту та позитивного ставлення до навчання [1].

Не менш важливим є формування культури ненасильницької комунікації у початковій школі. Ціннісне ставлення до дитини передбачає відмову від приниження, психологічного тиску, порівняння дітей між собою та інших форм педагогічної взаємодії, що можуть негативно впливати на особистісний розвиток учнів. Натомість важливими стають підтримка, діалог, конструктивний зворотний зв'язок та створення ситуації успіху для кожної дитини [6].

Гуманістична педагогіка також орієнтується на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. Уміння розуміти власні емоції, співпереживати іншим, конструктивно взаємодіяти та вирішувати конфлікти є важливими складовими гармонійного розвитку особистості. Саме тому сучасна початкова школа має приділяти значну увагу не лише академічним результатам, а й психоемоційному благополуччю дитини [4].

Отже, ціннісне ставлення до дитини є фундаментальною основою гуманістичної педагогіки початкової школи. Воно передбачає визнання унікальності особистості кожного учня, повагу до його гідності, створення емоційно безпечного освітнього середовища та підтримку особистісного розвитку. У сучасних умовах гуманізація освітнього процесу виступає

важливою умовою формування активної, впевненої, творчої та соціально відповідальної особистості молодшого школяра. Реалізація принципів гуманістичної педагогіки сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й забезпечує гармонійний розвиток дитини, її психологічне благополуччя та готовність до успішної самореалізації у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Вдович С. М. Гуманізація освітнього процесу як основа особистісного розвитку молоді. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2 (6). С. 18–23. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-3

2. Лесик А. С., Петрик К. Ю., Подзигун О. А., Ткачук Н. П., Коваль К. В. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254–2265. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265

3. Лесик А. С., Попова О. І., Коваль К. В. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. № 6 (40). 2024. С. 245–253.

4. Партола В. В., Смолянюк Н. М., Собченко Т. М. Поняття «ціннісного ставлення» майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 165–168. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-37

5. Ратушна Н. М. Основні принципи гуманної педагогіки в освітньому процесі Нової української школи. *Педагогічний вісник*. 2022. № 1–2. С. 33–37.

6. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Міністерство освіти і науки України, 2019. 63 с.

Тетяна МАЙМОЛ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК УПРАВЛІНСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освіти характеризується посиленням вимог до якості освітніх послуг, що зумовлено глобалізаційними процесами, цифровізацією та необхідністю забезпечення конкурентоспроможності випускників. У цих умовах важливого значення набуває ефективне управління закладом освіти, яке передбачає використання сучасних інструментів оцінювання та вдосконалення освітнього процесу. Одним із таких інструментів є моніторинг якості освіти, що дозволяє забезпечити системний підхід до управління та сприяє інноваційному розвитку закладу освіти [1, с. 58].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності управлінської діяльності в умовах швидких змін освітнього середовища. Традиційні підходи до контролю якості освіти не забезпечують достатнього рівня гнучкості та оперативності, що обумовлює потребу у впровадженні моніторингових систем як інструменту управління інноваційними процесами [2, с. 112].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ролі моніторингу якості освіти як управлінського інструменту та визначення його впливу на формування інноваційної спроможності закладу освіти.

Моніторинг якості освіти визначається як систематичний процес збору, обробки, аналізу та інтерпретації інформації про стан освітньої діяльності з метою підвищення її ефективності. Він охоплює різні аспекти функціонування закладу освіти, зокрема результати навчання, рівень сформованості компетентностей, якість освітнього середовища та ефективність управлінської діяльності [3, с. 74].

Управлінський потенціал моніторингу полягає у забезпеченні інформаційної основи для прийняття рішень. Отримані дані дозволяють

керівнику закладу освіти виявляти проблемні зони, визначати пріоритети розвитку, планувати інноваційні зміни та оцінювати їх результати [4, с. 96].

Інноваційна спроможність закладу освіти визначається як здатність до генерації, впровадження та поширення інновацій. Вона передбачає готовність педагогічного колективу до змін, наявність відповідних ресурсів та ефективне управління. Моніторинг якості освіти відіграє важливу роль у розвитку цієї спроможності, оскільки дозволяє оцінювати рівень готовності до інновацій та ефективність їх реалізації [5, с. 121].

Важливим аспектом є визначення критеріїв і показників якості освіти. Вони повинні відповідати сучасним освітнім стандартам, враховувати компетентнісний підхід та забезпечувати об'єктивність оцінювання. До основних показників належать результати навчання, рівень сформованості ключових компетентностей, якість освітнього середовища, професійний розвиток педагогів [6, с. 67].

Суттєву роль відіграє цифровізація моніторингових процесів. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє автоматизувати процес збору та аналізу даних, підвищити їх точність і забезпечити оперативність прийняття управлінських рішень [7, с. 88].

Психолого-педагогічні аспекти моніторингу пов'язані з формуванням позитивного ставлення до оцінювання як засобу розвитку, а не контролю. Важливим є забезпечення відкритості, прозорості та об'єктивності моніторингових процедур, що сприяє підвищенню довіри з боку учасників освітнього процесу [8, с. 143].

Моніторинг якості освіти також сприяє розвитку рефлексивних умінь у педагогів, що дозволяє їм оцінювати результати своєї діяльності, визначати напрями професійного розвитку та вдосконалювати освітній процес. Це є важливою умовою інноваційної діяльності.

Особливу роль у реалізації моніторингу відіграє керівник закладу освіти, який забезпечує організацію цього процесу, визначає його стратегію та контролює ефективність. Керівник має виступати як лідер змін, здатний використовувати результати моніторингу для розвитку закладу освіти [4, с. 101].

Важливим є також залучення всіх учасників освітнього процесу до моніторингової діяльності. Це сприяє формуванню відповідальності, розвитку партнерської взаємодії та підвищенню ефективності управління.

У сучасних умовах необхідним є поєднання внутрішнього та зовнішнього моніторингу. Внутрішній моніторинг забезпечує саморозвиток закладу освіти, тоді як зовнішній дозволяє отримати незалежну оцінку якості освітніх послуг.

Таким чином, моніторинг якості освіти виступає важливим управлінським інструментом, що забезпечує підвищення інноваційної спроможності закладу освіти та сприяє його сталому розвитку.

Отже, моніторинг якості освіти є ефективним інструментом управління, що забезпечує підвищення інноваційної спроможності закладу освіти. Встановлено, що його ефективність залежить від системності, використання сучасних технологій, об'єктивності оцінювання та активної участі всіх суб'єктів освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні цифрових систем моніторингу якості освіти.

Список використаних джерел

1. Лунячек В. Е. Управління якістю освіти : навч. посіб. Київ : Каравела, 2020. 296 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2021. 504 с.
3. Биков В. Ю., Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. Київ, 2022. 184 с.
4. Калініна Л. М. Управління закладом освіти в умовах змін. Київ : Освіта, 2021. 224 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука України: інноваційні аспекти розвитку. Київ : Грамота, 2023. 320 с.
6. Гриньова М. В. Моніторинг якості освіти в сучасній школі. Харків : Основа, 2020. 192 с.
7. Морзе Н. В., Вембер В. П. Цифрові інструменти оцінювання якості освіти. Київ : 2022. 160 с.
8. Державна служба якості освіти України. Рекомендації щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Київ, 2021.

Тетяна МУХІНА,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ STEM-ІНСТРУМЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства, викликів дистанційного навчання та реформування Нової української школи професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів набуває принципово нового змісту. Здатність педагога впевнено працювати з цифровими інструментами стає не додатковою перевагою, а базовою

професійною необхідністю. Як зазначають А. Дрокіна, Т. Мухіна, В. Павелко, А. Предик, І. Упатова, Т. Шанскова, використання цифрових STEM-інструментів, зокрема робототехніки, VR/AR, віртуальних лабораторій, засобів кодування та штучного інтелекту, стає ключовим елементом підготовки сучасного вчителя початкових класів [3].

Актуальність проблеми зумовлена суперечністю між зростаючими вимогами до цифрової та STEM-компетентності педагога й недостатньою розробленістю методичних засад упровадження відповідних інструментів у систему підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. У систематичному огляді M. Alférez-Pastor, R. Collado-Soler, V. Lérida-Ayala, A. Manzano-León, J. M. Aguilar-Parra, R. Trigueros підкреслюється, що майбутні вчителі часто мають недостатні теоретичні знання про STEM-проєкти та низьку впевненість у використанні цифрових технологій, особливо в галузях програмування, робототехніки та штучного інтелекту [2].

Залежно від дидактичної функції цифрові STEM-інструменти можна систематизувати у чотири групи: засоби візуалізації (VR/AR, віртуальні лабораторії); інструменти кодування та робототехніки; гейміфіковані платформи; адаптивні системи на основі ШІ. На думку J. Sudorová, J. Záhorec, A. Hašková, кожна з цих груп має специфічний вплив на формування професійних компетентностей майбутнього педагога і може бути органічно інтегрована в різні компоненти освітньої програми [5]. При цьому найбільший ефект досягається не за умови ізольованого використання окремих інструментів, а через їх системне поєднання – від наочної візуалізації до самостійного конструювання та рефлексії.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання цифрових STEM-інструментів має реалізовуватися на трьох взаємопов'язаних рівнях: когнітивному – через формування теоретичних знань про сутність STEM-підходу; операційно-діяльнісному – через практичне оволодіння конкретними платформами (Scratch, GeoGebra, Bee-Bot, Learning Apps тощо) в межах освітніх компонент та педагогічної практики; рефлексивному – через розвиток здатності критично оцінювати ефективність обраних інструментів. Як наголошують Т. Близнюк, Т. Качак та О. Цюняк, акцент має робитися не на технічних уміннях як таких, а на розвитку цифрової педагогіки – методики змістовної інтеграції інструментів у освітній процес [1].

У дослідженні Н. Брижак, Л. Московчук, М. Островської, А. Предик, М. Швардак доведено, що інтеграція цифрових технологій веде до значущого зростання операційних, когнітивних, комунікативних і проєктних навичок майбутніх фахівців порівняно з традиційним навчанням [3]. Додатковими умовами успішності підготовки майбутніх педагогів є її наскрізний характер, забезпечення доступу до сучасних технологій та розбудова підтримувальних освітніх спільнот [5].

Таким чином, упровадження цифрових STEM-інструментів у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів є стратегічною необхідністю сучасної педагогічної освіти. Цілеспрямоване використання таких інструментів підвищує цифрову й професійну компетентність майбутніх фахівців, їхню готовність до проєктного та інноваційного навчання. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення конкретних методичних моделей наскрізної інтеграції цифрових STEM-інструментів у навчальні плани педагогічних спеціальностей та діагностичного інструментарію для оцінювання сформованості відповідних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Цюняк О., Качак Т., Близнюк Т. Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. Вип. 1(56). С. 255–258. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258.

2. Alférez-Pastor M., Collado-Soler R., Lérida-Ayala V., Manzano-León A., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R. Training Digital Competencies in Future Primary School Teachers: A Systematic Review. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13050461.

3. Drokina A., Upatova I., Shanskova T., Pavelko V., Predyk A., Mukhina T. Preparing Future Educators of Primary School for Implementing STEM Education Elements and the Use of Artificial Intelligence (AI) in the Field of Education. *BRAIN*. 2025. Vol. 16 (3). Pp. 57–67. DOI: https://doi.org/10.70594/brain/16.3/5.

4. Shvardak M., Ostrovska M., Bryzhak N., Predyk A., Moskovchuk L. The Use of Digital Technologies in Professional Training of Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2024. Vol. 16 (3). Pp. 363–376. DOI: https://doi.org/10.26822/iejee.2024.337.

5. Sudorová J., Záhorec J., Hašková A. Innovations in the Education of Future Teachers: Integration of Digital Didactic Tools in the Training of Primary Education Teachers. *R&E-SOURCE*. 2025. DOI: https://doi.org/10.53349/resource.2025.is1.a1406.

Катерина ПОЛІЩУК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

НЕЙРОПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ STEAM-НАВЧАННЯ

Сучасні виклики, що постають перед освітою і вчителями у XXI столітті, вимагають принципово нових гнучких підходів до організації освітнього процесу в початковій ланці освіти. Стрімкий розвиток нейронаук відкриває багато можливостей для розуміння механізмів навчання та пізнавальної діяльності дітей, з нової сторони, що, в свою чергу, обумовлює необхідність модернізації педагогічних стратегій і методик роботи з молодшими школярами. Нейробіологія, психологія та педагогіка, об'єднуючись, створюють новий напрям в освіті – нейропедагогіку, яка вивчає, як знання про роботу мозку можуть бути застосовані для підвищення ефективності освітнього процесу.

Проблема нейропедагогічних засад навчання та розвитку пізнавальної активності молодших школярів привертала увагу багатьох дослідників. Нейробіологічні механізми навчання та мозок-орієнтовані підходи до освіти досліджували О. Вовк, Л. Зєня, І. Луценко, Т. Скрипник та ін., а практичне застосування нейропедагогічних технологій в освітньому процесі висвітлювали Ю. Блудова, О. Ільїна, С. Ройз та ін. Теоретичні й методичні засади STEAM-навчання в початковій школі розробляли О. Третяк, О. Шкуренко, О. Удоденко та ін., зарубіжний дослідник М. Томас обґрунтував значення нейронаук для підвищення ефективності освіти. Незважаючи на значну кількість робіт, які були присвячені STEAM-навчанню у початковій школі, нейропедагогічний вимір цього освітнього підходу залишається недостатньо вивченим. Наявна педагогічна практика впровадження STEAM-навчання часто здійснюється без урахування нейробіологічних закономірностей розвитку здобувачів освіти, що знижує ефективність відповідних педагогічних інновацій, що й зумовлює актуальність цього дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати нейропедагогічні аспекти розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі STEAM-навчання.

Пізнавальна активність як психолого-педагогічне явище тісно пов'язана з роботою мозку та має нейробіологічне підґрунтя. Його розглядають як відповідь мозку на новизну та виклик, що реалізується через взаємодію кількох ключових нейромедіаторних систем. Провідну роль у цьому процесі відіграє дофамін, який пов'язаний з очікуванням винагороди та підкріпленням навчальної поведінки.

У молодшому шкільному віці мозок дитини перебуває у стані активного нейрогенезу та синаптогенезу. Нейрогенез критично важливий для розвитку мозку, навчання, формування пам'яті та емоційної стійкості, а синаптогенез лежить в основі нейропластичності, а саме адаптації до нового досвіду. Префронтальна кора, що забезпечує вищі когнітивні функції, зокрема планування, увагу, робочу пам'ять, когнітивну гнучкість ще не завершила своє дозрівання і не набула повного функціонального контролю над лімбічною системою, яка відповідає за емоції, мотивацію, формування пам'яті та базові реакції виживання. Саме тому емоційне забарвлення навчання відіграє вирішальну роль. Позитивне налаштування під час пізнавального процесу активізує гіпокамп та мигдалеподібне тіло, що забезпечує надійне запам'ятовування інформації у довготривалій пам'яті та створює міцні асоціативні зв'язки [2].

Нейропедагогічні аспекти набувають особливого значення в контексті початкового навчання. Коли здобувач початкової освіти на постійній основі отримує цікавий та насичений навчальний досвід, його мозок змінюється на фізичному рівні. Нервові канали стають міцнішими, зв'язки між нейронами в зонах які відповідають за навчання ущільнюються, збільшується в об'ємі гіпокамп – головний центр мозку, який відповідає за пам'ять та засвоєння нових знань. Навчання яке задіює різні органи чуття одночасно змушує працювати набагато більше зон головного мозку, ніж традиційні монодисциплінарні методи навчання [1].

Головним нейробіологічним механізмом пізнавальної активності є рефлекс орієнтування або рефлекс «Що це таке?». Все нове, несподіване та складне викликає сплеск активності в мозку, який покращує увагу та закріплює дослідницькі навички. Формат STEAM-навчання, а саме проблемні завдання, відкриті питання та практика, є природним активатором цих процесів, оскільки дає мозку саме ті стимули, яких він потребує [3].

Впровадження STEAM-підходу в початкових класах відповідає нейробіологічним принципам успішного навчання. По-перше, він забезпечує багатоканальність (інформація з різних органів чуття запам'ятовується краще). По-друге, гарантує контекст (знання мають сенс та емоційний відгук). По-третє, запускає процес активного творення, перетворюючи учня з

пасивного слухача на винахідника. І найголовніше, він задіює соціальний фактор, де командна робота активує дзеркальні нейрони, роблячи розв'язання завдань максимально ефективними [5].

Інтеграція мистецтва у STEAM-підхід має особливе нейропедагогічне значення. Арт-компонент залучає до пізнавальної діяльності праву півкулю мозку, яка відповідає за механізми обробки інформації: образне мислення, метафоричне розуміння, просторову уяву та емоційне забарвлення. Поєднання точних дисциплін із мистецтвом та дизайном змушує різні відділи мозку працювати синхронно, допомагаючи дитині розвивати об'ємне, гнучке мислення, де логіка та творчість доповнюють одна одну [4].

Отже, природною основою для впровадження STEAM-навчання є базові механізми роботи мозку: виділення дофаміну, гнучкість нейронних зв'язків, орієнтувальний рефлекс та одночасна робота обох півкуль. Розуміння цих процесів є обов'язковим для створення ефективних уроків. В основі STEAM-підходу вже передбачено використання всіх органів чуття, практичної творчості, роботи в команді та зв'язку з реальним світом, що повністю відповідає особливостям розвитку мозку в молодшому шкільному віці й найкраще стимулює пізнавальну активність учнів.

Список використаних джерел

1. Блудова Ю., Ільїна О. Використання нейропедагогічних технологій у сучасному освітньому процесі. *Педагогічний журнал*. 2024. № 95. С. 5.

2. Вовк О., Зеня Л., Броварська І. Нейропедагогіка та мозок-орієнтоване навчання: нові підходи у викладанні та навчанні іноземних мов. *Вісник ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2. С. 64–73.

3.Томас М. Чому мозок важливий для освіти? URL: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12727 (дата звернення 28.05.2026).

4. Третяк О. STEM-підхід до навчання у початковій школі. Освіта та розвиток обдарованої особистості. Київ: Педагогічний та психологічний досвід. 2023. №2(89). С. 36–42.

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

Олеся ПОНОМАРЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК УМОВА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується впровадженням інноваційних підходів до організації освітнього процесу, орієнтацією на особистісно орієнтоване навчання та розвитком демократичних принципів взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. У цьому контексті особливого значення набуває партнерська взаємодія в освітньому середовищі, яка виступає важливою умовою інноваційного розвитку закладу освіти та формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності [1, с. 85].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю трансформації традиційної моделі взаємодії в освіті, що базувалася на авторитарному підході, до моделі партнерства, яка передбачає співпрацю, взаємоповагу, довіру та відповідальність усіх учасників освітнього процесу. Саме партнерська взаємодія створює сприятливі умови для розвитку інноваційної активності, творчого потенціалу та професійної компетентності особистості [4, с. 23].

Метою дослідження є обґрунтування сутності партнерської взаємодії в освітньому середовищі як умови інноваційного розвитку та визначення основних напрямів її реалізації у діяльності закладу освіти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що партнерська взаємодія розглядається як система взаємовідносин між учасниками освітнього процесу, яка ґрунтується на принципах рівності, довіри, відкритості, співпраці та взаємної відповідальності. Вона передбачає активну участь усіх суб'єктів освітнього процесу у прийнятті рішень, спільне планування діяльності та досягнення спільних цілей [1, с. 90].

У контексті інноваційного розвитку партнерська взаємодія виступає важливим фактором формування інноваційного освітнього середовища. Вона

сприяє створенню умов для обміну ідеями, впровадження нових підходів та розвитку творчого мислення. Взаємодія на засадах партнерства забезпечує відкритість до змін, готовність до експериментування та підтримку інноваційних ініціатив [4, с. 45].

Особливу роль партнерська взаємодія відіграє у формуванні готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. В умовах співпраці здобувачі освіти набувають досвіду комунікації, колективної діяльності, вирішення проблемних ситуацій та прийняття рішень. Це сприяє розвитку таких важливих компетентностей, як критичне мислення, креативність, комунікативність та здатність до командної роботи [2, с. 215].

Психолого-педагогічний аспект партнерської взаємодії полягає у створенні сприятливого психологічного клімату, який забезпечує комфортні умови для навчання та розвитку особистості. Взаємоповага, підтримка, довіра та відкритість сприяють підвищенню мотивації до навчання та формуванню позитивного ставлення до інноваційної діяльності [2, с. 220].

Важливим компонентом партнерської взаємодії є комунікація, яка забезпечує обмін інформацією, координацію дій та узгодження позицій учасників освітнього процесу. Ефективна комунікація сприяє формуванню взаєморозуміння, запобіганню конфліктам та підвищенню ефективності спільної діяльності.

У сучасних умовах значно зростає роль цифрових технологій у забезпеченні партнерської взаємодії. Використання онлайн-платформ, електронних ресурсів та соціальних мереж дозволяє розширити можливості комунікації, забезпечити доступ до інформації та організувати спільну діяльність незалежно від місця перебування учасників освітнього процесу [4, с. 97].

Особливе значення має взаємодія між закладом освіти, сім'єю та громадськістю. Така співпраця сприяє формуванню єдиного освітнього простору, який забезпечує гармонійний розвиток особистості та підтримує інноваційні процеси в освіті. Важливою є також взаємодія з роботодавцями, що дозволяє враховувати потреби ринку праці та забезпечувати практичну спрямованість освітнього процесу.

Управлінський аспект партнерської взаємодії передбачає створення умов для її ефективного функціонування, зокрема формування відповідної організаційної культури, розвиток лідерства, стимулювання ініціативи та підтримку інноваційної діяльності. Керівник закладу освіти має виступати як фасилітатор партнерських відносин, сприяти розвитку команди та забезпечувати ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу [3, с. 102].

Партнерська взаємодія також сприяє розвитку рефлексії, яка дозволяє оцінювати результати діяльності, визначати проблеми та знаходити шляхи їх вирішення. Це є важливим чинником інноваційного розвитку, оскільки

забезпечує постійне вдосконалення освітнього процесу.

Таким чином, партнерська взаємодія в освітньому середовищі є важливою умовою інноваційного розвитку, що забезпечує ефективне функціонування закладу освіти, формування інноваційної культури та підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Партнерська взаємодія виступає ключовим чинником інноваційного розвитку освітнього середовища та формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності. Встановлено, що її ефективність залежить від рівня розвитку комунікативних умінь, психологічного клімату, організаційної культури та використання сучасних технологій. Важливими умовами є забезпечення відкритості, довіри, взаємоповаги та активної участі всіх суб'єктів освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей партнерської взаємодії в умовах цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

2. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 376 с.

3. Скачкова В. О. Психолого-педагогічні умови формування особистості учнів початкових класів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 32. С. 98–103.

4. Шквир О. Л. Актуальні проблеми початкової освіти : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. Хмельницький : ХГПА, 2020. 183 с.

Катерина РОМЕНСЬКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ

Сучасна українська освіта системно трансформується на основі компетентнісного підходу. У закладах загальної освіти процес навчання вибудовується за вимогами «Нової української школи», впроваджено оновлені Державні стандарти початкової і базової середньої освіти. Значна увага приділяється модернізації мистецької освітньої галузі: розробляються модельні навчальні програми, оновлюється зміст підручників тощо. Реформована освіта посилює вимоги щодо підготовки кадрів учителів мистецьких дисциплін.

Компетентнісний підхід зміщує увагу з навчального предмету на особистість здобувача, його здатність до предметної діяльності, проявів власної творчості. Для ефективного опанування музичного мистецтва учні мають оперувати музично-слуховими уявленнями. З точки зору психології, музично-слухові уявлення є інтегральним психологічним механізмом, що забезпечує функціонування музичної пам’яті, мислення та адекватної емоційної реакції на художній зміст твору. Розвиток внутрішнього слуху, що є основою музично-слухових уявлень, активізує асоціативні процеси та синхронізацію міжпівкульної взаємодії мозку, стимулює когнітивні функції, запускаючи механізми мислення. Сформовані музично-слухові уявлення виступають фундаментом для вищого рівня музичного розвитку, оскільки вони є незамінною основою для музично-виконавської діяльності учнів, імпровізації та композиторських спроб.

Проблеми теорії та методики загальної музичної освіти різнобічно досліджувалися українськими науковцями (Л. Масол [2], О. Ростовський [6], О. Рудницька [7], В. Черкасов [8], О. Щолокова [9] та ін.). Їхні праці заклали основи для розуміння дидактичних та психологічних аспектів формування музично-слухових уявлень учнів. Зарубіжні концепції формування музично-слухових уявлень ґрунтуються на методичних системах Е. Жак-Далькроза,

З. Кодая, К. Орфа, які акцентують увагу на практичному і діяльнісному підходах на засадах гуманістичного виховання [1]. Питання застосування сучасних освітніх технологій та вимог компетентнісного підходу в музичній освіті висвітлено в дослідженнях О. Овчарук [4], Г. Падалки [5] та ін. Завдяки послідовній науковій роботі у сфері мистецької освітньої галузі відбувся перехід до компетентнісного підходу. Сучасні освітні документи визначають серед ключових культурних компетентностей здатність самостійно сприймати, інтерпретувати та створювати мистецькі продукти, що має пряме відношення до музично-слухових уявлень.

Незважаючи на глибоку теоретичну розробленість проблеми у психології музичних здібностей (С. Науменко [3], Г. Ревеш [10], К. Сішор [11] та ін.) і педагогіці мистецтва (О. Рудницька [7], Л. Масол [2] та ін.), у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до формування музично-слухових уявлень учнів існує низка невирішених проблем. Методика музичного виховання викладається, як правило, на старших курсах бакалаврату. Навчальні програми охоплюють великий обсяг матеріалу, вивчення методичних проблем частіше обмежується базовими відомостями, що залишає менше простору для їх поглибленого та спеціалізованого розв'язання. Усунення зазначеної проблеми, на наш погляд, потребує активізації самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованій на створення системи музично-слухових завдань для учнів із поступовим зростанням рівня їхньої складності.

Певні труднощі у підготовці майбутніх учителів до формування музично-слухових уявлень учнів також пов’язані з переважанням теоретичного аспекту в освітньому процесі, що іноді призводить до недостатньо цілісного сприйняття зв’язків між методикою музичного виховання, віковою психологією та педагогікою мистецтва. За таких умов студенти під час виробничої практики схильні до використання переважно репродуктивних методів навчання. Зокрема, процес слухання музики не завжди супроводжується глибоким аналізом почутого, а у вокальній роботі може спостерігатися недостатня увага до індивідуального контролю співу та стимулювання власної слухової активності учнів. Як наслідок, музична діяльність школярів подекуди позбавлена належної слухової зосередженості. Оптимізація цього процесу передбачає пріоритетне застосування активних методів навчання, зокрема співу a cappella, слухових вправ, імпровізації на заданий текст тощо.

Недостатність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування музично-слухових уявлень учнів спричиняється і через недосконалість сучасної адаптованої методики та ефективних діагностичних інструментів, розроблених з урахуванням дидактичних завдань закладів загальної середньої освіти. Історично в Україні склалася ситуація, що методики формування музично-слухових уявлень передусім орієнтувалися на

роботу з учнями мистецьких шкіл. Проблеми методичного характеру призводять до недостатньої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва діагностувати ступінь сформованості музично-слухових уявлень учнів і проєктувати подальші шляхи їх розвитку. Вирішення зазначеної проблеми у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є найбільш складним процесом. Це зумовлює потребу в ініціативі вітчизняних ЗВО щодо систематизації методичних напрацювань, орієнтованих на запити Нової української школи, та ознайомлення з ними здобувачів освіти.

Окреслені проблеми фахової підготовки вказують на суперечність між необхідністю формування ключових мистецьких компетентностей учнів та браком інструментарію для їхньої практичної реалізації в діяльності вчителя. Обґрунтованою видається потреба у розробленні комплексу методів формування музично-слухових уявлень, що інтегрує класичні надбання та сучасні освітні тенденції.

Отже, запит на якісно нові підходи до викладання музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти зумовлює трансформацію вимог до підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу. Музично-слухові уявлення ми трактуємо як невід'ємну складову культурної компетентності, оскільки без них неможливе повноцінне сприйняття музики та творча самореалізація учнів у цій сфері.

Список використаних джерел

1. Горбенко С. С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (ХХ – поч. ХХІ ст.) : монографія. Київ : Кафедра, 2005. 407 с.

2. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 178 с.

3. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології. Київ : Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. 103 с.

4. Овчарук О. В. Гуманітарні стратегії в культурі України початку ХХІ століття : монографія. Суми : ФОП Цьома С. П., 2025. 200 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

6. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. 640 с.

7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ : Освіта, 2002. 270 с.

8. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. 472 с.

9. Щолокова О. П. Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2011. Вип. 11. С. 15–19.

10. Révész G. Einführung in die Musikpsychologie. Bern : A. Francke Verlag, 1972. 314 s.

11. Seashore C. E. The psychology of musical talent. URL : https://archive.org/details/psychologymusic02seasgoog/page/n127/mode/2up (дата звернення 20.01.2025).

Антон СЕРДЮЧЕНКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У сучасних умовах стрімкої цифровізації суспільства трансформація професійної діяльності соціального працівника набуває особливої актуальності. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій суттєво змінює форми та методи надання соціальних послуг, зокрема консультування, яке дедалі частіше здійснюється у дистанційному форматі. Такі зміни зумовлені не лише технологічним прогресом, але й глобальними викликами сучасності, серед яких пандемія COVID-19, воєнні конфлікти, вимушена міграція населення та зростання кількості осіб, які потребують оперативної соціальної підтримки незалежно від їхнього місцезнаходження.

Дистанційне консультування як інноваційна форма професійної взаємодії відкриває нові можливості для забезпечення доступності соціальних послуг, підвищення їх оперативності та гнучкості. Використання цифрових інструментів – відеозв'язку, месенджерів, онлайн-платформ та спеціалізованих сервісів – дозволяє соціальним працівникам ефективно підтримувати клієнтів у складних життєвих обставинах, забезпечуючи безперервність професійної допомоги. Водночас впровадження таких інструментів супроводжується низкою викликів, пов'язаних із забезпеченням конфіденційності, дотриманням етичних норм, подоланням цифрової нерівності та необхідністю формування належного рівня цифрової компетентності фахівців.

Проблематика використання цифрових інструментів дистанційного консультування у професійній діяльності соціального працівника є предметом наукового інтересу сучасних українських дослідників. Зокрема, питання цифровізації соціальної сфери, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та розвитку електронних соціальних послуг висвітлюються у працях М. Скочка, Н. Салати та ін.; окремий напрям наукових

досліджень пов'язаний із використанням новітніх технологій, зокрема штучного інтелекту, у соціальній роботі, що відображено у працях Н. Тілікіної; питання застосування інформаційно-цифрових технологій у наданні соціально-психологічної допомоги різним категоріям населення досліджують Г. Ткачук, М. Міщенко, В. Ісаченко та ін. Актуальними є також дослідження Ю. Типтюк та Т. Іванової, які зосереджуються на використанні цифрових технологій, зокрема чат-ботів, у процесі дистанційного психологічного консультування в умовах кризових ситуацій, зокрема воєнного часу.

Метою дослідження є комплексний аналіз дистанційного консультування у соціальній роботі як сучасної форми професійної взаємодії, визначення переваг і обмежень онлайн-взаємодії з клієнтами, а також виявлення ключових проблем і викликів, пов'язаних із упровадженням та ефективним застосуванням дистанційних технологій у професійній діяльності соціального працівника.

Дистанційне консультування у соціальній роботі розглядається як форма професійної взаємодії соціального працівника з клієнтом, що здійснюється за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій без безпосереднього фізичного контакту. Воно передбачає надання соціальної, психологічної, інформаційної та підтримувальної допомоги через онлайн-середовище із використанням відеозв'язку, телефонії, електронної пошти, месенджерів та спеціалізованих цифрових платформ [3].

Сутність дистанційного консультування полягає у забезпеченні доступності соціальних послуг незалежно від географічного розташування клієнта, його фізичних можливостей чи соціальних обмежень. Воно ґрунтується на тих самих професійних принципах, що й традиційне консультування, зокрема добровільності, конфіденційності, етичності, клієнтоорієнтованості та індивідуального підходу. У той же час дистанційний формат вимагає адаптації методів і технік взаємодії з урахуванням особливостей онлайн-комунікації, зокрема обмеженості невербальних сигналів та необхідності підтримання професійного контакту в цифровому середовищі [1, с. 100].

Серед ключових переваг дистанційного консультування у соціальній роботі слід виокремити підвищення доступності соціальних послуг, оскільки клієнти можуть отримувати допомогу незалежно від свого місцезнаходження, стану здоров'я чи мобільності. Онлайн-формат сприяє оперативності реагування на запити, гнучкості у плануванні консультацій та можливості охоплення ширшого кола отримувачів послуг, зокрема осіб із віддалених територій або тих, хто перебуває у кризових умовах. Крім того, дистанційна взаємодія інколи знижує рівень психологічного бар'єру у клієнтів, що полегшує відкритість у спілкуванні [2, с. 14].

Сучасне онлайн-середовище пропонує широкий спектр технологічних рішень, які можуть бути адаптовані до потреб різних категорій отримувачів

соціальних послуг.

Найбільш поширеними є платформи для відеозв'язку, зокрема Zoom, Google Meet та Microsoft Teams, які дозволяють проводити індивідуальні й групові консультації в режимі реального часу. Наприклад, соціальний працівник може організувати онлайн-зустріч із сім'єю, що перебуває у складних життєвих обставинах, або провести групову підтримувальну сесію для внутрішньо переміщених осіб.

Важливу роль відіграють месенджери, такі як Viber, Telegram та WhatsApp, які забезпечують швидку комунікацію, обмін повідомленнями, голосовими нотатками та файлами. Наприклад, клієнт може звернутися із терміновим запитом, а фахівець – надати коротку консультацію або рекомендації у текстовому форматі.

Електронна пошта, зокрема через сервіс Gmail, використовується для надсилання інформаційних матеріалів, індивідуальних планів роботи чи офіційних документів. Окрему групу становлять спеціалізовані онлайн-платформи, такі як BetterHelp або Talkspace, які надають можливість системної організації дистанційного консультування, включаючи ведення кейсів та моніторинг прогресу клієнта.

Крім того, активно впроваджуються чат-боти та автоматизовані сервіси, які можуть використовуватися для первинного інформування клієнтів, надання довідкової допомоги або перенаправлення до відповідних служб. У практиці соціальної роботи також застосовуються онлайн-форми та опитувальники, створені за допомогою Google Forms, що дозволяють оцінити потреби клієнтів або зібрати зворотний зв'язок після консультації [5, с. 379].

Використання різноманітних цифрових інструментів із конкретними прикладами їх застосування демонструє значний потенціал дистанційного консультування у підвищенні доступності, оперативності та ефективності соціальної допомоги, водночас вимагаючи від фахівця належного рівня цифрової грамотності та відповідального підходу до організації онлайн-взаємодії.

Попри значний потенціал цифрових інструментів у дистанційному консультуванні, їх використання супроводжується низкою проблем і викликів, які впливають на ефективність професійної діяльності соціального працівника. Насамперед, актуальною залишається проблема цифрової нерівності, що проявляється у нерівному доступі різних категорій населення до інтернету, сучасних пристроїв та необхідних цифрових навичок. Це особливо стосується осіб похилого віку, жителів сільських територій, а також соціально вразливих груп, які можуть бути обмежені у можливості повноцінної участі в онлайн-консультуванні.

Важливим викликом є забезпечення конфіденційності та захисту персональних даних клієнтів. Використання цифрових платформ створює ризики витоку інформації, несанкціонованого доступу або порушення

етичних норм професійної діяльності. Соціальний працівник повинен враховувати вимоги інформаційної безпеки, обирати надійні канали зв'язку та дотримуватися професійних стандартів етики в онлайн-середовищі.

Суттєвим обмеженням дистанційного формату є також зниження якості комунікації через відсутність або обмеженість невербальних сигналів, що ускладнює встановлення довірливого контакту з клієнтом та адекватну інтерпретацію його емоційного стану. У деяких випадках це може призводити до поверхневого розуміння проблеми або зниження ефективності консультування.

Крім того, технічні труднощі, зокрема нестабільне інтернет-з'єднання, помилки в роботі платформ або відсутність відповідного обладнання, можуть перешкоджати безперервності взаємодії. Не менш важливим є ризик професійного вигорання соціальних працівників, пов'язаний із підвищеним навантаженням, постійною онлайн-присутністю та емоційною напругою [4, с. 375].

Таким чином, проведений аналіз засвідчує, що дистанційне консультування є важливою складовою сучасної соціальної роботи, яка розвивається під впливом цифровізації суспільства. Використання цифрових інструментів забезпечує підвищення доступності, оперативності та гнучкості соціальних послуг, розширюючи можливості підтримки різних категорій клієнтів. Водночас встановлено наявність суттєвих обмежень і викликів, зокрема цифрової нерівності, ризиків порушення конфіденційності, технічних труднощів та зниження якості комунікації. Отже, ефективність дистанційного консультування залежить від рівня цифрової компетентності соціального працівника та дотримання етичних стандартів, що визначає необхідність подальшого розвитку та вдосконалення цього напряму соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Кітченко С., Шеплякова І. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх соціальних працівників до дистанційного консультування в центрах соціальних служб. *Актуальні проблеми досліджень у галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 15 травня 2025 р.). Харків, 2025. С. 99–103.

2. Суліцький В., Швед О. Консультування в соціальній роботі: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім "Вініченко", 2023. 240 с.

3. Тесленко В. Роль консультування в сучасній соціальній роботі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2025. № 3 (98). URL: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-3(98)-13.

4. Швед О. Підготовка соціальних працівників для дистанційного консультування. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*: зб. наук. пр. за матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 4 квіт. 2024 р.). Житомир, 2024. С. 374–377.

5. Яковенко С., Гурлєва Т. Possibilities of remote consultation in difficult living conditions. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 3(14). С. 378–390.

Павло СМОЛЯК,
доктор pHd, старший викладач кафедри педагогіки НУБІП України

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Інтерактивні методи навчання, такі як дискусії, кейс-методи, рольові ігри та тренінги, у викладанні педагогічних дисциплін виступають не просто інструментами передачі знань, а потужними чинниками глибокої психологічної трансформації майбутнього вчителя. Вони докорінно змінюють саму структуру освітньої взаємодії, знімаючи традиційні психологічні бар'єри та нівелюючи страх перед авторитарною фігурою викладача. У такому середовищі відбувається перехід від застарілої об’єкт-суб’єктної моделі до повноцінного суб’єкт-суб’єктного діалогу. Студент перестає бути пасивним приймачем інформації та перетворюється на співавтора заняття, що стимулює розвиток його особистісної автономії, відповідальності та професійної суб'єктності. При цьому викладач трансформує свій функціонал, переходячи від ролі єдиного транслятора істини до позиції психологічного фасилітатора і модератора, яка вимагає високої емпатії, гнучкості та вміння екологічно керувати груповими процесами.

Важливим аспектом інтеракції є потужна активізація внутрішньої пізнавальної мотивації. На відміну від класичних лекцій, де домінує зовнішній стимул у вигляді оцінок чи страху перед іспитом, інтерактивні заняття апелюють до природного інтересу через механізми інтелектуального азарту, творчого пошуку та самовираження. Під час спільної роботи виникає синергетичний ефект та механізм емоційного зараження, коли залученість одних учасників передається іншим, підвищуючи загальну працездатність аудиторії, утримуючи увагу та запобігаючи психологічній втомі. З погляду теорії самодетермінації, такий формат повністю задовольняє базові потреби особистості: потребу в автономії при виборі рішень, потребу в компетентності під час успішного розв'язання реальних педагогічних ситуацій та потребу в пов'язаності з іншими через щільну командну взаємодію.

Соціально-психологічний потенціал інтерактивних методів безпосередньо впливає на групову динаміку та клімат в академічній групі. Постійна взаємодія в малих групах змушує студентів глибше пізнавати один одного, вчитися довіряти, шукати компроміси та конструктивно долати конфлікти, що перетворює формальний колектив на згуртовану команду. Участь у рольових іграх та аналізі проблемних ситуацій розвиває у майбутніх педагогів емпатію та психологічну децентрацію – здатність вийти за межі власного егоцентричного сприйняття та поглянути на проблему очима учня, його батьків чи колег по роботі. Водночас відкриті навчальні дискусії ефективно протидіють конформізму, навчаючи студентів аргументовано й сміливо відстоювати власну позицію під груповим тиском, але з обов'язковою повагою до альтернативних думок інших.

Когнітивний розвиток під час інтерактивного навчання відбувається через інтенсифікацію аналітичного, критичного та прогностичного мислення. Стикаючись із протилежними поглядами чи складними педагогічними дилемами, студент переживає стан когнітивного дисонансу. Вихід із цього внутрішнього мисленнєвого конфлікту через самостійний науковий пошук веде до набагато глибшого засвоєння педагогічних закономірностей, оскільки знання не просто запам'ятовуються, а емоційно проживаються. Центральним елементом цього процесу є дебрифінг – рефлексивний аналіз після виконання вправ. Завдяки йому майбутні вчителі вчаться аналізувати не лише сухий результат роботи, а й власні поведінкові стратегії, помилки та емоційні стани, що закладає фундамент для безперервного професійного самовдосконалення.

Окрім суто навчальних завдань, інтерактивні методи мають вагомий психопрофілактичний та адаптаційний потенціал. Моделювання реальних умов професійної діяльності у безпечному просторі аудиторії забезпечує м'яку адаптацію студентів, суттєво знижуючи рівень тривожності та страху перед виходом на майбутню педагогічну практику чи реальне робоче місце. Ігрові та тренінгові формати також виконують терапевтичну функцію, дозволяючи учасникам досягти ефекту емоційного відреагування, зняти накопичену напругу та отримати підтримку від групи.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії викладача та студента у вищій школі. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 45–58.

2. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. Київ : А.П.Н., 2019. 192 с.

3. Савченко С. В. Соціально-психологічні механізми групової динаміки в умовах інтерактивного навчання майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2024. № 1 (360). С. 112–121.

4. Суходольська Л. В. Розвиток професійної рефлексії та емоційного інтелекту студентів педагогічних спеціальностей засобами тренінгових технологій. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 11, Вип. 25. С. 204–215.

5. Ягупов В. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : ВПЦ "Київський університет", 2021. 416 с.

Людмила СМОЛЯКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Розвиток навчальної самостійності здобувачів початкової освіти є однією з ключових проблем сучасної педагогічної науки й практики, що набуває особливої уваги в умовах цифровізації освітнього середовища та зростання ролі безперервного навчання. У XXI столітті здатність особистості до самостійного здобуття знань, критичного мислення, самоорганізації та відповідальності за результати власної діяльності розглядається як базова компетентність, необхідна для успішної соціалізації та професійної реалізації [4].

Особливої актуальності проблема набуває на рівні початкової освіти, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладаються основи навчальної діяльності, формуються базові вміння планувати, контролювати й оцінювати власне навчання. Недостатній рівень сформованості навчальної самостійності на цьому етапі може зумовлювати труднощі в подальшому навчанні, зниження мотивації та залежність від зовнішнього контролю. У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних підходів до формування в молодших школярів умінь самостійно організовувати власну навчальну діяльність.

Проблема розвитку навчальної самостійності знайшла відображення у працях низки вітчизняних і закордонних учених. Зокрема, В. Сухомлинський та К. Ушинський обґрунтовували значення самостійної діяльності для

гармонійного розвитку особистості; С. Русова та О. Савченко досліджували особливості її формування в умовах початкової освіти; М. Монтессорі акцентувала увагу на розвитку автономії дитини через спеціально організоване освітнє середовище. У сучасних наукових працях А. Дорошенко, Т. Форосток, Л. Журавльової, Л. Сергєєвої, С. Бондар, О. Кузьми, Т. Мочан та ін. розглядаються окремі аспекти формування навчальної самостійності, зокрема педагогічні умови, методи та засоби її розвитку. Попри значну кількість досліджень, проблема формування навчальної самостійності молодших школярів потребує подальшого наукового осмислення, зокрема в контексті сучасних освітніх трансформацій.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити ефективні підходи до розвитку навчальної самостійності здобувачів початкової освіти в умовах Нової української школи.

Поняття «самостійність» розглядається як інтегральна характеристика особистості, що проявляється в ініціативності, критичному мисленні, адекватній самооцінці та усвідомленні відповідальності за власну діяльність і поведінку. В. Васенко зазначає, що згадана компетентність реалізується через активність пізнавальних процесів, емоційної сфери та вольових зусиль, розвиток яких є необхідною умовою формування самостійних суджень і дій особистості [1].

На думку І. Хом`юк, Н. Родюк, В. Хом`юк, формування навчальної самостійності потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання педагогічних принципів, методичних прийомів і сучасних освітніх технологій. Саме їх узгоджене теоретичне обґрунтування та практичне застосування створює підґрунтя для ефективного розвитку навчальної самостійності в умовах початкової школи [3].

Розвиток навчальної самостійності молодших школярів, як зазначають Л. Журавльова та Л. Сергєєва, передбачає цілеспрямоване формування в здобувачів умінь планувати власну навчальну діяльність, визначати способи досягнення поставлених цілей, здійснювати самоконтроль і самооцінювання результатів навчання. На думку авторів, важливим є також розвиток мотиваційного компонента, що забезпечує внутрішню готовність учнів до самостійного здобуття знань [2].

Ефективність розвитку навчальної самостійності значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, серед яких: організація діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання, використання інтерактивних методів, проблемних і дослідницьких завдань, а також впровадження сучасних освітніх технологій. Особливу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчальної діяльності учнів.

Практична реалізація окреслених підходів передбачає використання конкретних методів і прийомів, спрямованих на поступове формування

навчальної самостійності молодших школярів. Зокрема, ефективним є застосування наступних видів навчальної діяльності.

Навчальні проєкти, зокрема для здобувачів початкової освіти простішими для виконання будуть міні-проєкти. Наприклад, створення міні-проєкту «Моя улюблена книга», у межах якого учні самостійно добирають інформацію, планують структуру повідомлення та презентують результати.

Проблемні завдання, які спонукають учнів до самостійного мислення. Наприклад, на уроці української мови можна запропонувати завдання: «Чому в цьому реченні потрібно використати саме такий розділовий знак?» або «Як зміниться зміст висловлювання, якщо змінити порядок слів?».

Дидактичні ігри із елементами вибору, що активізують пізнавальну діяльність учнів і забезпечують їх включення в процес прийняття рішень. Наприклад: «Обери правильний розв'язок», «Знайди помилку», «Склади правило самостійно».

Рефлексивні вправи, спрямовані на усвідомлення результатів власної навчальної діяльності та формування навичок самооцінювання. Зокрема учні дають відповіді на питання: «Що я сьогодні дізнався?», «Що було складним і як я це подолав?», «Що я зроблю краще наступного разу?».

Самостійні та творчі завдання із поступовим зменшенням допомоги вчителя. Наприклад: складання власних текстів, розв'язання відкритих завдань, робота з інструкціями або алгоритмами. На початкових етапах учитель надає зразок, а згодом учні виконують подібні завдання самостійно.

Систематичне використання різноманітних форм і методів роботи забезпечує поетапний розвиток навчальної самостійності молодших школярів, сприяє їх активності, відповідальності та готовності до самостійного навчання.

Висновки. У ході нашого дослідження було встановлено, що розвиток навчальної самостійності молодших школярів є важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу та формування ключових компетентностей. Обґрунтовано, що застосування інтерактивних методів, проблемних завдань і творчих форм діяльності забезпечує активізацію пізнавальної діяльності учнів і сприяє формуванню здатності до самостійного навчання.

Список використаних джерел

1. Васенко В. Формування самостійності молодших школярів у загальноосвітньому просторі початкової школи. *East European Scientific Journal*. 2021. № 6(70). С. 27–31.

2. Журавльова Л., Сергєєва Л. Формування самостійності молодших школярів в умовах початкової школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 2(15). С. 121–125.

3. Хом`юк І., Родюк Н., Хом`юк В. Шляхи формування пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 166–169.

4. Форостюк Т. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. 2020. № 5(57). С. 32–37.

Вікторія ТИМОЩЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Карина КОВАЛЬ,
асистентка кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО УСВІДОМЛЕНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

У контексті стрімких соціальних змін, цифровізації суспільства та трансформації ринку праці особливої актуальності набуває проблема підготовки старшокласників до усвідомленого професійного вибору [1]. Сучасна молодь стикається з широким спектром професійних можливостей, які постійно оновлюються, що ускладнює процес професійного самовизначення та вимагає сформованості навичок рефлексії, критичного мислення й здатності до прогнозування власної освітньої та професійної траєкторії [2].

Питання професійного самовизначення старшокласників досліджувалося у працях багатьох науковців. Зокрема, увага приділяється психолого-педагогічним умовам формування готовності до вибору професії (Я. Раєвська, А. Герасимчук та ін.), особливостям профорієнтаційної роботи в закладах освіти (О. Фасоля та ін.), а також впливу соціокультурних факторів на професійні орієнтації молоді в умовах невизначеності (О. Мартиненко, Н. Отрікова та ін.). У сучасних дослідженнях підкреслюється, що ефективне професійне самовизначення можливе лише за умови системної взаємодії школи, сім'ї та соціального середовища.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов підготовки старшокласників до усвідомленого професійного вибору в умовах

соціальних змін.

Підготовка старшокласників до професійного вибору розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на формування у здобувачів освіти здатності аналізувати власні інтереси, здібності, цінності та співвідносити їх із вимогами сучасного ринку праці. У цьому контексті важливого значення набуває розвиток у старшокласників навичок самопізнання, відповідальності за власні рішення та усвідомлення перспектив професійного розвитку [3].

Педагогічний потенціал процесу підготовки до професійного вибору полягає у створенні умов для активної пізнавальної та практичної діяльності учнів. Ефективними є інтерактивні форми роботи, профорієнтаційні тренінги, проєктна діяльність, зустрічі з представниками різних професій, а також використання цифрових ресурсів для моделювання професійних ситуацій [5]. Це сприяє формуванню реалістичних уявлень про світ професій та усвідомленому ставленню до майбутнього вибору.

Важливу роль у процесі професійного самовизначення відіграє розвиток критичного мислення та здатності до прийняття рішень в умовах невизначеності. Старшокласники повинні вміти аналізувати інформацію про професії, оцінювати їхні переваги та ризики, а також прогнозувати власні можливості розвитку у тій чи іншій сфері. Це дозволяє зменшити вплив випадкових факторів на професійний вибір та забезпечити його більш усвідомлений характер [2].

Вагоме значення у процесі професійного самовизначення є також психологічні чинники, які впливають на готовність старшокласників до усвідомленого вибору майбутньої професії. У старшому шкільному віці активно формується самооцінка, система цінностей, життєві орієнтири та уявлення про власне майбутнє. Саме тому професійний вибір часто супроводжується внутрішніми сумнівами, страхом помилки, невпевненістю у власних можливостях або впливом соціальних очікувань. У таких умовах особливого значення набуває психологічна підтримка учнів, розвиток їхньої емоційної стійкості, рефлексивних умінь та здатності приймати самостійні рішення. Формування позитивної мотивації, впевненості у власних здібностях та навичок самопрезентації сприяє більш усвідомленому професійному самовизначенню та готовності адаптуватися до змін сучасного соціального середовища [4].

Окреме значення має формування мотиваційної сфери учнів, оскільки саме внутрішня мотивація є ключовим чинником успішного професійного самовизначення. Усвідомлення власних інтересів, цінностей та життєвих цілей сприяє більш відповідальному ставленню до вибору майбутньої професії та підвищує готовність до подальшого навчання і професійного розвитку.

Ефективність підготовки старшокласників до професійного також

залежить від педагогічного супроводу. Учитель у цьому процесі виступає не лише джерелом інформації, а й тьютором, консультантом та фасилітатором, який допомагає учням усвідомити власні можливості та зорієнтуватися у світі професій. Важливо також забезпечити співпрацю з батьками та соціальними партнерами, що дозволяє створити цілісне профорієнтаційне середовище [4].

Отже, підготовка старшокласників до усвідомленого професійного вибору в умовах соціальних змін є складним і багатокомпонентним процесом, який потребує системного педагогічного підходу. Його реалізація сприяє формуванню відповідальної, самостійної та соціально адаптованої особистості, здатної до свідомого вибору професійного шляху та успішної реалізації в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Лесик А. С., Петрик К. Ю., Подзигун О. А., Ткачук Н. П., Коваль К. В. Трансформація освітньої парадигми на засадах партнерської взаємодії. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2254-2265. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2254-2265

2. Мартиненко О. О. Загальні особливості професійного самовизначення сучасних старшокласників. *Габітус*. 2020. Вип. 16. С. 151–155.

3. Ортікова Н. В. Особливості готовності старшокласників до професійного самовизначення. *Освітньо-науковий простір*. 2022. Вип. 3. С. 80–90.

4. Раєвська Я. М., Герасимчук А. В. Психологічні чинники професійного самовизначення старшокласників (за результатами дослідження). *Габітус*. 2023. Вип. 48. С. 81–86.

5. Як розпочати професійний вибір та професійне становлення. Навчально-практичне видання / Під заг. ред. канд. пед. наук Фасолі О. І. Київ: Ліра-К, 2024. 126 с.

Тамара ФЕРНЮК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна початкова освіта розвивається в умовах реалізації компетентнісного підходу, який орієнтує освітній процес на формування в учнів не лише системи знань, а й умінь самостійно їх здобувати, критично осмислювати та застосовувати у практичній діяльності. У цьому контексті особливої значущості набуває розвиток дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти як ключової складової їхньої пізнавальної активності, самостійності мислення та готовності до навчання впродовж життя. Водночас практика початкової школи свідчить про недостатню реалізацію потенціалу навчально-дослідницької діяльності в межах уроку, що зумовлює необхідність пошуку ефективних форм організації освітнього процесу. Однією з таких форм є гурткова робота, яка створює сприятливі умови для розвитку дослідницьких умінь завдяки добровільності участі, гнучкості змісту, варіативності методів і можливості індивідуалізації навчання [2].

Попри значний потенціал гуртkової діяльності, її цілеспрямоване використання для формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти залишається недостатньо розробленим у теоретичному й практичному вимірах. Окремі аспекти проблеми знайшли відображення у працях учених: теоретичні засади організації навчально-дослідницької діяльності обґрунтовано С. Гончаренком, О. Ляшенком, Н. Ничкало; питання розвитку дослідницьких умінь висвітлено у дослідженнях С. Величка, І. Войтовича, Ю. Галатюка, А. Давиденка, Ю. Жука, М. Остапчука; особливості організації дослідницької діяльності молодших школярів розкрито у працях В. Алфімова, В. Кларіна, Л. Левченко, Н. Недодатко, О. Павленко, Г. Пустовіта та ін. Однак проблема використання гуртkової роботи як цілісного педагогічного засобу формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти потребує подальшого наукового обґрунтування та

практичного розв'язання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати потенціал гурткової роботи як засобу формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти.

Аналіз наукових підходів свідчить про відсутність єдиного трактування поняття «дослідницька компетентність», що зумовлює потребу в його уточненні. У дослідженнях Г. Ягенської та А. Степанюк, це поняття розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує когнітивний, діяльнісний і мотиваційний компоненти [4].

Спираючись на підхід М. Голованя, доцільно розглядати сутність дослідницької компетентності крізь призму співвідношення понять «компетенція» та «компетентність». Компетенція визначається як соціально задана норма – сукупність вимог до знань, умінь, навичок і ставлень у певній сфері діяльності. Натомість компетентність трактується як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, досвід і особистісні якості та виявляється у здатності ефективно діяти в реальних життєвих ситуаціях із усвідомленням значущості власної діяльності та її результатів [2]. З огляду на зазначене, дослідницьку компетентність молодших школярів доцільно визначати як інтегративну особистісну якість, що включає: знання про способи пізнання; уміння здійснювати елементарні дослідницькі дії (спостереження, порівняння, узагальнення, висування гіпотез); а також позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності.

Ефективним засобом формування зазначеної компетентності є гурткова робота, яка розглядається як специфічна форма організації освітнього процесу. І. Романова зазначає, що її потенціал зумовлений можливістю залучення учнів до активної, творчої та пошукової діяльності поза межами обов'язкових навчальних занять. У процесі такої діяльності створюються умови для реалізації індивідуальних інтересів, розвитку самостійності та ініціативності учнів [3].

Організація гурткової діяльності дослідницького спрямування передбачає використання різноманітних форм і методів, зокрема: спостережень, міні-досліджень, проєктної діяльності, розв'язання проблемних завдань, участі у пізнавальних іграх та експериментальній діяльності. Важливим чинником є створення ситуацій успіху, які стимулюють пізнавальний інтерес і підтримують внутрішню мотивацію учнів.

М. Білан наголошує, що суттєвим аспектом є те, що гурткова робота забезпечує поступове ускладнення дослідницьких завдань відповідно до вікових особливостей молодших школярів. На початкових етапах учні оволодівають простими дослідницькими діями під керівництвом учителя, а згодом набувають досвіду самостійного планування та виконання досліджень [1].

Ефективність гурткової роботи значною мірою визначається її

змістовим наповненням. У початковій школі доцільно організовувати гуртки дослідницького та пізнавального спрямування: природничі (спостереження за явищами природи, проведення дослідів), STEM- та науково-технічні (елементарне експериментування, конструювання, моделювання), мовно-літературні (робота з інформацією, формулювання висновків), краєзнавчі (дослідження історії та культури рідного краю), а також проєктні гуртки.

Таким чином, різноманітність гурткової діяльності забезпечує багатовекторний розвиток дослідницької компетентності молодших школярів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей.

Таким чином, гурткова робота є ефективним засобом формування дослідницької компетентності здобувачів початкової освіти, оскільки сприяє розвитку пізнавальних інтересів, формуванню дослідницьких умінь і навичок та становленню активної, творчої особистості. Її потенціал зумовлений можливістю організації діяльності на засадах добровільності, індивідуалізації та варіативності змісту, що створює сприятливі умови для залучення учнів до елементарної дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Білан М. Формування дослідницької компетентності в учнів початкових класів через використання експрес-досліджень на уроках «Я досліджую світ». *Актуальні питання теорії і практики початкового навчання*: Збірник наукових праць студентів. 2019. № 12. С. 6–9.

2. Головань М.С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2018. № 3. С. 23–30.

3. Романова І.А. Позаурочна діяльність молодших школярів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2013. № 63. С. 200–206.

4. Ягенська Г.В., Степанюк А.В. Формування дослідницьких умінь школярів у галузі природничих наук (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. 282 с.

Надія ФОМЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга КАЧЕРОВА,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НУШ

Професійна підготовка фахівця початкової школи на сучасному етапі потребує переходу від репродуктивного засвоєння методик до самостійного конструювання освітнього процесу. Ключовим вектором цього процесу є розвиток творчої активності як внутрішнього ресурсу вчителя. Згідно з концептуальними положеннями І. Зязюна, педагогічна діяльність є «процесом постійного творення, де інструментом виступає сама особистість педагога, його ціннісні орієнтації та здатність до імпровізації».

Проблема готовності до інновацій у початковій школі тісно пов'язана з ідеєю гуманізації освітньої взаємодії. Ш. Амонашвілі у своїй праці «Школа Життя» наголошує, що вчитель не просто передає інформацію, а «створює духовне поле, в якому розвивається особистість дитини». Це потребує від педагога високої мобільності та креативної відкритості.

Питання реалізації освітніх реформ у початковій школі ґрунтовно досліджено О. Савченко. Дослідниця наголошує, що успішність НУШ залежить від здатності вчителя до «педагогічної творчості та варіативності у виборі методів навчання», що дозволяє створювати середовище, де дитина відчуває радість пізнання [5].

Важливим аспектом інноваційної діяльності є інтегрований підхід. У працях С. Кондратюк та О. Васько підкреслюється, що «інтеграція різних видів діяльності на уроках мистецтва та інших дисциплін стимулює пізнавальний інтерес та творчу уяву молодших школярів», що є критично важливим для формування цілісної картини світу [1].

Окрім того, ефективність інновацій прямо корелює з мотиваційним компонентом. Л. Маляр та З. Ваколя зазначають, що «формування внутрішньої мотивації учнів до навчальної діяльності можливе лише за умови високої творчої зацікавленості самого педагога та його готовності до

експерименту» [2].

Реалізація продуктивних стратегій у Новій українській школі вимагає від учителя відмови від шаблонності. Орієнтири концепції НУШ вимагають від педагога трансформації ролі: від «джерела інформації» до «фасилітатора», який організовує освітній простір через: технології інтегрованого навчання, стимулювання суб'єктивності здобувачів освіти, цифрову дидактику, застосування ІКТ не як самоцілі, а як інструменту для створення інтерактивного контенту, що відповідає вимогам професійного стандарту [2; 3].

Отже, творча активність учителя є детермінантою успішної реалізації продуктивної стратегії НУШ. Процес формування інноваційної готовності майбутніх фахівців має базуватися на принципах дитиноцентризму, інтеграції та безперервного професійного самовдосконалення, що закладені в сучасній нормативній та науковій базі України. Саме педагог здатний створити таке освітнє середовище, у якому навчання стає не лише доступним, а й цікавим, мотивуючим і результативним. Це, у свою чергу, забезпечує підготовку учнів до життя в сучасному динамічному суспільстві. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема творчої активності вчителя розглядалася у працях як класиків педагогіки, так і сучасних дослідників. У наукових підходах вона трактується як необхідна умова ефективної педагогічної діяльності, що забезпечує розвиток особистості учня, формування його ключових компетентностей та успішну реалізацію освітніх реформ. Водночас сучасні дослідження акцентують увагу на інтеграції творчості з інноваційними технологіями навчання.

Список використаних джерел

1. Кондратюк С., Данько Н., Васько О., Білєр О. Інтеграція різних видів діяльності на уроках мистецтва в початкових класах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3 (107). С. 413–427.

2. Маляр Л. В., Ваколя З. М. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 82. С. 102–107.

3. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 р. № 2736. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf?utm_source=chatgpt.com

5. Савченко О. Я. Орієнтири реалізації концепції Нової української школи. *Початкова школа*. 2019. № 1. С. 1–6.

ЧЕРЕДНИК Лідія,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України характеризується активними процесами модернізації, цифровізації та інтеграції у європейський освітній простір. В умовах воєнних викликів, швидких технологічних змін і трансформації ринку праці особливої актуальності набуває проблема підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної професійної діяльності. У зв'язку з цим важливого значення набуває формування готовності майбутніх бакалаврів до впровадження інновацій, невід'ємним складником якої виступає мотиваційно-ціннісний компонент.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розвитку у здобувачів освіти позитивної мотивації до інноваційної діяльності, готовності до професійного саморозвитку, відкритості до змін та усвідомлення значущості інновацій у професійній практиці. Саме мотиваційно-ціннісний компонент визначає спрямованість особистості майбутнього фахівця на професійне вдосконалення, ініціативність, творче мислення та здатність адаптуватися до нових умов професійної діяльності.

Проблема формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності знайшла відображення у працях українських і зарубіжних науковців, зокрема В. Андрущенка, І. Беха, О. Бартків, Є. Дурманенко, О. Дурманенко [1], С. Гончаренка, Б. Грудиніна [2], О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, Ю. Новгородської [3], О. Пометун, С. Сисоєвої та інших. Водночас питання розвитку мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх бакалаврів до впровадження інновацій у професійну діяльність потребує подальшого теоретичного осмислення з урахуванням сучасних освітніх трансформацій.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх бакалаврів до впровадження інновацій у професійну діяльність є складним і багатоаспектним педагогічним процесом, спрямованим на розвиток стійкої

професійної мотивації, системи ціннісних орієнтацій, інноваційного мислення та позитивного ставлення до професійних змін.

Нормативно-правове підґрунтя досліджуваної проблеми визначається положеннями Конституції України, Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Національною стратегією розвитку освіти в Україні та іш. У зазначених документах наголошується на необхідності підготовки фахівців нового покоління, здатних до інноваційної діяльності, професійної мобільності та безперервного саморозвитку.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх бакалаврів до впровадження інновацій охоплює сукупність професійних мотивів, потреб, інтересів, цінностей, переконань і установок, які визначають ставлення особистості до інноваційної діяльності та готовність до її реалізації. Його формування передбачає розвиток внутрішньої потреби у професійному самовдосконаленні, усвідомлення значущості інновацій для професійного зростання та позитивне ставлення до впровадження нових технологій і методів роботи.

На думку Ю. Новгородської [3], мотиваційна сфера особистості є визначальним чинником професійного становлення майбутнього фахівця, оскільки саме вона забезпечує активність, цілеспрямованість і готовність до самореалізації. Б. Грудинін [2] підкреслює, що інноваційна діяльність вимагає від здобувача освіти не лише відповідного рівня знань і вмінь, а й сформованої системи професійних цінностей, творчого мислення та позитивної мотивації до змін.

Формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності до інноваційної діяльності є ефективним за умови створення інноваційно орієнтованого освітнього середовища. Таке середовище повинно забезпечувати активну взаємодію учасників освітнього процесу, підтримку творчих ініціатив, розвиток академічної свободи та можливості для професійної самореалізації здобувачів освіти.

Важливу роль у формуванні мотиваційно-ціннісного компонента відіграє використання інтерактивних та практикоорієнтованих технологій навчання: проєктного навчання, кейс-методу, проблемного навчання, тренінгових технологій, цифрових платформ і командної роботи [1]. Саме такі форми організації освітнього процесу сприяють розвитку пізнавального інтересу, ініціативності, творчості та відповідальності майбутніх бакалаврів.

Не менш важливим є залучення здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності, участі у стартап-проєктах, академічній мобільності, конференціях та професійних конкурсах. Така діяльність формує позитивний досвід інноваційної взаємодії, сприяє розвитку професійної рефлексії та усвідомленню значущості інновацій у майбутній професії.

Особливого значення формування мотиваційно-ціннісного компонента набуває в умовах воєнного стану та євроінтеграційних процесів, коли система

освіти орієнтується на підготовку фахівців, здатних швидко адаптуватися до змін, ефективно діяти в кризових умовах та впроваджувати сучасні підходи у професійну діяльність. У цьому контексті мотиваційно-ціннісний компонент виступає основою професійної стійкості, готовності до інновацій та безперервного професійного розвитку.

Отже, формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх бакалаврів до впровадження інновацій у професійну діяльність є важливим напрямом сучасної професійної підготовки. Його сутність полягає у розвитку стійкої професійної мотивації, інноваційного мислення, системи професійних цінностей і позитивного ставлення до інноваційної діяльності.

Ефективність цього процесу забезпечується створенням інноваційно орієнтованого освітнього середовища, використанням інтерактивних та практикоорієнтованих технологій навчання, залученням здобувачів освіти до науково-дослідної та проєктної діяльності, а також формуванням потреби у професійному саморозвитку.

Сформований мотиваційно-ціннісний компонент виступає основою готовності майбутніх бакалаврів до впровадження інновацій у професійну діяльність, забезпечує їхню професійну мобільність, конкурентоспроможність та здатність ефективно діяти в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Бартків О., Дурманенко Є., Дурманенко О. Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 62(1). С. 98-102.

2. Грудинін Б. Готовність майбутніх фахівців до використання інновацій у педагогічній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2024. № 20. С. 78-81.

3. Новгородська Ю. Готовність до інноваційної освітньої діяльності як важлива професійна якість сучасного педагога. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2024. № 4. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-4-09-03

Секція 6
ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Petro TOKAR,
Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Obstetrics, Gynecology and Perinatology of the Bukovinian State Medical University

Lidia CHEREDNYK,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University

ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT ASPECTS OF THE INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE TRANSFORMATION OF THE HEALTH CARE SYSTEM

The current stage of the development of the health care system of Ukraine is characterized by deep transformational processes caused by both internal reforms and external challenges, in particular, the conditions of martial law. In these conditions, the issue of effective functioning of medical institutions of higher education, which are a key link in the training of competitive specialists for the industry, becomes particularly relevant. Accordingly, the importance of innovative activity and its organizational and management support is growing.

The innovative activity of a medical institution of higher education is considered as a systematic process of introducing new educational technologies, management approaches, digital solutions and scientific developments aimed at improving the quality of education, scientific activity and practical training of future medical workers. In the context of the transformation of the health care system, it acquires strategic importance, as it allows adapting the educational process to the modern needs of the medical field.

Organizational and managerial aspects of innovative activity include a complex of mechanisms, structures, principles and management methods that ensure effective planning, implementation and control of innovative processes in an educational institution. First of all, this concerns the formation of an innovative strategy for the development of the institution, which must be coordinated with state priorities in the field of health care and education.

An important element is the creation of a flexible organizational management structure that facilitates quick decision-making and implementation of changes.Traditional hierarchical models of management are gradually transformed into more decentralized ones, which provide for the expansion of the autonomy of structural units, the activation of interdisciplinary interaction and the development of a project approach.

The personnel potential of the institution plays a special role. Management of innovative activities is impossible without trained pedagogical and scientific staff capable of implementing the latest technologies and teaching methods. In this context, continuous professional development of teachers, improvement of their digital competence, as well as formation of motivation for innovative activities are important.

The conditions for the transformation of the health care system also require updating the content of education. Medical institutions of higher education must promptly respond to changes in clinical practice, implement modern standards of treatment, develop simulation training, telemedicine and interprofessional education. This, in turn, requires effective management of educational programs, their adaptation and continuous improvement.

Equally important is the implementation of digital technologies in management activities. Electronic educational process management systems, analytical platforms, distance learning forms have become an integral part of modern medical higher education institutions. Their use increases the transparency of management, ensures the accessibility of education and promotes the individualization of education.

In the conditions of martial law, the organizational and management aspects of innovative activity acquire additional importance. Educational institutions are forced to work in conditions of instability, risks and limited resources.This requires increasing the level of management adaptability, developing crisis management, ensuring the continuity of the educational process, and maintaining the quality of specialist training.

The development of partnerships with health care institutions, international organizations and educational institutions is also an important direction. Such interactions contribute to the exchange of experience, implementation of best practices, and integration into the global educational and scientific space.

Organizational and managerial aspects of the innovative activity of a medical institution of higher education in the conditions of the transformation of the health care system are a complex multi-level system that requires a comprehensive approach. Effective management of innovations ensures the improvement of the quality of medical education, the competitiveness of graduates and the ability of the institution to adapt to modern challenges.

Prospects for further research are related to the development of innovative management models of medical educational institutions, improvement of

digitization mechanisms, and implementation of international experience in the conditions of the national health care system.

Список використаних джерел

1. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Павліш І Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*, 2024, 33: 50-58.

2. Ковнір Д. А. Проблеми та виклики впровадження цифровізації в систему управління закладами вищої освіти України. *Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 15-16 липня 2025 року.–Львів: Львівський науковий форум, 2025.–148 с.*, 18.

3. Черненко О. 5.3. Адаптація європейського досвіду управління якістю освіти та інноваційною діяльністю. *Затверджено до друку Вченою радою Центральноукраїнського інституту розвитку людини Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Протокол № 5 від 26 грудня 2024 року*, 2025, 507.

4. Шершньова О. Цифровізація освіти як стратегічний напрям гармонізації українського та європейського освітнього простору. *Сучасні трансформації педагогічної освіти: проблеми теорії і практики: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 29-30 січня 2026 року*, 2026, 534-537.

Андрій БРАТЧЕНКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

СИСТЕМНІ БАР'ЄРИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ MICRO-PBL У ЗАКЛАДАХ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасних реаліях (включно з посткризовими викликами в Україні) відновлення навчальних результатів у математиці micro-PBL (короткі, цілеспрямовані проєктні модулі) розглядаються як перспективний інструмент, що поєднує контекстуалізацію знань і розвиток навичок. Так, Siregar T. P. (Сирегар Т. П.), відмічаючи вплив методу проєктного навчання (PBL) на розуміння геометричних концепцій у учнів середньої школи, констатує: «This experience has been demonstratedto enhance students' comprehension of fundamental geometric concepts, including shape, size, angle, and spatial relationships» [5, с. 308], а викладач-практик Halim F. A. (Халим Ф. А.)

підтверджує це твердження на підставі свого дослідження та наголошує: «PjBL increases students' learning motivation, active engagement, and collaborative ability in solving complex mathematical problems» [2, с.1027]. Також метод сприяє розвитку здатності до критичного аналізу, системного розв'язання проблем і генерації творчих рішень. Проте практична реалізація таких підходів у школах стикається з низкою системних і предметно-специфічних перешкод, які знижують їхню ефективність і масштабованість [4].

Першою і найочевиднішою перешкодою є нерівномірна цифрова інфраструктура та обмежений доступ до адаптивних платформ, що ускладнює використання цифрових компонентів micro-PBL у багатьох школах. Нерівномірність доступу до цифрових пристроїв, нестабільний інтернет-зв'язок і відсутність локальних серверних рішень обмежують можливості інтеграції адаптивних вправ, колаборативних інструментів і мультимедійних ресурсів, які часто є складовою micro-PBL. Навіть за наявності базової техніки, її розподіл у класах, чергування використання та відсутність технічної підтримки створюють додаткові часові витрати для вчителя і знижують оперативність зворотного зв'язку для учнів.

Друга – недостатній рівень цифрово-дидактичних компетентностей педагогів. Дослідження показують, що вчителі потребують цілеспрямованого професійного розвитку для трансформації традиційних уроків у ефективні проєктні модулі [1]. Успіх micro-PBL залежить від умінь учителя проєктувати короткі модулі з чіткими навчальними цілями, фасилітувати групову роботу, використовувати цифрові інструменти для диференціації та аналізу результатів. Наявні програми підвищення кваліфікації часто не охоплюють практичних навичок інтеграції PBL у предметну інструкцію, не включають коучинг-формати (lesson study, classroom coaching) і не забезпечують безпосереднього супроводу під час перших циклів впровадження. Як наслідок, вчителі або повертаються до звичних практик, або витрачають непропорційно багато часу на підготовку, що знижує мотивацію до інновацій.

Третя група бар'єрів пов'язана з організаційними обмеженнями: брак часу в навчальному плані, відсутність чітких критеріїв входу/виходу для модулів, дефіцит підготовлених тьюторів і ресурсів для супроводу [4]. Шкільні навчальні плани з жорсткими часовими рамками та великою кількістю тем ускладнюють виділення регулярних слотів для micro-PBL. Проєктні модулі вимагають часу на підготовку, реалізацію й рефлексію; без гнучкості розкладу вони перетворюються на «надбудову», що відбирає час від інших обов'язкових тем. Відсутність чітких критеріїв входу/виходу для модулів ускладнює планування і робить оцінювання результатів суб'єктивним.

Четверта – методичні прогалини: відсутність предметно-специфічних інструментів діагностики й оцінювання, що унеможливлює адресну персоналізацію micro-PBL для компенсації конкретних математичних дефіцитів. Для адресної персоналізації micro-PBL необхідна оперативна

предметно-специфічна діагностика: інструменти, що розрізняють процедурні й концептуальні дефіцити, аналізують типові помилки і визначають навчальні траєкторії. Наявні загальні тести часто не дають такої деталізації; відсутність стандартизованих шаблонів аналізу помилок і рубрик для оцінювання проєктних результатів ускладнює порівняння ефективності інтервенцій і корекцію траєкторій.

П'ята – психолого-соціальні фактори: тривожність, зниження мотивації та когнітивні наслідки стресу, які зменшують здатність учнів брати участь у проєктній діяльності [3]. Проєктна діяльність передбачає колаборацію, самостійне планування й відповідальність; учні з низькою навчальною мотивацією, високим рівнем тривожності або з когнітивними наслідками стресу можуть демонструвати знижену залученість. Крім того, нерівномірний попередній рівень знань створює ризик, що сильніші учні виконуватимуть більшу частину роботи, а слабші – залишаться пасивними, якщо модулі не містять механізмів диференціації та підтримки.

Окремо слід визначити організаційно-ресурсні бар'єри та масштабування. Навіть успішні пілоти часто не масштабуються через брак фінансування, відсутність системи підготовки тьюторів, недостатню координацію між адміністрацією школи й місцевими органами управління освітою. Масштабування вимагає стандартизованих модулів, адаптованих до різного рівня ресурсного забезпечення, а також механізмів супроводу (менторство, платформи обміну матеріалами, локальні тренінги).

Відсутність чітких політик щодо інтеграції інновацій у навчальний план, недостатня підтримка на рівні місцевих органів управління освітою, а також відсутність стимулів для шкіл і вчителів (час, фінансова підтримка, визнання результатів) гальмують системне впровадження micro-PBL. Нормативні вимоги до звітності й оцінювання часто не враховують специфіку проєктної діяльності, що створює адміністративні бар'єри.

Ключовим є те, що ці перешкоди не діють ізольовано: інфраструктурні проблеми посилюють навантаження на вчителя; брак підготовки підсилює часові витрати; психолого-соціальні фактори учнів знижують ефективність навіть технічно добре організованих модулів. Кумулятивний ефект призводить до того, що micro-PBL або реалізується фрагментарно, або дає тимчасовий ефект без стійкого впливу на навчальні траєкторії.

Отже, аналіз ключових перешкод вказує на необхідність комплексного дизайну інтервенцій: стандартизована оперативна діагностика, модульний дизайн з чіткими критеріями входу/виходу, поєднання micro-PBL із індивідуальним тьюторингом, системи професійного розвитку у форматі «практика-коучинг», гібридні технологічні рішення для роботи в умовах обмеженої інфраструктури та вбудовані механізми підтримки мотивації й соціально-емоційного благополуччя учнів. Лише синхронізовані заходи, спрямовані одночасно на технічні, педагогічні та організаційні аспекти,

можуть подолати кумулятивні бар'єри і забезпечити стійке впровадження micro-PBL у школах.

Список використаних джерел

1. Farrow J., Kavanagh S.S., Samudra P. Exploring Relationships between Professional Development and Teachers' Enactments of Project-Based Learning. *Education Sciences*. 2022, 12(4), 282. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12040282

2. Halim F.A. Project-Based Learning in the Independent Curriculum: Improving Secondary Students' Mathematical Problem-Solving Skills. *Edukasia:Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*. 2025. Vol. 6 No. 2. pp. 1027-1038. DOI: https://doi.org/10.62775/edukasia.v6i2.1676

3. Hera H. J. M., Morales-Rodríguez, F. M., Rodríguez-Gobiet, J. P., Martínez-Ramón, J. P. Attitudes toward mathematics/statistics, anxiety, self-efficacy and academic performance: an artificial neural network. *Frontiers in Psychology*, 2023, Vol 14. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214892

4. Meng N., Dong Y., Roehrs D. et al. Tackle implementation challenges in project-based learning: a survey study of PBL e-learning platforms. *Education Tech Research Dev* 2023, 71, pp.1179–1207. DOI: https://doi.org/10.1007/s11423-023-10202-7

5. Siregar T. P. The Effect of Project-Based Learning Method on Understanding Geometry Concepts in Secondary School Students . *Attractive : Innovative Education Journal*, 2024, 6 (3), 302–310. С. 308. DOI: https://doi.org/10.51278/aj.v6i3.1545

Заріна ГЕРАСІКА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна МУХІНА,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ

Проблема формування національно-мовної свідомості молодших школярів набуває особливої значущості в сучасних умовах, коли освіта виконує не лише навчальну, а й ідентифікаційну функцію, формуючи

національно свідомого громадянина. Законодавчі орієнтири цього процесу закріплено у Законі України «Про освіту» [1], де визначено, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток та виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, поважає його культуру, традиції та мову. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [2] додатково підкреслює стратегічну роль мови як ключового маркера національної приналежності, що надає досліджуваній проблемі державного виміру.

Наукові підходи свідчать про багатовимірність цього феномену: національно-мовна свідомість охоплює не лише знання мовних норм, а й емоційно-ціннісне ставлення до рідної мови, розуміння її ролі в житті суспільства та готовність до її активного використання в різних сферах комунікації [5, с. 28]. Мовна свідомість також включає культурний і соціальний аспекти, що відображають зв'язок мови з історією, традиціями та соціальним досвідом народу [3, с. 39]. Особливої ваги ця проблема набуває у початковій школі, оскільки мислення учнів цього віку має конкретно-образний характер, що зумовлює необхідність використання наочності, ігрових методів та практичної діяльності у процесі формування національно-мовної свідомості [4, с. 57]. У наукових дослідженнях мовна свідомість розглядається як система знань, уявлень і ставлень до мови [3], що включає когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти [5], а молодший шкільний вік визнається сенситивним періодом для її формування [4]. Водночас проблема формування національно-мовної свідомості засобами етнопедагогічних традицій, особливо в експериментальному аспекті, залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює необхідність подальших наукових розвідок.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності формування національно-мовної свідомості здобувачів початкової освіти на основі етнопедагогічних традицій в умовах воєнного стану.

З цією метою було розроблено та впроваджено цілісну педагогічну модель, апробацію якої здійснено на базі ліцею № 44 м. Кам'янське за участю 31 учня віком 8–9 років. Необхідно зазначити, що цей віковий період є сенситивним для формування мовлення, мислення та початкових форм національної ідентичності. Дослідження реалізовувалося у трьох етапах – констатувальному, формувальному і контрольному, що дозволило зафіксувати вихідний стан досліджуваного феномену та простежити його динаміку під впливом цілеспрямованої педагогічної дії.

На констатувальному етапі було встановлено, що переважна більшість молодших школярів має недостатній рівень сформованості національно-мовної свідомості: лише 6 осіб (19,4 %) продемонстрували високий рівень,

тоді як 13 учнів (41,9 %) перебували на низькому рівні, а 12 (38,7 %) – на середньому. Отримані дані свідчать про домінування фрагментарних знань про рідну мову, відсутність стійкого емоційного зв'язку з національною культурою та низький рівень мотивації до використання української мови в комунікативній практиці. Принципово важливо, що ці результати вказують не просто на «слабку підготовку», а на системну проблему – розрив між мовною компетентністю і мовною ідентичністю.

Формувальний етап дослідження був спрямований на подолання цієї диспропорції шляхом інтеграції етнопедагогічних традицій у освітній процес. На відміну від традиційних підходів, де етнопедагогіка використовується епізодично, у даному дослідженні вона виконувала функцію системоутворюючого елемента, що впливає на когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-поведінковий і діяльнісно-комунікативний компоненти свідомості. Реалізація методики передбачала системне включення фольклорного матеріалу, мовленнєвих моделей, культурних символів і традицій у структуру уроків української мови, літературного читання, інтегрованих занять й позакласної діяльності.

Контрольний етап засвідчив суттєву позитивну динаміку у сформованості національно-мовної свідомості. Зокрема, кількість учнів із високим рівнем зросла з 6 до 13 осіб (з 19,4 % до 41,9 %), що означає приріст на 22,5 %, тоді як кількість молодших школярів із низьким рівнем зменшилася з 13 до 4 (з 41,9 % до 12,9 %), тобто на 29 %. Така динаміка є принципово важливою, оскільки свідчить не лише про покращення загального рівня, а про структурну трансформацію групи: домінування низького рівня було замінено на переважання середнього та високого.

Більш глибокий аналіз результатів за окремими критеріями підтверджує ефективність обраної методики. За когнітивним критерієм кількість здобувачів початкової освіти із достатнім і високим рівнем зросла з 11 (35,5 %) до 22 (71%), що свідчить про суттєве розширення знань про мову як культурний феномен. За ціннісно-емоційним критерієм приріст становив 45,2 % (з 29% до 74,2 %), що вказує на формування емоційної прив'язаності до рідної мови та усвідомлення її значущості. За мотиваційно-поведінковим критерієм зростання становило 41,9 % (з 22,6 % до 64,5 %), що проявилося у підвищенні мовленнєвої активності учнів і їхньому прагненні використовувати українську мову у різних ситуаціях. Діяльнісно-комунікативний критерій також продемонстрував позитивну динаміку – зростання з 25,8 % до 61,3 %, що свідчить про покращення практичних мовленнєвих умінь.

Узагальнені результати показали, що частка молодших школярів із достатнім і високим рівнем загалом зросла з 33,9 % до 66,7 %, тобто майже вдвічі, тоді як кількість учнів із низьким рівнем зменшилася майже у три рази. Це дозволяє стверджувати, що впроваджена методика забезпечила не

локальні, а системні зміни у структурі національно-мовної свідомості. Якісний аналіз результатів підтвердив, що зміни відбулися не лише на рівні знань, а й у сфері ставлення та поведінки.

Отже, проведене дослідження підтвердило, що формування національно-мовної свідомості є ефективним лише за умови комплексного впливу на когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий рівні особистості, а етнопедагогічні традиції виступають дієвим механізмом такої інтеграції. Зафіксовані зміни мають не локальний, а системний характер. Вони охоплюють не лише рівень знань, а й сферу ставлення до рідної мови та реальну мовленнєву поведінку учнів. В умовах воєнного стану, коли мовна ідентичність стає чинником соціальної стійкості та національної згуртованості, впровадження подібних методик набуває не лише педагогічного, а й суспільного значення.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text4 (дата звернення: 26.04.2026).

2. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text5 (дата звернення: 26.04.2026).

3. Куцос О. І. Класифікація визначень поняття «Мовна свідомість» методом кластерного аналізу. Нова філологія. 2023. №88. С. 37–42.

4. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / 4 те вид., стер. Суми : Університетська книга, 2019. 352 с.

5. Формуємо національну свідомість молодших школярів. *Початкова школа*. 2015. № 6. С. 28-–29.

Ольга ГРИГЕЛЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Тетяна МУХІНА,
старша викладачка, Бердянський державний педагогічний університет

LEGO-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В умовах реформування освіти, зокрема впровадження концепції Нової української школи, особливої ваги набуває пошук інноваційних засобів навчання, що сприяють формуванню ключових компетентностей учнів. Сучасна початкова освіта орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на розвиток критичного мислення, креативності, комунікативних умінь та здатності вирішувати проблеми. Саме цим вимогам відповідають LEGO-технології, які органічно поєднують ігрову діяльність, практичну роботу та елементи STEM-освіти, реалізуючи діяльнісний підхід у навчанні молодших школярів.

Гра є провідним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку: саме в ігровій формі вони найефективніше пізнають навколишній світ, засвоюють нову інформацію та вчаться взаємодіяти з іншими. Через гру здобувач початкової освіти не лише отримує знання, а й аналізує, порівнює, робить висновки. Одним із найбільш вдалих засобів поєднання гри й навчання є LEGO-конструювання. Досвід вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що використання наборів LEGO дозволяє у відносно короткий час досягати стійких позитивних результатів у навчанні та вихованні дітей [4, с. 144–146]. Завдання педагога – спрямувати природну потребу учнів у грі в продуктивне русло, наповнивши її навчальним змістом.

В основі використання LEGO лежить мультисенсорний підхід: молодші школярі одночасно залучають зорове, слухове й тактильне сприйняття, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку дрібної моторики, просторового мислення й мовлення [1, с. 155–158]. Методологічною основою LEGO Education є принцип «навчання через дію», що реалізується через цикл «4C»: Connect – встановлення зв’язку нового матеріалу з попереднім досвідом; Construct – створення моделей та експериментування; Contemplate – осмислення й обговорення результатів; Continue – застосування набутих знань у нових ситуаціях [2]. Такий підхід забезпечує активне залучення

кожного здобувача початкової освіти до пізнавальної діяльності та сприяє стійкому засвоєнню знань.

LEGO-технології мають значний розвивальний потенціал. Робота з конструктором стимулює когнітивні процеси – пам'ять, увагу, логічне й просторове мислення, розвиває уяву та інженерне бачення [5, с. 39–41]. У процесі конструювання молодші школярі експериментують, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, вчаться міркувати й аргументувати власну точку зору, що збагачує словниковий запас і формує навички зв'язного мовлення. Групові форми роботи з LEGO формують соціально-емоційні компетентності, навички співпраці та відповідальності, а ігровий формат знімає страх помилки й підтримує позитивну мотивацію до навчання. Конструктор також застосовується в корекційно-розвивальній роботі психологів і логопедів, що додатково розширює його дидактичний потенціал.

В умовах сучасного нестабільного світу, де постійний стрес негативно впливає на увагу, пам'ять і здатність до зосередження, особливої актуальності набуває пошук засобів підтримки інтелектуального розвитку учнів. Концепція «Нова українська школа» та Державний стандарт початкової освіти наголошують на формуванні інтелектуальної культури молодших школярів як підґрунтя їхнього особистісного зростання та здатності до саморозвитку. LEGO-технології відповідають цьому завданню, орієнтуючись не лише на засвоєння знань, а й на формування конструктивного мислення, дослідницьких умінь і здатності до проєктної діяльності. Зокрема, створення моделей і макетів розвиває просторове мислення та навички розв'язання завдань, а групові проєкти формують уміння критично осмислювати інформацію й ефективно комунікувати [3, с. 171–174].

Таким чином, LEGO-технології є ефективним інноваційним засобом навчання в початковій школі, що поєднує гру, дослідження і творчість у єдиному освітньому процесі. Їх систематичне впровадження сприяє не лише підвищенню якості навчання та пізнавальної активності учнів, а й формуванню ключових компетентностей – критичного мислення, комунікації, співпраці та креативності, – необхідних для успішного навчання і життя в умовах інформаційного суспільства. Вважаємо за доцільне ширше впровадження LEGO-технологій у практику сучасної початкової школи як дієвого інструменту реалізації компетентнісного та діяльнісного підходів.

Список використаних джерел

1. Зубаль І. М. Використання інноваційних технологій в рамках наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. *Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення*: наук., метод., інформ. збірник Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти / редкол.: О. М. Петровський, В. С. Мисик, І. М. Вітенко та ін. Тернопіль: ТОКІППО, 2023. С. 155–

158.

2. Кобель М. Г., Шульга А. В. Особливості використання LEGO-технологій на уроках мистецько-технологічного циклу в початковій школі. *Педагогічна Академія*. 2025. № 23. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17502089

3. Мєлєкєсцева Н. В. LEGO-технології як засіб формування інтелектуальної культури молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Мозаїка початкової освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. «Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи» (26 лютого 2025 р., м. Ніжин). Вип. 1 / за заг. ред. Н. В. Білоусової, О. С. Філоненко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2025. С. 171–174.

4. Новосельська Н., Тимечко О. Використання LEGO-технології в освітньому просторі НУШ. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 144–146. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-31

5. Поплавська А. В. Розумовий розвиток молодших школярів засобами цеглинок LEGO. *Теорія і практика сучасної науки та освіти*: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 9–10 листопада 2023 року). Львів : Львівський науковий форум, 2023. С. 39–41.

Любов ДЕГТЯРЬОВА,
викладачка математичних дисциплін, КЗ «Покровський педагогічний фаховий коледж»

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИСЦИПЛІН МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

У сучасних умовах суспільно-політичного життя нашої держави одним із найбільш пріоритетних напрямків роботи зі здобувачами освіти є національно-патріотичне виховання. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності, суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки і психології [2].

Важливість національно-патріотичного спрямування у вихованні підростаючого покоління підкреслювали українські прогресивні діячі, педагоги: Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський та ін. Теоретико-методологічні засади сучасного патріотичного виховання закладено у дослідженнях українських психологів та педагогів: І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневського, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін. У своїх працях

значну увагу вони приділяють українській патріотично-національній ідеї, духовності, демократичним засадам навчання і виховання, гуманістичним цінностям. На сучасному етапі розвитку суспільства мета, завдання, головні положення здійснення національно-патріотичного виховання викладені у Концепції національно-патріотичного виховання молоді [3].

Безумовно, виняткової уваги заслуговує національно-патріотичне виховання студентів педагогічних закладів освіти, оскільки їх майбутня діяльність буде пов'язана з навчанням та вихованням дітей [1].

Формування національної ідентичності здобувачів освіти завжди було одним із пріоритетних завдань педагогічного колективу КЗ «Покровський педагогічний фаховий коледж». А трагічна ситуація, що склалася зараз в Україні через війну, ще раз актуалізувала проблему національної освіти, формування національної свідомості та державної гідності здобувачів освіти. Наразі дуже важливо будувати ефективну систему національного виховання, забезпечити морально-духовний, культурний розвиток студентської молоді, формувати соціально зрілих громадян України. І ці завдання успішно виконуються викладачами нашого коледжу під час здійснення освітнього процесу.

Зокрема, з метою національно-патріотичного виховання майбутніх учителів, викладачами математичних дисциплін коледжу було розпочато роботу над комплексно-цільовим проєктом «Плекаємо патріотів України». Згідно з цим проєктом, на заняттях з дисциплін математичного циклу систематично здійснюється патріотичне виховання, формування національної ідентичності здобувачів освіти.

На уроках математики викладачі розповідають про життя та діяльність видатних українських математиків, розглядають історичні довідки про відкриття математичних законів вченими нашої країни, знайомлять студентів з найвидатнішими досягненнями науки. На кожному занятті здобувачі освіти проводять інформаційну хвилину за темою «Україна надзвичайна», під час якої «мовою чисел» висвітлюють цікаві, пізнавальні та унікальні факти про нашу країну. Під час виконання домашніх завдань студенти проявляють творчість, складаючи та розв'язуючи задачі українознавчого змісту, пов'язані з темою уроку.

Готуючись до практичних та семінарських занять з методики навчання математики під гаслом «З Україною в серці!», студенти 3 курсу добирають та складають задачі патріотичного змісту, роблять їх аналіз, оформлюють на слайдах презентації коротку умову та розв'язання. У рамках проєкту «Плекаємо патріотів України» студенти застосовують завдання українознавчого змісту під час педагогічної практики в школі, що сприяє національно-патріотичному вихованню молодших школярів.

У межах позааудиторної роботи було проведено інтегровані заходи «Математична подорож Україною» та «Щасливий випадок в щасливій

Україні». Зміст цих заходів включав нестандартні та цікаві завдання з математики та українознавства. Метою проведення було зацікавлення студентів математикою, формування у них національної ідентичності, почуття патріотизму та любові до Батьківщини.

Щороку у березні викладачами математичних дисциплін проводяться заходи, присвячені роковинам Т. Г. Шевченка. Наприклад, математичний онлайн квест «Тарасова доля», вікторина «Життя Кобзаря у математичних задачах». За допомогою правильно розв'язаних завдань учасники цих заходів пригадали факти про життя і творчість Великого Кобзаря і поглибили свої знання цікавими відомостями.

Під час вивчення інформатики проблема здійснення національно-патріотичного виховання вирішується за допомогою поєднання інноваційних освітніх технологій із дидактичним матеріалом патріотичного змісту. Так, на заняттях з прикладного програмного забезпечення студенти створювали інфографіку «Справжній українець». Цікава абстрактна візуалізація, що ґрунтується на принципах лаконічності, креативності, організованості, прозорості, актуальності та простоти продемонструвала уявлення студентської молоді щодо головних цінностей сучасних українців. На думку третьокурсників, справжній українець повинен мати віру у свою країну, бути гордим за неї, пишатися її історією та нести відповідальність за щасливе майбутнє України.

З метою вшанування світлої пам'яті, громадянської відваги і самовідданості, сили духу, стійкості та героїчного подвигу воїнів, полеглих під час виконання бойових завдань та мирних громадян, які загинули внаслідок збройної агресії російської федерації проти України, щоденно на 1 парі о 9 годині проводимо загальнонаціональну хвилину мовчання.

Підсумовуючи вищезазначене можна зробити висновок, що процес патріотичного виховання на заняттях з дисциплін математичного циклу не простий, але можливий і дуже важливий. Викладачі докладають максимум зусиль, щоб студенти мали не тільки ґрунтовні знання з предметів, але й виховували в собі загальнолюдські якості, у тому числі і патріотизм. Здобувачі освіти, в свою чергу, беруть активну участь у реалізації проєкту «Плекаємо патріотів України»: пропонують варіанти заходів, вносять пропозиції до сценаріїв, допомагають проводити виховні години, монтують відеоматеріали тощо. Таким чином, студентська молодь бореться з ворогом своїми знаннями, вміннями, енергією та невичерпним ентузіазмом, і цим, безперечно, наближає нас до перемоги.

Список використаних джерел

1. Жаровська О. П. Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету : дис. канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2015. 290с.

2. Ігнатуша А. Л. Національно-патріотичне виховання майбутніх вчителів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2015. № 7 (296). Ч.1. С. 206–212.

3. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0527729-22 (дата звернення: 24.04.2026).

Ангеліна КРЕЧУН,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

Стрімкий розвиток цифрових технологій спостерігається в усіх сферах суспільного життя. Повномасштабне вторгнення росії в Україну докорінно змінило умови функціонування системи освіти. Виникла необхідність забезпечення неперервності освітнього процесу в умовах евакуації, руйнування інфраструктури, масового переміщення учасників навчання. Відповіддю на ці виклики стало масштабне провадження цифрових освітніх технологій [1]. Цифрові технології в умовах воєнного стану перетворилися з додаткового інструмента на основний засіб забезпечення освітнього процесу. Це зумовлює необхідність формування у майбутніх фахівців готовності до застосування сучасних цифрових технологій у практиці.

Аналіз освітніх практик українських закладів вищої освіти у 2022-2026 роках свідчить про активне впровадження таких платформ, як *Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Zoom,* а також застосування штучного інтелекту в навчальному процесі. Дослідники О. Буров та В. Камишин наголошують, що ефективність дистанційного навчання визначається не лише технічною оснащеністю, а й методичною підготовкою педагога до роботи в нових умовах [2].

Серед ключових напрямів цифрової трансформації освіти в умовах

воєнного стану дослідники виокремлюють такі: використання хмарних технологій для забезпечення доступу до навчальних матеріалів у будь-який час і з будь-якого пристрою; широке впровадження відеоконференцій для проведення синхронних занять; застосування штучного інтелекту для персоналізації навчання [3].

Важливою складовою цифрового освітнього середовища в умовах воєнного стану є психолого-педагогічний супровід учасників освітнього процесу. Цифрові платформи забезпечують не лише передачу знань, а й формують простір для соціальної взаємодії, підтримки та комунікації між учнями, педагогами й батьками, що є важливим в умовах стресу [4].

Водночас виявлено суттєві виклики: нерівномірний доступ до інтернету в різних регіонах країни, цифрова нерівність між міськими та сільськими учнями, перевантаження педагогів, які змушені одночасно освоювати нові технології й адаптувати методики викладання. Ці проблеми потребують системного вирішення.

Таким чином, досвід використання цифрових технологій в освіті України в умовах воєнного стану є не лише вимушеним заходом, а й потужним чинником модернізації освітнього процесу. Готовність майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в цих умовах формується через поєднання цифрової компетентності, методичної гнучкості та психологічної стійкості. Набутий досвід є цінним не лише для України, але й для міжнародної педагогічної практики кризового менеджменту в освіті.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2022. № 4. С. 115–130.

2. Буров О. Ю., Камишин В. В. Цифрова трансформація освіти в умовах воєнного стану: виклики та рішення. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 2 (119). С. 5–16.

3. Морзе Н. В., Вембер В. П. Цифрова компетентність як основа цифрової трансформації суспільства. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2021. № 11. С. 1–12.

4. Овчарук О. В. Досвід забезпечення якості освіти в умовах воєнного стану в Україні: цифровий вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. № 5. Т. 97. С. 1–15.

Ольга МІНЕНКО,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

В умовах воєнного конфлікту освітній процес відбувається в умовах постійного стресу, викликаного як загальним психоемоційним станом українського супільства, так і індивідуальним стресовим навантаженням окремих його учасників – учнів, педагогів і батьків. В даних умовах глибокого і всебічного дослідження потребує психологічне здоров'я педагогів, оскільки для них постійне перебування в стресових умовах як на соціальному, так і особистісному рівнях, ускладнюється ще і стресовими умовами освітнього процесу. Організація навчально-виховного процесу в умовах дистанційного формату взаємодії, повітряні тривоги, складний емоційний стан учнів тощо чинять достатньо значний, здебільшого негативний, психоемоційний вплив на особистість педагога. При цьому цей негативний вплив значно посилюється через відповідальність педагога не тільки за власний психоемоційний стан, а і за психоемоційний стан учнів, адже саме від вчителя учні очікують підтримки і психологічної допомоги в умовах освітнього закладу.

Для покращення стану психологічного здоров'я і стресостійкості педагогічні працівники потребують системної психологічної допомоги. На думку О. Бондаренка і С. Федько, та М. Міщук, психологічна допомога в умовах воєнного часу повинна здійснюватись за такими напрямами: відновлення відчуття безперервності життя для інтеграції досвіду подолання травми до історії життя потерпілої людини; протидія негативному інформаційно-психологічному впливу та інформаційна гігієна, тобто формування критичного мислення і вміння аналізувати інформацію, відпрацювання навичок протидії маніпулятивному впливу; надання кризової психологічної допомоги педагогам, які перебували в психотравмуючих ситуаціях [3].

Серед основних принципів психологічної допомоги педагогам в умовах воєнного конфлікту Вознюк А. і Бабко Т. виділяють:

– системність – використання засобів, прийомів, методик і технік комплексного та поступового впливу на психіку особистості;

– оперативність – швидка організація допомоги одразу після завершення впливу наслідків психічної травми;

– багаторівневість – залучення можливостей організацій та фахівців,

які здатні своєчасно надавати психологічну допомогу залежно від її складності;

– гнучкість – цілеспрямована зміна форм психолого-педагогічного впливу залежно від психоемоційного стану суб'єкта [1].

На нашу думку, психологічна допомога педагогам в умовах воєнного конфлікту повинна носити системний характер і починатись з просвітницької та психодіагностичної форм роботи.

Просвітницька форма робота з педагогами повинна включати в себе психоедукаційні заходи, спрямовані на засвоєння знань з основ психології стресу, стресостійкості, резильєнтності; ознайомлення з основними методами самодопомоги і першої психологічної допомоги в умовах стресової ситуації. Реалізація даних заходів можлива на інформаційних платформах, створених для педагогів в межах закладів загальної середньої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо; в формі науково-практичних психологічних форумів, семінарів, вебінарів, практикумів, круглих столів для педагогічних працівників.

Психодіагностична робота є необхідною для вчасного виявлення порушень в сфері психологічного здоров'я педагогів в умовах воєнного конфлікту. Авторським колективом під керівництвом Карамушки Л. створено посібник «Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум» [2], який може бути використаний в роботі з педагогами. Автори розподілили методики на кілька груп, залежно від їх орієнтації на вивчення таких важливих феноменів:

– складових та спрямованості психічного здоров'я особистості;

– структурних компонентів та загального показника благополуччя особистості;

– чинників психічного здоров'я та благополуччя (мікрорівень аналізу);

– чинників психічного здоров'я та благополуччя (мезорівень аналізу) .

Запропоновані психодіагностичні методи дослідження дають можливість комплексної діагностики психологічного здоров'я педагогічних працівників, що є основою для подальшого надання кваліфікованої психологічної допомоги на основі індивідуального підходу.

Психологічне здоров'я педагогів в умовах воєнного конфлікту знаходиться на досить незадовільному рівні, що пояснюється значною дією стресових чинників на різних рівнях життєдіяльності педагогічних працівників: від особистісно-індивідуального до професійного і широкого соціального. Відповідно, необхідним є впровадження системи психологічної допомоги педагогам в різних її формах, методах і технологіях.

Список використаних джерел

1. Вознюк *А.,* Бабко *Т.* Психологічна допомога педагогічним працівникам в умовах воєнного стану. *Вісник Київського інституту бізнесу та*

технологій. 2024. Вип. 51 (2). С. 36–47. URL: https://doi.org/10.37203/kibit.2024.51(2).03.

2. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко та ін.; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

3. Bondarenko, A., Fedko, S. Socio-cultural competence of a present-day counselor: current prospects and future challenges. *Psycholinguistics: Series Psychology*, 2017, Vol. 21 (1). P. 23– 40.

Микола ОВЕРЧЕНКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСВІТНІ ВТРАТИ В УМОВАХ ПРОТРАГОВАНОЇ КРИЗИ: ПОТЕНЦІАЛ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО ПАРТНЕРСТВА ЯК КОМПЕНСАТОРНОГО МЕХАНІЗМУ

Збройний конфлікт, розпочатий повномасштабним вторгненням російської федерації в Україну 24 лютого 2022 року, зумовив якісно відмінний від попередніх криз тип освітньої дестабілізації. На відміну від пандемії COVID-19, яка характеризувалась часовою визначеністю та відносно симетричним впливом на освітні системи різних регіонів, воєнна криза набуває ознак протрагованої (protracted crisis) – тобто тривалої, територіально диференційованої та поліструктурної загрози, яка не має окресленого горизонту завершення (Burde et al., 2016; Akkari, Radhouane, 2023). Саме протрагований характер кризи є принципово важливим для розуміння природи та масштабів освітніх втрат, що їх зазнають заклади загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) в умовах збройного конфлікту.

Поняття «освітні втрати» (learning losses / educational losses) залишається термінологічно дискусійним як у міжнародному, так і в українському науковому дискурсі (Cooper et al., 1996; Hanushek, Woessmann, 2020; Топузов, Головко, Локшина, 2023). У межах цього дослідження під освітніми втратами розуміється комплексний, кумулятивний і багатовимірний феномен, що охоплює: академічні прогалини в знаннях і навичках; виховні втрати у соціально-емоційній та комунікативній сферах; інфраструктурні втрати від руйнування або пошкодження освітнього середовища; демографічні втрати внаслідок вимушеного переміщення учнів і педагогів; а також психологічну травматизацію всіх учасників освітнього

процесу (Бичко, Терещенко, 2023; Оверченко, 2024). Принципова відмінність воєнних освітніх втрат від пандемічних полягає в їхньому накопичувальному ефекті, непередбачуваності та принципово більшій складності компенсаторного реагування.

Емпіричною базою цього дослідження слугують результати авторського моніторингу організації освітнього процесу в 11 ЗЗСО Сумської області, проведеного 18–19 лютого 2025 року методом структурованих польових візитів до закладів у містах Суми, Конотоп, Путивль, Кролевець та сільських громадах регіону, доповнених напівструктурованими інтерв'ю з представниками Департаменту освіти і науки Сумської області та Відділу освіти Путивльської міської ради (Оверченко, Лоза, 2025). Сумщина є методологічно релевантним випадком для дослідження протрагованої кризи: область безпосередньо межує з державним кордоном РФ, громади регіону зазнають систематичних артилерійських і ракетних обстрілів та перебувають у зоні ризику тимчасової окупації – тобто відтворюють у концентрованому вигляді весь спектр деструктивних чинників, притаманних протрагованому конфлікту.

Отримані дані фіксують характерний профіль освітніх втрат у прифронтовому регіоні. Станом на лютий 2025 року лише 9 зі 320 ЗЗСО Сумщини (менше 3%) функціонують у повноцінному очному форматі; 107 шкіл (33%) – виключно дистанційно; 204 заклади (64%) – у змішаному режимі. Кількість учнів скоротилась з 96 287 (2022/2023 н. р.) до 86 964 (2024/2025 н. р.), тобто на 9 323 особи (–9,7%). З 320 ЗЗСО 32,5% потребують капітального ремонту, 11 закладів повністю зруйновано. Потреба в підвезенні учнів охоплює 10 305 осіб, тоді як фактично забезпечено підвезенням лише 6 163 (59,8%). Наведені показники унаочнюють структурний характер освітніх втрат, що виходять далеко за межі академічного виміру (Оверченко, Лоза, 2025).

В умовах протрагованої кризи ключовим питанням управлінської науки стає ідентифікація компенсаторних механізмів, здатних забезпечити не лише термінове антикризове реагування, але й системну стійкість освітнього середовища в умовах невизначеності. Ми стверджуємо, що таким механізмом є державно-громадське партнерство (далі – ДГП) – інституціоналізована взаємодія органів державної влади, місцевого самоврядування, громадських організацій, батьківської спільноти та міжнародних партнерів, спрямована на спільне вироблення, реалізацію й оцінювання освітньої політики (Онаць, 2021; Калініна, Лісова, 2023). Принципово важливо, що ДГП є не субститутом державного управління, а його якісним розширенням: воно задіює ресурси та компетенції, недосяжні для будь-якого одного актора.

Дані моніторингу підтверджують, що саме мультиакторна взаємодія забезпечила функціональну стійкість ЗЗСО Сумщини в умовах перманентних бойових дій. Аналіз джерел підтримки ЗЗСО регіону засвідчує синергію трьох

секторів: 1) держава реалізує програми облаштування укриттів, протипожежного захисту, харчування, закупівлі автобусів та обладнання НУШ; 2) міжнародні донори забезпечують ремонт інфраструктури, постачання гаджетів та технічних засобів для дистанційного навчання; 3) національні та локальні громадські організації надають генератори, обігрівачі, психологічну та юридичну підтримку педагогічним колективам. Такий мультиакторний підхід відповідає концепції «багаторівневої міжсекторальної співпраці» Р. Вінтропа (Winthrop, 2020) та рамці Education in Emergencies (INEE, 2010), що розглядає ДГП як необхідну умову забезпечення освіти в надзвичайних ситуаціях.

Водночас результати дослідження дозволяють ідентифікувати ключові обмеження реалізації ДГП як компенсаторного механізму. По-перше, партнерство залишається переважно ситуативним і реактивним: більшість взаємодій ініціюються як відповідь на конкретну кризу, а не як елемент стратегічного управління. По-друге, відсутній єдиний координаційний механізм між секторами, що призводить до дублювання зусиль і нерівномірного розподілу ресурсів. По-третє, нормативно-правове забезпечення ДГП в Україні залишається фрагментарним: попри закріплення принципу державно-громадського партнерства в Законі України «Про освіту», його змістовне наповнення в контексті кризової освіти нормативно не визначено. Це створює правову невизначеність, яка ускладнює формування сталих партнерських моделей і знижує ефективність компенсаторного реагування.

Подолання зазначених обмежень потребує переходу від ситуативного ДГП до його інституціоналізованих форм. На основі узагальнення емпіричних даних та аналізу міжнародного досвіду (зокрема досвіду INEE, Світового банку та OECD у країнах з протрагованими конфліктами) ми пропонуємо концептуальну модель ДГП як компенсаторного механізму подолання освітніх втрат, що ґрунтується на трьох структурних принципах: 1) партисипативність – залучення всіх акторів на засадах рівноправності та взаємної відповідальності; 2) адаптивність – здатність до оперативної реконфігурації партнерських зв'язків відповідно до зміни безпекової ситуації; 3) проактивність – переорієнтація з антикризового реагування на превентивне нарощування освітньої стійкості.

Таким чином, освітні втрати в умовах протрагованої кризи є феноменом, що виходить за межі традиційних педагогічних категорій і потребує комплексного управлінського, соціально-економічного та правового осмислення. Державно-громадське партнерство є не лише практично дієвим, але й концептуально найбільш ефективним компенсаторним механізмом в умовах збройного конфлікту – саме тому, що протрагована криза руйнує спроможність будь-якого одного актора забезпечити системну відповідь, водночас актуалізуючи синергетичний потенціал міжсекторної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці інституційних моделей ДГП, адаптованих до умов воєнного стану, та формуванні відповідного нормативно-правового підґрунтя.

Список використаних джерел

1. Бичко Г., Терещенко В. Освітні втрати в умовах воєнного стану: підходи до діагностики. *Педагогічна думка*. 2023.

2. Вєнцева Н. О., Оверченко М. В. Розвиток цифрових компетентностей педагогів як інструмент подолання освітніх втрат (на прикладі проєкту «ШКОЛУ-ВГОРУ»). *Інноваційна педагогіка*. Вип. 79. Т. 2. 2025. С. 198–204.

3. Калініна Л., Лісова Н. Державно-громадське партнерство в управлінні закладом загальної середньої освіти. Київ, 2023.

4. Онаць О. Партнерство в контексті освіти: сутність і форми реалізації. *Директор школи*. 2021. № 4. С. 28–34.

5. Оверченко М. В. Роль міжнародних та громадських організацій у подоланні освітніх втрат в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2024. Вип. 1. С. 65–73.

6. Оверченко М. В., Лоза А. Організація освітнього процесу в прифронтових регіонах в контексті державно-громадського партнерства (на прикладі Сумщини). 2025.

7. Топузов О., Головко М., Локшина О. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*. 2023. Вип. 1. С. 5–13.

8. Akkari A., Radhouane M. International approaches to education in crisis. 2023.

9. Burde D. et al. What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts. 2016.

10. Cooper H. et al. The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. Review of Educational Research. 1996.

11. Hanushek E., Woessmann L. The Economic Impacts of Learning Losses. OECD Education Working Papers. 2020.

12. INEE. Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. 2010.

13. Winthrop R. Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*. 2020. V. 49. P. 91–96.

Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сучасні виклики, що постають перед системою освіти в умовах воєнного стану, цифрової трансформації та постійного зростання інформаційного навантаження, вимагають від педагогів не лише фахових знань, а й розвинених організаційних умінь та навичок самоменеджменту. Серед них особливе місце посідає тайм-менеджмент як здатність ефективно планувати, розподіляти та раціонально використовувати час у професійній діяльності. Майбутній фахівець, який не володіє навичками управління часом, ризикує втратити не лише ефективність роботи, а й власний ресурс – фізичний і психологічний. Саме тому проблема формування тайм-менеджменту у майбутніх учителів набуває сьогодні особливої наукової та практичної значущості.

Проблема управління часом у контексті педагогічної діяльності привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Теоретичні основи тайм-менеджменту як особистісної компетентності розробляли Б. Трейсі, Д. Аллен та ін. Питання формування самоорганізації та часової компетентності майбутніх фахівців досліджували І. Зязюн, О. Пєхота, С. Сисоєва та ін. Психологічні аспекти управління часом у здобувачів освіти вивчали В. Бочелюк, Н. Побірченко та ін., а практичні моделі впровадження тайм-менеджменту в освітній процес закладів вищої освіти висвітлювали О. Бондарчук, Л. Карамушка та ін. Попри значний науковий доробок, питання цілеспрямованого формування тайм-менеджменту саме у майбутніх учителів залишається недостатньо вивченим.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль тайм-менеджменту як невід'ємної складової професійної компетентності майбутнього вчителя та визначити ефективні засоби його формування в умовах закладу вищої освіти.

У науковій літературі тайм-менеджмент (від англ. time management – управління часом) трактується як система принципів, методів і технологій організації часу, спрямована на підвищення ефективності діяльності особистості. У педагогічному контексті це поняття набуває ширшого змісту: йдеться не лише про планування робочого дня, а й про формування в майбутнього вчителя здатності свідомо керувати власними ресурсами, розставляти пріоритети, протистояти прокрастинації та підтримувати баланс між професійним і особистим життям. Класичні підходи до тайм-

менеджменту, як зазначають І. Кириченко та М. Шленьова, зберігають свою актуальність і в сучасних реаліях, адже їхня методологічна основа полягає в усвідомленому ставленні до часу як до невідновлюваного ресурсу, що залишається незмінною [1].

У структурі тайм-менеджменту майбутнього педагога виділяють кілька ключових складових. По-перше, планування, тобто вміння складати розклад, розподіляти завдання за рівнем пріоритетності, використовуючи такі інструменти, як матриця Ейзенхауера, метод «Помодоро» або техніка «Час-блоки». По-друге, контроль і рефлексія – здатність аналізувати власну часову поведінку, виявляти «хронофаги» (чинники, що поглинають час) та коригувати стратегії організації діяльності. По-третє, стресостійкість і саморегуляція – уміння зберігати продуктивність в умовах дефіциту часу та підвищеного навантаження, що особливо актуально для педагогічної професії. Ключем до подолання прокрастинації, на думку В. Tracy, є виконання найскладнішого завдання насамперед, що дозволяє майбутньому педагогу вивільнити ресурс для творчої та розвивальної роботи зі здобувачами освіти [3].

Важливим аспектом, який часто залишається поза увагою дослідників, є взаємозв'язок тайм-менеджменту з мотивацією та психологічним добробутом майбутнього педагога. Тайм-менеджмент і мотивація досягнення, як наголошують C. Wolters, A. Brady, H. Lee, є взаємопов'язаними конструктами: розвиток навичок управління часом підсилює внутрішню мотивацію, тоді як висока мотивація сприяє більш свідомому плануванню діяльності [4]. Ця взаємодія є особливо значущою для майбутніх учителів, оскільки від їхньої мотивованості та організованості безпосередньо залежить якість освітнього процесу. Дослідження A. Patzak, X. Zhang та J. Vytasek підтверджує, що цілеспрямоване опанування стратегій тайм-менеджменту підвищує не лише академічну продуктивність студентів, а й їхній психологічний добробут, знижуючи рівень тривожності та емоційного виснаження [2].

В умовах закладу вищої освіти формування тайм-менеджменту у майбутніх учителів може здійснюватися через різні форми навчальної діяльності. Ефективними є спецкурси або модулі з основ самоменеджменту, практикуми з планування навчальної та проєктної діяльності, тренінги з управління стресом і часом. Важливу роль відіграє також виробнича практика, під час якої здобувачі вищої освіти стикаються з реальними часовими викликами: одночасним веденням кількох класів, підготовкою документації, взаємодією з батьками та адміністрацією. Дослідження Y. Fu et al. засвідчує, що управління часом безпосередньо пов'язане з навчальною залученістю майбутніх учителів. Адже ті, хто ефективно планує свою діяльність, демонструють вищий рівень активності, самостійності та відповідальності у навчанні – якості, без яких неможлива успішна педагогічна кар'єра [5].

Окремої уваги заслуговує цифровий вимір тайм-менеджменту сучасного

педагога. Цифровізація освіти суттєво розширила інструментарій управління часом: застосунки Trello, Notion, Google Calendar дозволяють структурувати робочий процес і відстежувати виконання завдань у режимі реального часу. Водночас цифрове середовище несе і нові ризики, такі як: постійна доступність, інформаційне перевантаження та розмивання меж між робочим і особистим часом здатні знижувати ефективність педагога. Тому цифрова гігієна і свідоме обмеження «цифрового шуму» стають невіддільними складовими сучасного тайм-менеджменту.

Отже, тайм-менеджмент є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього вчителя, що охоплює вміння планувати, контролювати й рефлексувати власну часову поведінку, а також підтримувати мотивацію та психологічний добробут в умовах інтенсивної педагогічної діяльності. Цілеспрямоване формування цієї компетентності в умовах закладу вищої освіти сприяє не лише підвищенню ефективності навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців, а й формуванню стійких стратегій самоорганізації, необхідних для успішної педагогічної кар'єри. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації методичного інструментарію з формування тайм-менеджменту майбутніх учителів в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Кириченко І. В., Шленьова М. Г. Класичні підходи до тайм-менеджменту в сучасних реаліях. *Scientific review*. 2022. № 1(81). С. 18–29.

2. Patzak A., Zhang X., Vytasek J. Boosting Productivity and Wellbeing Through Time Management: Evidence-Based Strategies for Higher Education and Workforce Development. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Art. 1623228. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623228

3. Tracy B. Eat That Frog!: 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time. Oakland : Berrett-Koehler Publishers, 2025. URL : https://books.google.com/books?hl=ru&lr=&id=7FFaEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Time+Management+book&ots=29YT2R3fSF&sig=enVGE_FDIrSXfS1UPkr_1QY8mGo (дата звернення: 21.04.2026).

4. Wolters C. A., Brady A. C., Lee H. J. Time Management and Achievement Motivation: A Review of What We Know and Directions for Where to Go. *Educational Psychology Review*. 2025. Vol. 37. No. 2. Art. 58. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-025-10032-4

5. Unlocking Academic Success: The Impact of Time Management on College Students' Study Engagement / Fu Y. et al. *BMC Psychology*. 2025. Vol. 13, No. 1. Art. 323. DOI: https://doi.org/10.1186/s40359-025-02619-x

Яна РЕШЕТОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ірина ЧЕРЕЗОВА,
кандидатка психологічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Навчання в закладі вищої освіти припадає на важливий етап особистісного та професійного становлення, що характеризується інтенсивними психосоціальними змінами, розширенням соціальних контактів, підвищенням академічних вимог та необхідністю прийняття відповідальних рішень щодо майбутнього. Зазначені чинники створюють значне психоемоційне навантаження на здобувачів, актуалізуючи проблему збереження їхнього психологічного здоров'я. Інтегральним показником успішності адаптації особистості до освітнього середовища, зокрема в умовах війни, виступає психологічне благополуччя.

Фундаментальне значення для розуміння природи психологічного благополуччя має класична праця американських дослідників R. Ryan E. та Deci, в якій здійснено концептуальне розмежування двох основних підходів до його вивчення – гедоністичного та евдемоністичного. Гедоністичний підхід розглядає благополуччя передусім як суб'єктивне переживання щастя, що визначається через досягнення задоволення, уникнення болю та загальну задоволеність життям. Психологічне благополуччя операціоналізується через показники суб'єктивного благополуччя, що охоплюють когнітивний та афективний компоненти. Натомість евдемоністичний підхід полягає в реалізації власного «даймона» (істинної природи), повноцінному функціонуванні та актуалізації людського потенціалу. Евдемоністичне благополуччя охоплює такі виміри, як автономія, особистісне зростання, самоприйняття, мета в житті, управління середовищем та позитивні стосунки з іншими [5].

У контексті дослідження психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти важливо розглянути чинники, що становлять загрозу для його збереження. Значну увагу цій проблематиці приділено у роботі українських дослідниць Я. Каймановой та Н. Рябоконь, які аналізують вплив академічних

стресів на психологічний стан студентів та окреслюють ефективні способи їх подолання. Авторки визначають академічний стрес як тип стресу, що виникає внаслідок негативних аспектів освітнього процесу, і виокремлюють його основні джерела: високі навчальні навантаження, жорстку конкуренцію, очікування з боку викладачів та батьків, соціальні фактори та фінансові труднощі. Наголошується, що тривалий вплив цих чинників призводить до підвищеної тривожності, депресивних станів, емоційного вигорання та зниження академічної мотивації. Як ефективні стратегії зменшення академічного стресу, дослідниці розглядають розвиток навичок тайм-менеджменту, впровадження програм психологічної підтримки, застосування методів релаксації, медитації та майндфулнес, а також підкреслюють важливу роль соціальної підтримки. Отримані результати дослідження доводять, що існує необхідність системного підходу до вирішення проблеми академічного стресу, що передбачає співпрацю між учасниками освітнього процесу задля створення здорового й підтримувального освітнього середовища [3].

У період воєнного часу проблема переживання психологічного благополуччя студентською молоддю набуває особливої актуальності, оскільки умови війни суттєво загострюють дію стресогенних чинників освітнього середовища. У дослідженні О. Знанецької, С. Скворцової та М. Салюка висунуто гіпотезу про зниження рівня психологічного благополуччя української молоді під час війни порівняно з довоєнним періодом. Результати емпіричного дослідження засвідчили статистично значуще зниження загального рівня психологічного благополуччя за такими ознаками, як позитивні відносини, управління оточенням, цілі в житті та самосприйняття. Важливим у дослідженні, на нашу думку, є виявлені гендерні відмінності: чоловіки продемонстрували більшу стійкість до зниження рівня психологічного благополуччя під час війни, тоді як жінки - більшу вразливість. Отримані дані уможливлюють висновок про необхідність врахування гендерного аспекту при розробленні програм психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти в кризових умовах, а також актуалізують потребу в цілеспрямованому розвитку ресурсних чинників, зокрема емоційної компетентності [2].

Продовжуючи аналіз гендерних особливостей психологічного благополуччя студентської молоді в кризових умовах, варто звернутися до дослідження Т. Пономаренко, О. Хомчук та І. Дорошенко, які здійснили емпіричний аналіз цього феномену в умовах воєнного стану. Автори наголошують, що в період воєнних дій психологічне благополуччя набуває статусу не лише показника психічного здоров’я, а й важливого ресурсу адаптації, стресостійкості та збереження цілісності особистості. Результати дослідження засвідчили, що для обох гендерних груп характерним є середній рівень психологічного благополуччя, що свідчить про наявність певного адаптаційного потенціалу, попри вплив стресогенних чинників війни.

Водночас виявлено статистично значущі гендерні відмінності, оскільки дівчата демонструють вищі показники за шкалою «Позитивні відносини», що відображає їхню більшу орієнтованість на міжособистісну підтримку, тоді як юнаки переважають за показником «Автономія», що вказує на тенденцію до самостійності та незалежності. Найбільш вразливим компонентом для обох груп виявилося «Управління середовищем», що автори пояснюють зниженням відчуття контролю над життєвими обставинами в умовах воєнного стану. Отримані дані підтверджують необхідність розроблення гендерно чутливих програм психологічної підтримки студентської молоді, спрямованих на зміцнення адаптаційних ресурсів, розвиток саморегуляції, самоприйняття й внутрішньої стійкості особистості [4].

У контексті аналізу чинників, що впливають на психологічне благополуччя студентської молоді в кризових умовах, важливим є дослідження Ю. Земляної, яка розглядає проблему психологічного благополуччя особистості в умовах соціальної невизначеності, зокрема в період повномасштабної війни в Україні. Авторка наголошує, що в ситуації хронічного стресу, спричиненого воєнними діями, вимушеною міграцією, руйнуванням соціальних зв'язків та постійним очікуванням загроз, особливого значення набуває здатність особистості адаптуватися до нових викликів та зберігати внутрішню рівновагу. У дослідженні, проведеному на вибірці студентів-психологів, було виявлено, що рівень толерантності до невизначеності виступає ключовим чинником, який визначає, як особистість переживає невизначеність і стресові ситуації. Результати кореляційного аналізу засвідчили статистично значущі позитивні зв'язки між толерантністю до невизначеності, стресостійкістю та загальним рівнем психологічного благополуччя. Студенти з високим рівнем толерантності до невизначеності демонструють вищі показники психологічного благополуччя, здатність до адаптації, контроль над емоційними станами та оптимістичну орієнтацію, тоді як низька толерантність супроводжується зниженими показниками автономії, самоприйняття та контролю над оточенням. Отримані дані доводять необхідність розробки програм психологічного супроводу, спрямованих на розвиток гнучкості мислення, адаптивності, навичок саморегуляції та формування прийняття невизначеності як важливих ресурсів підтримки психологічного благополуччя студентської молоді [1].

Таким чином, психологічне благополуччя виступає одним із ключових чинників соціально-психологічної адаптації студентської молоді в умовах війни. Як особистісний феномен, психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти є складним, багатовимірним та динамічним утворенням, результатом комплексної взаємодії різноманітних чинників. Особливої гостроти проблема набуває в умовах воєнного стану та соціальної невизначеності, що актуалізує потребу в розвитку адаптаційних ресурсів особистості.

Список використаних джерел

1. Земляна Ю. А. Особливості психологічної стабільності особистості. *Наукові перспективи*. № 4 (58). 2025. С. 1590–1600. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-4(58)-1590-1600.
2. Знанецька О. М., Скворцов С. Ю., Салюк М. А. Особливості переживання психологічного благополуччя студентською молоддю під час війни. *Journal of Psychology Research*. № 30 (13). 2024. С. 60–68. DOI: https://doi.org/10.15421/103005.
3. Кайманова Я. В., Рябоконь Н. С. Вплив академічних стресів на психологічне благополуччя здобувачів вищої освіти та способи їх зменшення. *Психологічні студії*. 2024. № 2. С. 42–47. DOI: https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.2.5.
4. Пономаренко Т. І., Хомчук О. П., Дорошенко І. В. Психологічне благополуччя студентської молоді в умовах воєнного стану : гендерний аспект. *Ментальне здоров'я*. № 4. 2025. С. 151–156 DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.25.
5. Richard M. Ryand, Edward L. Deci. On Happiness and Human Potentials : A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. Annual Reviews of Psychology. Vol. 52. 2001. P 141–166. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141.

Марина СЕЛІКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Ольга СТАРОКОЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, Бердянський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КРИВОРІЗЬКОМУ РАЙОНІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Соціально-політичні умови, в яких опинилася Україна після 24 лютого 2022 року важко назвати просто складними. Це умови, які назавжди змінили подальше життя кожного громадянина держави, укріпили національно-патріотичний рух, продемонстрували усьому цивілізованому світу силу єдності та українського народу. Уведення указом Президента України

В. Зеленським воєнного стану в державі спричинило глобальну перебудову практично усіх сфер життєдіяльності людей. Не виключенням стала й освітня сфера. Організація інноваційної професійної діяльності в Криворізькому районі в умовах війни адаптувалася до викликів безпеки, змістивши акцент на цифровізацію, енергонезалежність та соціальну стійкість. Основні зусилля спрямовані на підтримку фахівців через створення безпечних хабів та інтеграцію міжнародних грантових ресурсів. Криза виступає не лише деструктивним фактором, а й каталізатором, що змушує відмовлятися від неефективних структур на користь нових технологій та підходів. Ключові аспекти організації діяльності – кадрова політика (формування атмосфери самоврядування, творчого характеру праці та розвиток інноваційного потенціалу персоналу. Важливо заохочувати прагнення працівників до нововведень, орієнтуючись на їх подальшу комерціалізацію). Професійна готовність: Успіх залежить від психологічної та фахової готовності спеціалістів (особливо в освітній сфері), що передбачає усвідомлення практичної значущості інновацій та вміння ефективно їх застосовувати. Державне регулювання: підтримка пріортитетних напрямів через державні, регіональні та місцеві інноваційні програми, а також створення правової основи для стимулювання такої діяльності. Виділяють три основні групи суб'єктів: створення новацій; ринкові суб'єкти (виробництво та реалізація); структури інтеграції науки та виробництва (скорочення шляху від ідеї до впровадження). Фактори впливу в умовах кризи: економічні (фінансова стабільність та попит на ринку визначають здатність інвестувати у нові технології); технологічні (рівень розвитку інфраструктури та доступ до актуальної інформації є критичними для впровадження інновацій); політико-правові (регуляторна та податкова політика, захист інтелектуальної власності.

Наукова розробка проблеми організації інноваційної професійної освіти в Криворізькому районі в умовах війни має багаторівневий характер і може бути розділена на три ключові блоки: Фундаментальна база (високий ступінь досліджуваності).

Загальні питання інноваційного менеджменту в освіті та професійної підготовки кадрів детально висвітлені у працях таких українських вчених, як В. Кремень, П. Саух, Н. Ничкало [1-9]. Теоретичні аспекти цифровізації освіти та впровадження дистанційних технологій активно розроблялися останні 10 років (особливо в період пандемії COVID-19), що створило базу для переходу на онлайн-рейки.

Регіональний та галузевий аспект (Середній ступінь досліджуваності): Специфіка професійної освіти Криворіжжя, як потужного індустріального центру, традиційно зосереджена на підготовці кадрів для гірничо-металургійної галузі. Існують дослідження щодо взаємодії закладів професійної освіти з великими підприємствами регіону (наприклад, досвід

співпраці з «АрселорМіттал Кривий Ріг» чи групою «Метінвест»). Однак більшість цих робіт стосуються мирного часу і не враховують фактор критичної небезпеки.

Новітній контекст - умови війни (Низький ступінь досліджуваності): Питання організації освітнього процесу безпосередньо в умовах воєнного стану та у прифронтових регіонах (яким є Криворізький район) наразі є об'єктом активного вивчення «в реальному часі».

Білі плями: практично відсутні системні наукові праці, що узагальнюють досвід збереження інноваційного потенціалу профтехосвіти під постійною загрозою обстрілів та енергетичного дефіциту. Поточні напрацювання: Зараз дослідження існують переважно у формі методичних рекомендацій МОН України, аналітичних звітів (наприклад, CEDOS) та окремих статей про «стійкість освіти». Висновок щодо ступеня досліджуваності: тема є недостатньо вивченою у частині поєднання трьох факторів: «інноваційність + професійна освіта + безпекові виклики Криворізького району». Це робить наше дослідження надзвичайно актуальним, оскільки воно має заповнити прогалину між загальними теоріями та специфічними практиками виживання і розвитку освіти в індустріальному регіоні під час війни.

Мета і методи дослідження. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та практичне розроблення моделі організації інноваційної професійної освіти в Криворізькому районі, яка забезпечує безперервність навчання, безпеку учасників та підготовку кадрів для відбудови регіону в умовах воєнного стану. Для досягнення мети передбачається розв'язання таких завдань: проаналізувати стан матеріально-технічної бази закладів освіти району в умовах безпекових ризиків; визначити ключові інноваційні технології (змішане навчання, VR-симулятори, дуальна освіта), що є релевантними для Криворіжжя; розробити алгоритм швидкої адаптації освітніх програм під запити локального ринку праці.

Методи дослідження. Для комплексного вивчення проблеми використовується поєднання теоретичних та емпіричних методів: а) теоретичні методи (аналіз та синтез, вивчення нормативно-правових актів щодо освіти в умовах воєнного стану та досвіду впровадження інновацій); моделювання (створення схеми «гнучкого освітнього середовища», що поєднує офлайн-укриття, онлайн-платформи та практичну підготовку на підприємствах Кривого Рогу); прогнозування (визначення перспективних професій, які будуть необхідні для відновлення промислового потенціалу району); б) емпіричні методи (анкетування та інтерв'ювання: опитування викладачів та студентів профтехучилищ і коледжів району щодо викликів дистанційного навчання та психологічного стану); метод експертних оцінок: залучення представників промислових підприємств Криворіжжя (наприклад, гірничо-збагачувальних комбінатів) для коригування змісту

навчання; кейс-стаді : вивчення конкретних прикладів закладів освіти району, які успішно впровадили дуальну форму навчання або цифрові інструменти під час обстрілів та блекаутів; статистичний аналіз: обробка даних про міграцію здобувачів освіти та зміну динаміки працевлаштування в регіоні.

В умовах воєнного стану законодавство стало максимально гнучким, щоб забезпечити безперервність навчання. Ключовими документами є: Указ Президента України № 64/2022: Про введення воєнного стану (базовий документ, що визначає обмеження та особливості функціонування державних інституцій); Закон України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану»: регулює роботу викладачів та майстрів виробничого навчання (дистанційна робота, зміна істотних умов праці); листи та накази МОН України (зокрема № 1/3371-22): про організацію освітнього процесу, де акцент зміщено на безпеку (наявність укриттів) та право закладу самостійно обирати форму навчання (очна, дистанційна, змішана); постанови КМУ щодо цифровізації: нормативи, що дозволяють визнавати результати неформальної та інформальної освіти, що критично для професійної сфери під час війни.

Криворізький район має унікальну специфіку: це прифронтова територія з величезною концентрацією важкої промисловості. Аналіз показує такі інноваційні тренди: безпекові інновації (укриття-хаби). В багатьох закладах професійної освіти Кривого Рогу укриття перетворені на повноцінні навчальні аудиторії з Wi-Fi та мультимедійними дошками. Це дозволяє не переривати практичні заняття під час тривог. Цифровізація через VR та симулятори: оскільки доступ до реальних цехів на підприємствах може бути обмежений через безпекові протоколи, заклади впроваджують віртуальні симулятори для навчання зварювальників, водіїв спецтехніки та електромонтерів. Адаптивна дуальна освіта: криворізькі заклади (наприклад, ті, що співпрацюють з «Метінвестом») перейшли на надгнучкі графіки. Теорія викладається онлайн, а практика проходить безпосередньо на робочих місцях у безпечні періоди або на полігонах підприємств, що мають посилений захист.

Впровадження короткострокових програм: синтез потреб ринку праці призвів до створення «швидких» курсів перекваліфікації. Це інновація в управлінні – замість 3 років навчання, район впроваджує модульні програми на 3–6 місяців для підготовки кадрів, необхідних для відновлення інфраструктури.

Таблиця 1 демонструє соціальне навантаження на заклади освіти Криворізького району.

Таблиця 1 – Структура контингенту здобувачів освіти.

Категорія здобувачів освіти	Частка у загальній кількості (2024 р.), %	Частка у загальній кількості (2025 р.), %	Динаміка (+/-)
Місцеві мешканці	85,5	81,5	-4,0%
Внутрішньо переміщені особи (ВПО)	14,5	18,5	+4,0%
Учасники програм рекваліфікації (доросле населення)	5,2	9,8	+4,6%

Таблиця 2 обґрунтовує необхідність інновацій саме в конкретних секторах.

Таблиця 2 – Рейтинг попиту на робітничі професії (За даними Криворізької РДА та Центру зайнятості).

Назва професії	Кількість вакансій (середньо-місячна, 2025 р.)	Індекс дефіциту кадрів*	Пріоритет для інноваційного навчання
Електрогазозварник	420	0,95 (Критичний)	VR-симулятори зварювання
Електромонтер	380	0,88 (Високий)	Модульні лабораторії
Оператор ЧПК	150	0,92 (Критичний)	Дуальна форма навчання
Майстер систем відновлювальної енергетики	85	0,75 (Середній)	Короткострокові курси

Висновки аналізу для вашого дослідження:

1. Правова колізія: Існує розрив між жорсткими стандартами професійної освіти та необхідністю діяти оперативно «тут і зараз».
2. Регіональний успіх: Криворізький район демонструє високу стійкість завдяки синергії «Освіта – Влада – Великий бізнес».
3. Головна інновація: Це не лише технології, а гнучкість управління, яка дозволяє змінювати форму навчання за 15 хвилин (перехід в укриття).

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання України, 2011. 520 с.
2. Кремень В. Г. Національна освіта в умовах глобалізаційних змін та викликів сучасності. *Вища освіта України*. 2022. № 1. С. 5–12.
3. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних процесів. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 12. С. 5–11.

4. Ничкало Н. Г. Педагогіка професійної освіти: досвід, проблеми, перспективи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2020. № 21. С. 5–15.

5. Саух П. Ю. Сучасна освіта: порівняльний аналіз світових моделей. *Вища освіта України*. 2019. № 2. С. 13–21.

6. Саух П. Ю. Освітні інновації як інструмент модернізації професійної школи в умовах невизначеності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 3 (106). С. 5–14.

Андрій СКЛЯРОВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Василь КРИЖКО,
кандидат педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНЕ СТРАТЕГУВАННЯ ТА ПРОГНОСТИКА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВІДПОВІДЬ НА ДЕМОГРАФІЧНІ ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ

Ми є свідками переходу до нової цивілізаційної парадигми, яка провокує системні зрушення в економічних, політичних та соціальних ландшафтах. Ця ера диктує цілком нові формати життєдіяльності та професійної активності, де головними орієнтирами стають зелена енергетика, безвідходне виробництво та концептуально оновлені інституції – від бізнес-корпорацій до закладів освіти [4, с. 255–259]. За таких умов традиційні підходи до планування «від досягнутого» остаточно втрачають свою дієвість, оскільки вони не здатні забезпечити стійкість інституцій перед раптовими кризами.

Відповіддю на ці глобальні виклики на державному рівні стала Концепція національної системи стратегічного планування, яка створює нормативний фундамент для докорінної трансформації управлінської діяльності [3]. Зазначений документ визначає критичну необхідність переходу від реактивного управління до науково обґрунтованого прогнозування як обов'язкового елементу прийняття рішень. Однією з ключових цілей Концепції є формування якісно нової стратегічної культури у суб'єктів управління, здатних забезпечувати вертикальну узгодженість планів розвитку локальних організацій із загальнонаціональними

пріоритетами.

Особливий акцент у Концепції зроблено на професійній підготовці фахівців у сфері стратегування, що безпосередньо актуалізує проблему підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в умовах магістратури. Сучасний директор ЗЗСО перестає бути виключно адміністратором операційних процесів; він має стати візіонером та стратегом. В умовах воєнного стану та постійних безпекових, соціальних і ресурсних викликів ефективне функціонування ЗЗСО напряму залежить від рівня сформованості прогностичної компетентності його керівника.

Це вимагає системних змін у підготовці магістрів освітнього менеджменту. На перший план виходить навчання технологій антикризового прогнозування: вмінню застосовувати метод «дерева рішень» для мінімізації ризиків, розробляти багатоваріантні сценарії розвитку закладу та формувати алгоритми дій в умовах надзвичайних ситуацій. Саме здатність майбутнього керівника до стратегічного передбачення є запорукою інституційної життєстійкості та спроможності закладу освіти не лише адаптуватися до змін, а й забезпечувати сталий розвиток у новій цивілізаційній ері.

Стратегічне планування в освіті не може бути абстрактним інтелектуальним процесом; воно перетворюється на дієвий механізм управління лише тоді, коли спирається на жорстку об'єктивну діагностику середовища [1]. На нашу думку, першочерговим підґрунтям для будь-якого стратегічного розрахунку є аналіз демографічних даних. Вибір саме демографічного показника як базового зумовлений глибокою людиноцентрованою сутністю галузі, оскільки освіта – це сфера, що створена людьми і працює для людей. Оскільки всі учасники освітнього процесу є живими суб'єктами, стратегія розвитку закладу освіти має базуватися на людській присутності як наддинамічній змінній цієї системи.

Демографічні показники у такому контексті перестають бути статичним статистичним звітом. Ця змінна набуває гіпердинамічного характеру як в умовах воєнного стану, що триває, так і в період майбутньої повоєнної відбудови. Міграційні процеси, хвилі внутрішньо переміщених осіб, потенційне повернення громадян із-за кордону та зміна вікової структури громад роблять демографічний ландшафт вкрай мінливим. Саме через глибоке розуміння цієї турбулентності управління набуває своєї справжньої прогностичної сили. Воно дозволяє майбутньому керівнику ЗЗСО приймати рішення, що випереджають виклики часу, і трансформувати заклад освіти відповідно до реальних потреб тих, для кого він існує – для людей.

Дані окреслюють жорстку картину викликів, подолати які можливо лише об'єднавши освіту як стратегічне ядро відбудови з іншими сферами. Ключовими індикаторами для прогностичного управління стають міграційні та економічні втрати. Останнє дослідження наголошує про ризик неповернення становить від 2,1 до 3 мільйонів громадян України, причому

цей прогноз погіршився на 300 або 400 тисяч порівняно з листопадом 2024 року. Особливо критичним є відтік молоді, адже готовність повернутися демонструють лише 12% осіб віком до 35 років, при цьому 35% молоді побоюються безробіття. Водночас дефіцит кадрів через брак робочих місць та зруйноване житло коштує державі від 2,3% до 10,1% втрат ВВП щороку. Наведена статистика беззаперечно доводить критичну потребу у підготовці лідерів, здатних до антикризового планування на основі реальних даних [5].

Підіб'ємо підсумки. Як практичний інструмент реалізації антикризового управління пропонуємо авторський діяльнісний сценарій прогностичного компонента менеджменту освіти. Цей алгоритм розгортається у вигляді послідовного ланцюжка: реальність (контроверзи, криза) → очікування (освітня політика) → запити → бачення (візія) → рефлексія → дослідження (реформи, трансформації, карго-культ, інновації) → рефлексія → вибір (відбір) → апробація (експертиза, адаптація) → рефлексія нової реальності → прогностика подальшої модернізації. Зрештою, успішна теорія інституційної адаптації має будуватися на постійній спробі відшукати баланс між реальною швидкістю об'єктивних змін та швидкістю людської реакції на них [2, с. 116].

Список використаних джерел

1. Берданова О., Вакуленко В., Тертичка В. Стратегічне планування. Львів: ЗУКЦ, 2008.

2. Візії та світанки освіти : колективна монографія / за ред. В. Курила. Київ : ФОП Самченко А. М., 2025. 358 с.

3. Про схвалення Концепції національної системи стратегічного планування : розпорядж. Каб. Міністрів України від 13.08.2025 № 853-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/853-2025-р#Text (дата звернення: 26.04.2026).

4. Скляров А. Толерантність до невизначеності як складник прогностичної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти // *Управління організацією в сучасних реаліях міжнародного співробітництва*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти (05 листоп. 2025 р.) / за заг. ред. Ю. Бойчука, С. Бережної (електронне вид.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. С. 291.

5. Українські біженці. П'ята хвиля дослідження / ред. Г. Вишлінський. 2026. 99 с. URL: https://ces.org.ua/wp-content/uploads/2026/02/ukrayinski-bizhenczi.-pyata-hvylya-doslidzhennya.-prezentacziya.pdf (дата звернення: 25.04.2026).

Ростислав СОРОЧАН,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Бердянський державний педагогічний університет
Василь КРИЖКО,
кандидат педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан в Україні став безпрецедентним викликом для всіх сфер суспільного життя, зокрема для системи вищої освіти. Вищі навчальні заклади опинилися в умовах, коли традиційні підходи до організації освітнього процесу, управління, міжнародної співпраці та наукової діяльності зазнали значних змін. Руйнування інфраструктури, вимушена міграція студентів та викладачів, психологічний стрес, ризики для безпеки та обмежений доступ до ресурсів стали каталізаторами переосмислення освітньої моделі.

Водночас, воєнний стан не лише загострив існуючі проблеми, а й відкрив можливості для прискореної модернізації системи вищої освіти. Саме в кризових умовах стала очевидною необхідність цифрової трансформації, гнучкого управління, оновлення освітніх програм, розвитку академічної мобільності та впровадження інноваційних педагогічних підходів. Тому модернізація вищої освіти в умовах воєнного часу – це не лише реакція на надзвичайні обставини, а й стратегічний напрямок розвитку, що визначає майбутнє українського освітнього простору.

Модернізація вищої освіти в умовах воєнного стану передбачає систематичне оновлення всіх її складових: організаційних, технологічних, змістовних та соціальних. Одним із ключових напрямків є цифровізація освітнього процесу. Якщо до початку повномасштабної війни дистанційне навчання вважалось додатковим інструментом, то в сучасних умовах воно стало необхідністю. Університети активно впроваджують електронні платформи, системи управління навчанням, відеоконференції, цифрові бібліотеки та інтерактивні освітні ресурси.

Цифровізація не обмежується лише технічним забезпеченням. Вона вимагає розвитку цифрової компетентності викладачів та студентів, створення якісного електронного контенту та адаптації методів навчання до онлайн-середовища. Саме тому важливим завданням є підготовка педагогічних кадрів до використання сучасних освітніх технологій, а також

формування нової культури навчання, заснованої на самостійності, відповідальності та гнучкості [1].

Другим важливим напрямом модернізації є оновлення змісту освіти. Воєнний стан висвітлив потребу у спеціалістах з новими компетенціями: кризовий менеджмент, психологічна підтримка, кібербезпека, стратегічне планування, логістика, медичне забезпечення, відновлення інфраструктури. Освітні програми мають бути швидко адаптовані до нових соціальних вимог та викликів. Це передбачає інтеграцію міждисциплінарного підходу, практичну спрямованість та розвиток м'яких навичок.

Питання безпеки освітнього середовища потребує особливої уваги. В умовах воєнного часу університети повинні забезпечувати не лише фізичний захист учасників освітнього процесу, а й психологічну стабільність. Організація укриттів, гнучкий графік занять, підтримка студентів з тимчасово окупованих територій, психологічне консультування – все це стає невід'ємною частиною модернізованої освітньої системи.

Важливим аспектом є інтернаціоналізація вищої освіти. Завдяки війні багато українських студентів та викладачів отримали можливість навчатися або працювати за кордоном. Це створює нові перспективи для міжнародного партнерства, подвійних дипломів, спільних дослідницьких проектів, академічного обміну. Інтеграцію в європейський освітній простір слід розглядати як стратегічний компонент модернізації, що сприятиме підвищенню якості освіти та конкурентоспроможності українських університетів [3].

Не менш важливою є реформа системи управління вищими навчальними закладами. Воєнний стан вимагає ефективності, автономії та ефективного кризового менеджменту. Традиційні бюрократичні моделі управління поступово поступаються місцем гнучким механізмам прийняття рішень, стратегічному плануванню та управлінню ризиками. Керівництво університету повинно зосереджуватися не лише на збереженні функціонування закладу, а й на його розвитку в довгостроковій перспективі. Важливим також стає питання фінансування. Воєнні умови обмежують бюджетні можливості держави, тому університети змушені шукати альтернативні джерела ресурсів: гранти, міжнародну допомогу, партнерство з бізнесом, благодійними фондами. Це стимулює розвиток фінансової автономії та підприємницької культури в системі освіти [2].

Ще одним напрямком модернізації є зміцнення зв'язку між освітою, наукою та ринком праці. Університети повинні готувати спеціалістів, які будуть затребувані в процесі повоєнної відбудови країни. Це вимагає тісної співпраці з роботодавцями, створення дуальних форм навчання, практико-орієнтованих курсів та дослідницьких лабораторій.

Модернізація вищої освіти в умовах воєнного стану є необхідною відповіддю на сучасні виклики та водночас можливістю для якісного

оновлення освітньої системи України. Війна стала каталізатором змін, які в мирний час могли б розтягнутися на десятиліття. Цифровізація, оновлення змісту освіти, зміцнення безпеки, міжнародна інтеграція, реформування управління та розвиток партнерських відносин формують нову модель університету – гнучку, інноваційну та сталу.

Подальший розвиток вищої освіти має бути спрямований не лише на подолання наслідків війни, а й на створення конкурентоспроможної системи, здатної забезпечити інтелектуальний потенціал держави. Саме ефективність процесів модернізації визначає, наскільки готовою буде українська вища освіта до викликів майбутнього та до активної участі у відбудові країни.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

2. Yurchyshena L. і Karpova T. Трансформація вищої освіти України в умовах воєнного стану. *Економіка і організація управління*. 2025. № 3. С. 140–150. DOI: https://doi.org/10.31558/2307-2318.2024.3.15.

3. Рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Київ, 2022. URL: https://naqa.gov.ua/2022/03/рекомендації-щодо-організації-осві/

Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика

Наукове видання

Колектив авторів

Матеріали
V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
15 травня 2026 року

Відповідальність за зміст та вірогідність інформації (тез) несуть автори

Відповідальна за випуск – Крістіна ПЕТРИК

Комп'ютерна верстка та дизайн – Карина КОВАЛЬ

Надруковано з оригінал-макета, наданого авторами

Адреса редакції:
69011, Україна, м. Запоріжжя, вул. Університетська, 55А