



**II ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА  
КОНФЕРЕНЦІЯ**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА**

**МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**28 жовтня 2025 р.**



**Запоріжжя**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності**  
**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Кафедра педагогіки**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»**  
**ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА**  
**Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук**



## **ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**28 жовтня 2025 року**

**Запоріжжя**

УДК: 37(062)

О-641

**Організація освітнього середовища :** матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 28 жовт. 2025 р.) / Головні редактори : О. І. Іваницький, О. В. Пономаренко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2025. 129 с.

Затверджено Вченою радою факультету соціальної педагогіки та психології ЗНУ (протокол № 3 від 30.10.2025 р.).

У збірнику представлені матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Організація освітнього середовища», в яких презентовано актуальні питання сучасної освіти, розкриваються особливості організації інноваційного освітнього середовища, розглядається освітнє середовище як фактор розвитку особистості педагогічного працівника і здобувача освіти, досліджуються методологічні основи інноваційної професійної діяльності.

Конференція проводиться за ініціативою Запорізького національного університету з метою обговорення досвіду підготовки професіоналів, організаторів освітнього середовища, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі організації освітнього процесу та практичні проблеми професійно-педагогічної діяльності закладів освіти, застосовуючи психологічні, педагогічні та організаційні аспекти управлінської діяльності.

© Запорізький національний університет, 2025  
© О. І. Іваницький, О. В. Пономаренко

**СЕКЦІЯ 1**  
**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

***L. S. Ivanova***

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the  
Department of Pedagogy and Psychology educational activities  
Zaporizhzhya National University*

**CORE FEATURES OF MULTICULTURAL EDUCATION FOR FUTURE ACTORS**

**Relevance of the research, theoretical and methodological justification of the problem.** Multicultural education is a mandatory professional component that must go beyond cultural exposure; its true purpose is to develop the special competencies actors need for meaningful intercultural dialogue, thereby building a more tolerant and sustainable society.

**The purpose of the article** consists in identifying the importance and influence of multicultural education on the formation of professional and personal qualities of future actors. (is to identify the meaning and influence of multicultural education on the formation of professional and personal qualities of future actors.)

**Presenting of the main material.** Special competence in intercultural dialogue is the ability to effectively and responsibly interact with people from diverse cultures in creative settings, making informed decisions in new situations by considering international communication nuances and socio-cultural differences.

Key characteristics of special competences:

- Focus on the subject area. Key characteristics are always related to a specific professional or academic field.
- Measurability. Often they can be more clearly measured and evaluated (for example, passed the subject exam, certification, completed tasks).
- Acquisition. Acquired through targeted learning, practice and experience in the chosen field.
- Need for specific tasks. Without them it is impossible to effectively perform functions related to a certain profession.

A primary goal of multicultural education for future actors is to forge a special set of intercultural dialogue competencies. This is essential because an actor's job extends beyond simple interaction – they must embed themselves in diverse character images, convey universal meanings, and shape the emotional response of an audience, regardless of cultural background [1, p. 27].

The professional set of special skills and abilities of a future actor should include the following special competencies:

1. Cognitive and cultural competence. This competence includes:
  - Knowledge of cultural codes, customs, rituals, symbols of different peoples;
  - Understanding the historical and cultural context of works and roles;
  - Ability to recognize cultural stereotypes and avoid them in the interpretation of the image [1, p.112].
2. Emotional-empathic competence. This competence involves:

- The ability to empathize and become involved in the fate of «other» character;
- Flexibility of perception and emotional response;
- Understanding other people's experiences without stereotypical judgment.

Examples of failures or difficulties related to lack of empathy in acting actors: inadequate understanding of cultural differences, stereotyping, conflicts in multinational collectives, difficulties in establishing a connection with the audience.

3. Communicative and speech competence. This competence includes:

- Ability to speak, grin and gestures with cultural differences;
- Body language adaptation skills depending on the cultural context;
- Respectful interaction with multinational troupe and audience.

4. Reflective and intercultural self-identification. The objectives of forming this competence are:

- Ability to understand one's cultural identity and its impact on others' perceptions;
- Ability to see the world through the eyes of another and find common ground;
- Willingness to critically rethink one's own views [1, p. 211].

This special competence relates to the actor's internal integrity – their ability to be open and flexible without compromising their sense of self. It is uniquely crucial for actors, as their profession fundamentally demands the ability to become someone different without ever ceasing to be themselves. Insufficient development of this core competence can lead to professional failure, with common reasons including:

- Unconscious imposition of one's own culture while working on the role.
- Ignoring the depth of alien culture.
- Personal «cultural shock» in international projects.

5. Collaborative competence. The objectives of forming this competence are:

- Accept the difference as a resource, not as a nuisance;
- Build creative cooperation without imposing their point of view, but also without losing votes;
- Be a co-author of the process where every contribution is valued – regardless of cultural background.

**Conclusions.** Multicultural education is not optional, but the very foundation of an actor's professional success. In a globalized and culturally diverse world, this training must move past mere cross-cultural communication to instill the specialized competencies critical for the acting profession. Special competences in the field of intercultural communication are a systemic professional resource of an actor. These include: cognitive-cultural, emotional-empathic, communicative-verbal, reflexive and collaborative competencies. Each of them reflects different levels of the actor's interaction – with the character, partners, audience and their own «I».

### **Bibliography**

1. Султанова Л. Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект : монографія. Івано-Франківськ : ЯРИНА, 2018. 352 с.
2. Хоменко, Т. Людина культури у мультикультурному світі сучасності: комунікативний аспект. *Вісник львівського університету. Серія журналістика*. 2011. Вип. 34, ч. 2. С. 209-2016.

*О. В. Андрєєва*  
*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*  
*Бердянський державний педагогічний університет*

*К. Ю. Петрик*  
*кандидатка педагогічних наук, доцентка*  
*Бердянський державний педагогічний університет*

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГІЇ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

**Актуальність.** Освіта в Україні перебуває у стані глибокої трансформації, що потребує від керівників закладів нових управлінських підходів, заснованих на розумінні психології особистості та закономірностей міжособистісної взаємодії. У сучасних умовах ефективне управління закладом освіти передбачає не лише організаційно-адміністративну діяльність, а й уміння працювати з людьми, розуміти їхні емоції, мотиви, цінності та потреби.

Міжособистісна взаємодія в управлінні охоплює комунікацію з педагогічним колективом, учнями, батьками, громадськістю та органами влади. Саме через психологічні механізми керівник формує команду, мотивує працівників, запобігає конфліктам і створює позитивний соціально-психологічний клімат у колективі. Сучасний керівник закладу освіти поєднує в собі функції адміністратора й психологічного лідера, який забезпечує ефективну взаємодію між членами колективу, підтримує професійний розвиток педагогів, формує довірливі відносини та сприяє досягненню спільних цілей освітнього процесу [5].

Сьогодні освіта покликана не лише передавати знання, а й формувати особистість, здатну до комунікації, співпраці та саморозвитку. Це зумовлює необхідність високого рівня психологічної культури керівника, який уміє бути лідером, наставником і партнером, сприяє гармонізації міжособистісних стосунків і розвитку педагогічної команди [2].

У період реформування освіти, зміни державних стандартів і зростання професійного навантаження особливої ваги набуває проблема емоційного вигорання педагогів. У таких умовах керівник має створити психологічно безпечне середовище, у якому кожен працівник відчуватиме підтримку, довіру та можливість для самореалізації. Одним із ключових чинників успішного управління є розвиток емоційного інтелекту керівника. Ефективний управлінець має вміти розуміти емоційний стан колективу, регулювати напруження, підтримувати позитивну мотивацію працівників і сприяти конструктивному вирішенню конфліктних ситуацій [1].

Отже, психологічний складник управлінської діяльності є не допоміжним, а визначальним чинником ефективності керівника закладу освіти. Оскільки забезпечує узгодженість дій колективу, емоційний баланс і сприяє досягненню стратегічних цілей освітнього процесу. Саме тому дослідження психологічного складника управлінської діяльності має особливу актуальність і практичну значущість для сучасної системи освіти.

**Мета дослідження** – визначити роль і значення психологічних чинників у міжособистісній взаємодії керівника закладу освіти та обґрунтувати шляхи розвитку

його психологічної компетентності як передумови ефективного управління педагогічним колективом.

Досягнення цієї мети вимагає розгляду сутності поняття психологічної компетентності керівника та аналізу її впливу на міжособистісну взаємодію й ефективність управління закладом освіти.

**Виклад матеріалу.** Психологічну компетентність керівника розглядаємо як здатність розуміти власні емоції, регулювати поведінку, прогнозувати реакції працівників і впливати на них конструктивними методами. Вона є невід'ємною складовою професіоналізму сучасного управлінця, оскільки без належного рівня психологічної культури неможливо досягти гармонійної роботи команди та високих результатів діяльності закладу освіти.

Розглядаючи управлінську діяльність у контексті психологічної культури, важливо зазначити, що її зміст не обмежується індивідуальними рисами керівника. Психологічна складова управлінської діяльності охоплює широкий спектр аспектів – від особистісних якостей керівника до його здатності ефективно взаємодіяти з підлеглими, приймати зважені рішення та створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі. Саме психологічна грамотність є тим інструментом, який забезпечує гармонійне функціонування педагогічного середовища, формування позитивної мотивації та довірчих стосунків між учасниками освітнього процесу. Для глибшого розуміння ролі психології у міжособистісній взаємодії керівника розглянемо ключові компоненти, що визначають ефективність його управлінської діяльності.

Психологічна компетентність керівника закладу освіти є ключовим елементом сучасного освітнього менеджменту. Вона охоплює знання закономірностей поведінки людей, розуміння мотиваційних механізмів, емоційних станів, міжособистісних відносин, а також уміння регулювати власні психічні процеси. Керівник, який володіє психологічною культурою, здатен адаптувати стиль управління до індивідуальних особливостей кожного працівника, що підвищує рівень довіри, взаєморозуміння та ефективності роботи колективу [3].

У центрі управлінської діяльності лежить комунікація, яка виступає головним інструментом міжособистісної взаємодії. Саме через комунікацію відбувається обмін інформацією, емоціями, цінностями, ідеями та очікуваннями. Психологічно грамотне спілкування керівника дозволяє уникати непорозумінь, формує єдність цілей і забезпечує наявність якісного зворотного зв'язку. Керівник, який володіє емпатією та розуміє психологічні потреби колективу, створює позитивний соціально-психологічний клімат, що є підґрунтям для продуктивної спільної діяльності.

Одним із провідних чинників ефективного управління у XXI столітті є емоційний інтелект – здатність людини розпізнавати, розуміти й контролювати власні емоції та емоції інших [2]. Керівники з високим рівнем емоційного інтелекту легше долають стресові ситуації, приймають зважені рішення, підтримують моральний стан колективу й сприяють створенню атмосфери взаємної довіри та підтримки. Практика свідчить, що емоційно зрілий керівник не лише координує роботу колективу, а й виступає наставником, здатним надихати педагогів на розвиток і творчість. Наприклад, директор школи, який уміє емоційно підтримати вчителів після напруженої атестації або перевірки, знижує рівень тривожності, запобігає емоційному

вигоранню і формує культуру взаємоповаги. Отже, емоційний інтелект є не просто особистісною рисою, а професійною необхідністю сучасного управлінця.

Керівник закладу освіти виконує не лише адміністративну, а й лідерську функцію, формуючи бачення розвитку колективу, мотивуючи працівників і надихаючи їх на досягнення спільної мети. Ефективне лідерство ґрунтується на психологічних механізмах впливу: переконанні, навіюванні, прикладі та емоційному зараженні [5]. Важливо, щоб керівник використовував ці механізми етично, без тиску чи маніпуляцій, через власний приклад, доброзичливість, справедливість і відкритість. Наприклад, педагогічний колектив виявляє більшу готовність підтримувати управлінські рішення, коли бачить, що лідер не лише вимагає, а й сам дотримується установлених норм, демонструє готовність до саморефлексії та визнає помилки. Такий підхід формує довіру та авторитет, перетворюючи управління на партнерську взаємодію.

У кожному педагогічному колективі неминуче виникають конфліктні ситуації. Завдання керівника полягає не в їх уникненні, а у вмінні конструктивно вирішувати суперечності, перетворюючи їх на ресурс для розвитку. Як зазначає Петренко, конфліктологічна компетентність керівника включає навички аналізу конфлікту, розуміння його психологічних причин та вміння посередництва [4].

Психологічно грамотний керівник виступає модератором, який допомагає сторонам знайти спільні рішення, знижує емоційне напруження та відновлює довіру. Наприклад, у разі конфлікту між учителем і батьками директор школи має організувати діалог у спокійній атмосфері, зберігаючи нейтралітет і спрямовуючи сторони до порозуміння. Такий підхід не лише вирішує окрему проблему, а й зміцнює імідж керівника як справедливого й компетентного лідера.

Одним з важливих складників психологічної культури управлінця є уміння підтримувати колектив. Це проявляється у визнанні успіхів, створенні умов для професійного зростання, розвитку командного духу та забезпеченні емоційного благополуччя педагогів. Відчуття психологічної безпеки у колективі сприяє прояву творчості, ініціативності та інноваційного мислення [3].

Ефективний керівник у своїй діяльності спирається на принципи позитивної комунікації, демонструє відкритість і доброзичливість у спілкуванні, надає конструктивний та своєчасний зворотній зв'язок, виявляє щире зацікавлення у професійному та особистісному добробуті працівників. Важливу роль відіграє створення простору неформальної взаємодії, що сприяє зміцненню командного духу, взаємній підтримці та довірі. В результаті формується психологічно стійка, мотивована команда, здатна ефективно реалізовувати стратегічні цілі закладу освіти.

**Висновки.** Психологічний складник управлінської діяльності є визначальним чинником ефективності сучасного керівника закладу освіти. Саме він забезпечує гармонійну комунікацію, мотивує персонал і формує позитивний соціально-психологічний клімат у колективі. Знання психології дає змогу управлінцю не лише раціонально планувати роботу, а й розуміти емоції, потреби та мотиви людей, сприяючи довірі й партнерству. Володіння навичками емоційного саморегулювання, емпатії, активного слухання та рефлексії перетворює керівника з адміністратора на справжнього лідера. Психологічна грамотність стає базовою компетенцією освітнього менеджера XXI століття. Вона допомагає запобігати конфліктам, підтримувати емоційну рівновагу команди та надихати колектив на розвиток і зміни. Отже,

психологічно зрілий керівник формує у закладі освіти середовище співпраці, підтримки та поваги, стаючи лідером змін і творцем майбутнього освіти.

### Список використаних джерел

1. Волкова Н. Психологічні засади управління педагогічним колективом. *Педагогічна психологія*. 2021. № 3. С. 45–52.
2. Карамушка Л. Психологія управління в освіті: сучасні виклики та перспективи. *Освітній менеджмент*. 2020. № 2. С. 12–18.
3. Лозова Г. Роль емоційного інтелекту в діяльності керівника освітнього закладу. *Психологія і суспільство*. 2021. № 1. С. 67–74.
4. Петренко С. Психологічні стратегії керівника у розв'язанні конфліктів. *Менеджмент освіти*. 2023. № 4. С. 33–39.
5. Савченко О. Психологічна компетентність керівника в умовах освітніх трансформацій. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 159. С. 28–35.

**Л. В. Білозуб**

викладач, спеціаліст вищої категорії, «викладач-методист»  
заступник директора з навчально-виробничої роботи  
Запорізькій авіаційний фаховий коледж ім. О.Г. Івченка

## РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Сучасна освіта невід'ємно пов'язана з використанням цифрових технологій, які стають потужним інструментом для підвищення якості навчального процесу. Цифрові технології дозволяють не лише забезпечувати доступ до інформації, а й підвищувати ефективність засвоєння матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність студентів, сприяти розвитку критичного та креативного мислення.

В умовах глобальної цифровізації навчальні заклади все частіше впроваджують електронні платформи, системи управління навчанням (LMS), інтерактивні симуляції, онлайн-тести та мультимедійні ресурси [3]. Використання таких інструментів дозволяє забезпечити більш індивідуалізоване та адаптивне навчання, а також покращити контроль за успішністю студентів [4].

Основними напрямками застосування цифрових технологій виступають:

1. Електронні навчальні платформи (LMS). Системи управління навчанням, такі як Moodle, Canvas, Google Classroom, забезпечують організацію курсової роботи, доступ до навчальних матеріалів, контроль виконання завдань і комунікацію між студентами та викладачами [1]. Вони дозволяють автоматизувати оцінювання та відслідковувати прогрес кожного студента, що значно підвищує якість навчального процесу.

2. Інтерактивні мультимедійні ресурси, такі як відеолекції, анімації, інтерактивні карти та симуляції, сприяють кращому засвоєнню складних понять, розвитку образного мислення та підвищують мотивацію до навчання [2]. Цифрові моделі

дозволяють відпрацьовувати навички у віртуальному середовищі, що особливо актуально для лабораторних та практичних занять.

3. Цифрові технології відкривають можливості для дистанційного та змішаного навчання, дозволяючи студентам отримувати знання у зручний час і темпі [3]. Впровадження змішаного навчання поєднує традиційні аудиторні заняття з онлайн-інструментами, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу та забезпечує інтерактивність процесу.

4. Автоматизовані системи оцінювання та зворотного зв'язку, такі як онлайн-тести, електронні опитування та системи моніторингу, дозволяють швидко отримувати дані про успішність студентів, виявляти прогалини в знаннях та оперативно коригувати навчальний процес [4]. Це забезпечує більш об'єктивну оцінку та зменшує ризик людського фактору.

5. Використання цифрових комунікаційних інструментів, зокрема месенджерів, чат-ботів та платформ для відеоконференцій (Zoom, Google Meet), сприяє ефективній комунікації між учасниками навчального процесу, організації колективних проєктів та обміну інформацією в реальному часі [1].

Використання цифрових технологій у навчальному процесі має численні переваги. По-перше, вони значно підвищують доступність навчальних матеріалів, забезпечуючи студентам можливість опрацьовувати інформацію у будь-який час і у зручному форматі. По-друге, цифрові інструменти дозволяють індивідуалізувати та адаптувати навчання відповідно до рівня підготовки та потреб кожного студента. Крім того, вони сприяють активізації пізнавальної діяльності, стимулюють інтерес до навчання та розвивають критичне мислення і цифрові компетентності, які є важливими для сучасного фахівця. Використання цифрових платформ і онлайн-інструментів підвищує мотивацію студентів та їх залученість у навчальний процес, а також забезпечує більш об'єктивне оцінювання та контроль результатів [2; 3; 4].

Незважаючи на значні переваги, застосування цифрових технологій пов'язане з певними ризиками та обмеженнями. Зокрема, існує можливість перевантаження студентів надмірною кількістю інформації, що може знижувати ефективність засвоєння матеріалу. Використання цифрових платформ іноді зменшує особистісну комунікацію між викладачем і студентами, що може впливати на якість педагогічного взаємодії. Крім того, технічні проблеми та обмежений доступ до ресурсів можуть стати перешкодою для повноцінного навчання. Існує також ризик надмірної залежності від цифрових платформ, що може призводити до зниження навичок самостійного мислення та здатності до творчого розв'язання проблем.

Тому впровадження цифрових технологій має супроводжуватися системним підходом, педагогічним плануванням та поєднанням з традиційними методами навчання.

Таким чином, цифрові технології є важливим інструментом забезпечення якості навчального процесу. Вони дозволяють оптимізувати організацію навчання, підвищити мотивацію та ефективність засвоєння знань, забезпечують оперативний контроль за результатами студентів і сприяють розвитку ключових компетентностей. Для досягнення максимального ефекту необхідне поєднання цифрових інструментів із традиційними методами навчання, педагогічне планування та системний підхід до інтеграції технологій у навчальний процес.

### Список використаних джерел

1. Геревенко А. М., Ільїна Т. В., Ібрагімова Л. А. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. *Академічні візії*. 2024. Вип. 31. С. 1-12.
2. Козлова, О. І. Цифрові технології у вищій освіті : монографія. Київ : Освіта, 2022. 248 с.
3. Петренко Л. М. Організаційні методи дистанційного навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. С. 151-156. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt\\_2018\\_50\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2018_50_30).
4. Харченко Н. Б., Позднякова Т. Є., Філіпчук В. Г. Методика і технологія дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 37. С. 136-140. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped\\_2021\\_37\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_37_29).

**О. В. Брехунова**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

**С. В. Грищенко**

*доктор педагогічних наук, професор  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

### ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

**Актуальність дослідження.** Природничі дисципліни формують наукове мислення та відповідальне ставлення до здоров'я, безпеки й довкілля, однак для учнів з особливими освітніми потребами вони часто ускладнені термінологією, абстракціями, графікою й лабораторними процедурами. Перехід освіти до інклюзивної парадигми вимагає забезпечувати той самий зміст різними шляхами без зниження вимог [9]. В українському контексті актуальність посилюють оновлені методичні орієнтири МОН та наслідки війни, що збільшили частку дітей із навчальними ризиками й потребою у гнучкій підтримці. Практика потребує перевірених рішень для структурування тем, подачі абстракцій «через дію», безпечної організації дослідів і формувального оцінювання з дотриманням наукової коректності [3; 5; 8; 9].

**Теоретико-методологічне обґрунтування.** Спираємося на інклюзивну парадигму, універсальний дизайн навчання та формувальне оцінювання. Орієнтири ЮНЕСКО тлумачать інклюзію як зміну шкільної культури й практик із багатоканальною подачею та різними маршрутами опанування змісту [9]. Формувальне оцінювання з чіткими критеріями й оперативним зворотним зв'язком підвищує результати та знижує тривожність у змішаних класах [8]. Українські рекомендації МОН та УІРО конкретизують адаптації, модифікації, командне

планування, міні-перевірки, портфоліо й орієнтацію на індивідуальний поступ [3; 4]. Психолого-педагогічні умови доступності без зниження вимог узагальнено у працях А. Колупасової та О. Таранченко [5], роль асистента як посередника доступу до інструкцій і безпеки – у виданні під ред. Н. Дятленко [1]. Предметно ми спираємося на поетапне опанування понять через дію, наочність і мовні «рамки» (Т. Сак) [6] та на сенсорні рішення: тактильні/рельєфні схеми і збільшений шрифт для порушень зору [2], субтитри, письмові інструкції й жестову підтримку – для порушень слуху [7].

**Мета дослідження** – виокремити психолого-педагогічні умови, що забезпечують засвоєння природничих дисциплін учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, та окреслити практичні рішення для вчителя й асистента з урахуванням вимог українських нормативно-методичних матеріалів.

**Результати теоретичного аналізу.** Ефективне опанування природничого змісту в інклюзивному класі починається з мови предмета. Ключові поняття доцільно вводити поетапно: від наочного образу чи життєвого прикладу – до короткого пояснення «своїми словами» і вже потім до шкільного визначення. Регулярні «мікроповернення» в різних видах діяльності, візуальні словнички, картки «термін – приклад – зображення» та готові мовні «рамки» знижують навантаження на пам'ять і підвищують точність розуміння [5; 7].

Вирішальною є сенсорна доступність. Для порушень зору працюють рельєфні схеми, тактильні моделі, збільшений шрифт і покроковий словесний супровід; для порушень слуху – письмові інструкції, субтитри, узгоджена жестова підтримка та видима артикуляція. Мультиmodalність («бачу – торкаюся – читаю – слухаю») зменшує втрати інформації й підсилює залучення [2; 7]. Це узгоджується з керованою структурою уроку: короткі кроки, видимі алгоритми, зразки виконання та стислий формувальний контроль «по дорозі» підтримують увагу й упевненість [6; 8].

Предметно-специфічні рішення зберігають рівень вимог без спрощення змісту. У біології – таблиці «будова – функція – життєвий приклад», моделі та мікродосліди; у фізиці – рух від демонстрації до позначень із «читанням» графіків як тексту; у хімії – покрокові схеми реакцій і алгоритми складання формул з побутовими аналогіями; у географії – інструкції «як читати карту» та об'ємні/тактильні моделі за правилом «один новий елемент» [3; 4; 7]. Адресності додають короткі «міні-наради» команди до теми та післяурочні розбори для корекції інструкцій, розподілу ролей, візуальних опор і критеріїв успіху конкретної дитини [3; 4].

Оцінювання виконує підтримувальну, а не відсівну функцію. Формувальні міні-перевірки на ключову ідею теми, описовий зворотний зв'язок і «портфоліо доказів навчання» (фото дослідів, підписані схеми, короткі усні пояснення за опорною карткою) дають точніший зріз розуміння, знижують тривожність і фіксують індивідуальний поступ щодо власного старту, що відповідає сучасним підходам до інклюзивного оцінювання [4; 8].

Результативність забезпечує не лише дидактика, а сукупність умов: емоційна безпека й мотивація (передбачувані правила, «малі кроки успіху», позитивне підкріплення); індивідуалізація через ІПР (узгоджені темп, обсяг, способи подання й оцінювання) [3; 4]; розподіл ролей учителя й асистента (цілі та зміст – піктограми, чек-листи, організація робочого місця, фіксація спостережень) [1; 3; 4].

Додаємо ААС-рішення (візуальні розклади, картки, жести/жестова мова, субтитри) [2; 7], безпечну організацію практичних робіт (покрокові інструкції, маркування, піддони, керована розсадка, «репетиція» процедур) [3; 6] і безперервний моніторинг із партнерством родини (міні-перевірки, описовий зворотний зв'язок, портфоліо, обмін спостереженнями) [3; 4; 8]. У підсумку той самий природничий зміст стає реально доступним різним учням без зниження вимог.

**Висновки.** Теоретичний аналіз показує, що результативне опанування природничих дисциплін учнями з особливими освітніми потребами забезпечує поєднання шести взаємопов'язаних умов: (1) системна мовно-понятійна підтримка; (2) сенсорна доступність і дублювання каналів; (3) структурований темп і видимі алгоритми дії; (4) предметно-точні адаптації без зниження вимог; (5) командне планування і післяурочний розбір; (6) формувальне оцінювання, зорієнтоване на поступ. Застосування цих рішень узгоджується з українськими методичними орієнтирами та міжнародними рекомендаціями, підсилює академічні результати, автономність і соціалізацію учнів, не спрощуючи науковий зміст курсу.

#### Список використаних джерел

1. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ФОП Бень, 2015. 120 с.
2. Костенко Т. М., Гудим І. М., Легкий О. М., Кондратенко С. В. Особливості стандартизації змісту освіти дітей з порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2019. 180 с.
3. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. МОН України. Київ, 2020. 17 с.
4. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами : методичні рекомендації. / уклад. : Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ : Український інститут розвитку освіти, 2024. 40 с.
5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство Україна», 2019. 300 с.
6. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи навчання природознавства у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Педагогічна думка, 2012. 192 с.
7. Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху : навч.-метод. посіб. / уклад. : Л. В. Засенко та ін. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021. 148 с.
8. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. London : King's College London, 1998. 14 p.
9. Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris : UNESCO, 2017. 48 p.

*А. О. Бут*  
*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*  
*Т. Є. Мухіна*  
*старша викладачка*  
*Бердянський державний педагогічний університет*

## **МЕТОДИКА НУМІКОН ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Формування математичної компетентності в здобувачів початкової освіти є одним із пріоритетних завдань сучасної школи, що визначено Державним стандартом початкової освіти. Математика як навчальний предмет виконує не лише пізнавальну, а й розвивальну функцію, сприяючи становленню логічного мислення, здатності до аналізу, узагальнення, моделювання та прийняття обґрунтованих рішень. Саме в початковій школі закладається фундамент математичних знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання та успішної соціалізації особистості молодшого школяра.

У контексті реалізації компетентнісного підходу особливої уваги набуває питання забезпечення доступності та ефективності математичної освіти для здобувачів з особливими освітніми потребами (ООП). Згідно з положеннями інклюзивної освіти, такі учні мають бути активними учасниками освітнього процесу, що передбачає адаптацію змісту, методів і засобів навчання відповідно до їхніх індивідуальних потреб. Навчання математики для молодших школярів з ООП має корекційно-розвивальний потенціал, сприяє розвитку уваги, пам'яті, самостійності, впевненості у власних силах, а також формуванню базових когнітивних і соціальних навичок.

Психолого-педагогічні дослідження (О. Жигайло, А. Колупаєва, Ю. Костенков, А. Харитонов, С. Шевченко) та досвід практиків (М. Унтіна, О. Малікова, М. Порошенко) засвідчують, що засвоєння математичних знань у здобувачів початкової освіти з ООП супроводжується значними труднощами, зумовленими як специфікою предмета, так і особливостями пізнавальної діяльності цієї категорії учнів. У зв'язку з цим актуальним є пошук дидактичних засобів, які забезпечують наочність, доступність і емоційну залученість у процес навчання.

Одним із таких засобів є методика Нумікон – візуально-маніпулятивна система, що поєднує ігрові елементи з розвитком математичних уявлень, логіки та просторового мислення. Її застосування в освітньому процесі відкриває нові можливості для формування математичних компетентностей у дітей з ООП, зокрема через активізацію пізнавальної діяльності, розвиток сенсорного досвіду та формування узагальнених образів [2].

**Мета дослідження** – розкрити особливості використання методики Нумікон як ефективного інструменту розвитку математичних умінь і навичок молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Мультисенсорна методика Нумікон, розроблена в Оксфордському університеті, є інноваційним підходом до навчання математики, спрямованим на розвиток математичних здібностей шляхом залучення всіх органів чуття. Її використання

забезпечує активізацію різних видів сприймання (зорового, слухового, тактильного та кінестетичного), що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Під час роботи за методикою Нумікон у дітей розвивається дрібна моторика, образне мислення, зорово-просторова уява та математична пам'ять, що є важливими складовими загального когнітивного розвитку.

Основним дидактичним матеріалом є пластикові кольорові форми з отворами, кожна з яких відповідає певному числу натурального ряду, тобто демонструє числа від 1 до 10 (рис. 1) [3]. Завдяки різноманітності кольорів і форм учні мають змогу візуально та тактильно порівнювати числові значення, що сприяє формуванню стійких асоціацій між числом і його візуальним образом. До комплекту входять навчально-ігрова дошка, фігурні пластини та трубочки, які відповідають розмірам отворів. Такий набір створює умови для практичних дій, експериментування та закріплення математичних знань у наочній, ігровій формі.

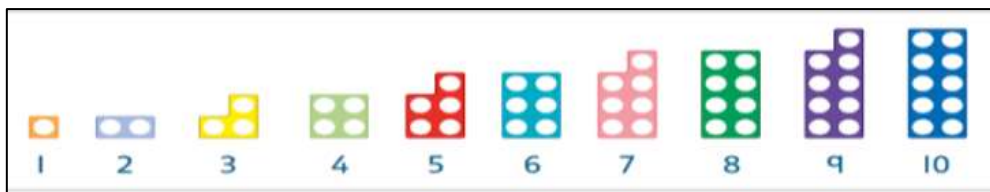


Рисунок 1

За допомогою деталей методики Нумікон можна наочно продемонструвати основні властивості натуральних чисел, зокрема принцип наступності – кожне наступне число є на одиницю більшим від попереднього, а також поняття парності та непарності. Методика дозволяє здобувачам початкової освіти з ООП потребами не лише опановувати лічбу, числа, цифри та арифметичні дії, а й ознайомлюватися з поняттями дробів, величин, мір маси, часу та місткості. Тому можна стверджувати, що зазначена методика є важливим засобом формування математичних уявлень у молодших школярів з ООП [1].

Враховуючи діяльнісний підхід до вивчення математики зі здобувачами початкової освіти з ООП, доцільно підкреслити практичне значення методики Нумікон. Орієнтуючись на досвід педагогів, які працюють за цією системою, можна виокремити кілька послідовних етапів роботи. Так, на етапі розпізнавання, що реалізується в умовах ігрової діяльності, учні навчаються розрізняти деталі за кольором, розміром і кількістю отворів, усвідомлюють відмінності між формами. Конструктивний етап спрямований на формування розуміння кількісних співвідношень: молодші школярі засвоюють, що кількість отворів у попередній формі на один менша, ніж у наступній. Це створює основу для опанування арифметичних дій додавання та віднімання. На рахунковому етапі відбувається ознайомлення з числовими назвами форм, формування вмінь співвідносити форму з відповідною цифрою, порівнювати форми, а згодом – відповідні їм числа. Під час етапу здійснення операцій учні виконують дії з об'єднання форм, перевіряючи правильність результату шляхом накладання. Наприклад, якщо до червоної форми, що відповідає числу 5, додати блакитну форму 2 і накласти зверху рожеву форму 7, учні переконуються у правильності твердження:  $5 + 2 = 7$  [1].

Використовуючи набір Нумікон, молодші школярі з ООП можуть виконувати різні дії: робити відбитки на пластиліні, перелічувати, закопувати у пісок або наосліп

визначати цифру, якій відповідає форма. Такі завдання сприяють формуванню тактильних і візуальних уявлень, допомагають асоціювати форми з числами, порівнювати їх і виконувати арифметичні дії. Завдяки методиці Нумікон уроки математики набувають характеру гри-конструктора, що сприяє розвитку розуміння розмірів і просторових уявлень [3].

Отже, методика Нумікон є ефективним засобом реалізації інклюзивного підходу до навчання математики в початковій школі. Вона забезпечує засвоєння математичних понять через практичну діяльність, гру та наочність, що особливо важливо для здобувачів початкової освіти з ООП. Використання кольорових форм і багатосенсорних прийомів сприяє розвитку мислення, уваги, мовлення, дрібної моторики та просторової уяви. Поєднання зорового, слухового й кінестетичного сприймання допомагає краще розуміти числа, виконувати дії та формувати логічне мислення. Таким чином, методика Нумікон сприяє не лише засвоєнню математичних знань, а й цілісному розвитку молодшого школяра відповідно до принципів Нової української школи.

### Список використаних джерел

1. Жигайло О. Нетрадиційні методики навчання математики дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 2 (8). С. 339–348. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-2\(8\)-339-348](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-2(8)-339-348)
2. Луців Я., Шаран О. Розвиток математичних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру в умовах початкової школи. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Т. 3. № 4. С. 36–47. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240304.05>
3. Ненько Ю. Особливості організації математичної підготовки учнів з особливими освітніми потребами. *Наукові записки молодих учених*. 2022. № 10. URL: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/download/1943/pdf> (дата звернення: 02.11.2025).

**Т. П. Голованова**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет

### КРЕАТИВНІ КОМАНДИ В ОСВІТНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Сучасна освіта перебуває у стані постійних трансформацій, що зумовлює потребу в оновленні форм професійної діяльності педагогів [1; 2]. Одним із провідних чинників розвитку інноваційної культури закладу освіти є формування креативних команд, здатних до спільного пошуку, експериментування та впровадження нових педагогічних практик. Проблематика командної творчості в освіті розглядається у контексті компетентнісного підходу [3], теорії організаційного навчання [4] та моделі інноваційної школи [5].

Теоретико-методологічне підґрунтя спирається на синергетичний і системно-комунікативний підходи, згідно з якими ефективність педагогічної діяльності

залежить від щільності професійних комунікацій і здатності колективу до самоорганізації [1].

Мета дослідження полягає у визначенні ролі і значення креативних команд у розвитку інноваційної професійної діяльності педагогічних працівників.

При написанні тез було здійснено пошук інформації за такими напрямками: нормативна база України щодо інновацій в освіті, теоретичні та методологічні основи, міжнародний досвід, умови успішного функціонування команд (довіра, партнерство) [2; 5; 7].

Креативні команди формуються з функціональною метою: спільне створення інноваційних освітніх продуктів. Це можуть бути високотехнологічні рішення, такі як цифрові інструменти, розробка міждисциплінарних STEM-проектів або інтегровані навчальні курси. Командна робота в цьому контексті трактується як спільна, високоефективна діяльність, спрямована на досягнення чітко визначених цілей.

Успішна діяльність таких команд вимагає наявності у її членів не лише предметного, а й вищого рівня професіоналізму, що передбачає здатність конкретизувати абстрактні педагогічні норми в практичному чи технологічному ключі. Окрім того, командна праця включає розвиток ключових навичок, зокрема міжособистісної комунікації, управлінських здібностей та здатності до конструктивного вирішення конфліктів. Ці навички, необхідні для успішної кооперації, є професійною компетентністю, яка формується поступово і потребує спеціального навчання, зокрема через тренінгові заняття.

Для досягнення високого рівня креативності, команда повинна пройти визначені стадії розвитку, що включають узгодження цілей, способів діяльності та вироблення спільних критеріїв оцінки. На завершальних стадіях критично важливим є регулярний аналіз та обговорення результатів, що фактично є колективною рефлексією.

Формування команд забезпечує розвиток колективного інтелекту та постійний обмін інноваційним досвідом. Співпраця стимулює процеси взаємного навчання, що є прямим чинником підвищення внутрішньої мотивації педагогів до пошуку нових, більш ефективних рішень.

Горизонтальні зв'язки є основою системно-комунікативного підходу. Їхня висока щільність дозволяє команді ефективно інтегрувати міждисциплінарні знання і практики. Це особливо важливо для розробки складних інноваційних продуктів, таких як міжпредметні курси.

Для посилення цих зв'язків використовуються активні методи навчання, зокрема тренінгові заняття та ігрові методи. Вони є важливим діагностичним і корекційним засобом, що дозволяє виявити та активізувати поведінку учасників у потрібному напрямку, підвищуючи рівень згуртованості та довіри. Підвищення довіри та згуртованості у свою чергу, створює сприятливі умови для відкритого обміну знаннями та мінімізує внутрішню конкуренцію, що є необхідною умовою для розвитку колективного інтелекту.

Співпраця у креативних командах безпосередньо сприяє розвитку професійної рефлексії. Наявність спільної рефлексії та потенціалу до самоорганізації є ключовою психологічною умовою функціонування педагогічної команди. Крім того, командна робота підвищує рівень педагогічної автономії. Це збільшення автономії відбувається завдяки переходу від індивідуальної до взаємної відповідальності. Автономія індивідуального педагога часто обмежена страхом бути єдиним відповідальним за

експеримент, що не вдавсь. Команда, приймаючи спільну відповідальність за результат, створює колективну безпеку. Це дозволяє членам команди брати більші професійні ризики і здійснювати справді інноваційні, а не лише імітаційні, зміни у своїй практиці. Ефективність цього механізму підтверджується тим, що, наприклад, персонал High Tech High функціонує як рефлексивні практики, проводячи спільні дослідження для постійного вдосконалення навчального процесу.

Ключовою передумовою для розкриття потенціалу креативних команд є створення культури, заснованої на відкритій комунікації, партнерстві, довірі та спільній відповідальності за кінцевий результат. Ця культура знаходить своє втілення у принципах педагогіки партнерства, де керівник освітнього закладу відіграє роль фасилітатора, наставника та організатора, а не лише адміністративного контролера. Успішна діяльність керівника у цьому напрямку є вирішальною для формування сприятливого соціально-психологічного клімату. Цей клімат, що є стійким психічним настроєм колективу, залежить від задоволеності педагогів змістом їхньої праці, умовами та якістю міжособистісних стосунків [7].

Ефективності командної роботи можуть заважати психологічні бар'єри: страх невдачі, надмірна самокритичність, невпевненість. Ці психічні стани можуть призводити до неадекватної пасивності педагога, заважаючи реалізувати його потенціал.

Для нівелювання цих внутрішніх перешкод необхідно перетворити команду на підтримуючу спільноту. Педагоги, зокрема у молодшій школі, моделюють навички вирішення конфліктів та етичну поведінку, створюючи надійну атмосферу. Крім того, використання тренінгових та ігрових методів слугує як діагностичний, так і корекційний засіб, який активізує поведінку та підвищує рівень згуртованості та довіри.

Формування культури відкритої комунікації, партнерства, довіри та спільної відповідальності сприяє підвищенню ефективності професійного розвитку педагогів та, як наслідок, конкурентоспроможності освітньої установи у сучасному інноваційному середовищі.

### Список використаних джерел

1. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2012. 708 с.
2. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти : затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 12.05.2023 № 552. Київ : МОН України, 2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text> (дата звернення: 24.10.2025).
3. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 15–24.
4. Senge P. M. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York : Doubleday Currency. 1990 URL: <https://www.e-education.psu.edu/geog468/sites/www.e-education.psu.edu/geog468/files/TheFifthDiscipline.pdf> (дата звернення: 24.10.2025).

5. Fullan M. The New Pedagogy for Deep Learning. Toronto : Pearson Education. 2013. URL: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/Commentary-Learning-Landscapes-New-Pedagogy.pdf> (дата звернення: 24.10.2025).

6. High Tech Elementary Explorer. URL: <https://www.hightechhigh.org/htex/> (дата звернення: 24.10.2025).

7. Голованова Т. П. Socioemotional and ethical learning as an innovative model in the training of future teachers and psychologists. *Педагогічні науки : теорія та практика*. 2025. № 2 (53). С. 12–25. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2025-2-12>.

**Н. М. Лутченко**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

**С. В. Грищенко**

*доктор педагогічних наук, професор*

*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

## **ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ЧИСЛА ВПО В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Актуальність дослідження.** Війна, що охопила нашу країну, змусила мільйони українців залишити власні домівки, зокрема завдавши значних страждань дітям віком від 3 до 15 років. Раптовий вимушений переїзд, розлука з друзями та втрата звичного життєвого укладу можуть залишити глибокі психологічні рани. Діти у віці трьох років зазвичай не встигають розвинути сильну прив'язаність до місця, тоді як підлітки зазвичай краще адаптуються до змін, швидше знаходячи шляхи самовираження. Однак, діти середнього віку виявляються найбільш уразливими до таких потрясінь і можуть переживати тривожність, страхи, байдужість або навіть апатію.

Діти, які опинилися в категорії внутрішньо переміщених осіб, становлять особливо вразливу групу, що потребує підвищеної уваги та підтримки. Військові дії кардинально змінили їхнє життя: вони були змушені покинути звичне середовище проживання, рідні місця та коло спілкування, яке було для них джерелом стабільності та емоційного комфорту. Під час евакуації з регіонів, охоплених конфліктом, багато дітей переживають глибокі ментальні потрясіння, які часто перетворюються на стресові стани. Після прибуття до нового місця проживання ці діти нерідко стикаються з викликами соціальної адаптації: вони можуть відчувати розгубленість, емоційну та психологічну нестабільність, а також страх перед невизначеним майбутнім.

**Теоретико-методологічне обґрунтування.** Соціальна адаптація дітей-переселенців у новому середовищі, особливо у школах, є критично важливим завданням у процесі їхньої інтеграції в нове життя. Надання допомоги дитині у входженні до колективу, забезпечення безперешкодного включення в навчальний процес, мінімізація стресових факторів, усунення стигматизації та мотивація до навчання – це ключові аспекти роботи, яку мають проводити педагоги на високому

професійному рівні. Первинним і найважливішим кроком на цьому шляху є встановлення ефективної комунікації [10].

На сьогоднішній день одними з найбільш ефективних та практично орієнтованих засобів комунікації між вчителями та дітьми, які пережили стрес, виявляються емоційний діалог, розвивальний зворотний зв'язок і шеринг. Використання цих форм комунікативної взаємодії особливо актуальне в контексті освітньо-виховного процесу з учнями, які є внутрішньо переміщеними особами, у навчальних закладах [8; 9].

**Мета дослідження** – проаналізувати процес формування стійкості у школярів з числа внутрішньо переміщених осіб в умовах освітнього середовища.

**Результати теоретичного аналізу.** Процес налагоджування ефективної та чутливої комунікації з учнями даної категорії має базуватися на глибокому розумінні їхнього неповторного положення і пережитого травматичного досвіду. Це передбачає, що педагоги повинні проявляти надзвичайну уважність та емпатію у своїй діяльності, враховуючи можливі емоційні рани, залишені складними життєвими ситуаціями. Особливу значущість становить делікатність під час обговорення певних тем у діалозі з цими дітьми, щоб випадково не викликати у них болісних спогадів або не провокувати негативних емоційних реакцій, які могли б ускладнити процес їхньої адаптації.

Розвивальний зворотний зв'язок або фідбек, що походить від англійського «feedback», являє собою реакцію на дії та поведінку учнів з метою покращення їхньої діяльності в майбутньому. Основний акцент у процесі надання фідбеку робиться не на моральному вихованні, а на формуванні конструктивних і довірливих стосунків з дитиною. Цей підхід дозволяє педагогові зрозуміти рівень засвоєння навчального матеріалу учнями, сприяє ефективній комунікації та знижує ймовірність критики [6; 7].

Шеринг, що походить від англійського слова «to share» (ділитися), являє собою організоване групове обговорення, спрямоване на аналіз робочих результатів, обговорення актуальних питань, подій чи досвіду. Основна ціль шерингу полягає у створенні середовища, де кожен учасник здатен усвідомити та оцінити свої емоції, переживання і стан під час виконання конкретних завдань. Завдяки цьому, шеринг сприяє формуванню у людей певних патернів або поведінкових моделей, які можуть бути корисними у практичному застосуванні [1; 3; 4; 5].

При роботі з дітьми, які належать до внутрішньо переміщених осіб, важливо зосередитися на засобах, що підтримують інтеграцію та сприяють створенню дружньої атмосфери в класі. Один із таких підходів включає методики, які впроваджують практику відкритого спілкування через групові обговорення. Це не лише полегшує дітям процес знайомства, але й покращує їхню міжособистісну взаємодію, формуючи сприятливе середовище для адаптації.

У нових умовах проживання діти з сімей внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які пережили значний стрес і страхи, часто стикаються з проблемами під час встановлення комунікації в незнайомих групах однолітків, пов'язаних із навчанням чи проживанням. Травматичний досвід, отриманий через вимушене переселення, робить цих дітей більш вразливими і чутливими до різних несприятливих чинників, які ускладнюють їхню соціальну адаптацію [2; 3; 11]. Педагогічні працівники повинні обрати ефективні форми та методи групової роботи, які допомагатимуть дітям ВПО та членам приймаючої громади краще взаємодіяти, формувати дружні стосунки,

зменшувати вплив негативних емоцій і травматичних спогадів, а також сприяти гармонійній інтеграції новоприбулих у соціальну спільноту [11].

Практичний досвід показує, що ефективними формами групової взаємодії для полегшення соціальної адаптації дітей-переселенців є творчі майстерні, квест-ігри, казкотерапія та спільний перегляд мультфільмів. Реалізація таких видів діяльності можлива у позаурочний час через заклади позашкільної освіти, залучаючи учнів до активної виховної та розвивальної міжособистісної взаємодії. Їх також можна проводити як окремі тематичні заходи в межах шкіл.

Зміни, викликані соціальною реальністю та новими життєвими обставинами, вимагають специфічної адаптивної діяльності школяра. Цей процес потребує максимальної мобілізації внутрішніх ресурсів та подолання викликів з оптимізацією зусиль. Водночас успішність адаптації залежить від підтримки дорослих і фахівців, зокрема шкільних соціальних педагогів. Їхня професійна роль полягає у свідомому супроводі адаптаційного процесу й наданні необхідної допомоги дітям у подоланні нових реалій, таких як:

- освоєння нового місця проживання (місто, житло);
- звикання до нових правил, режимів навчання та відпочинку;
- інтеграція у шкільний і класний колектив (учителі, однолітки).

Процес соціальної адаптації школярів із таких сімей можна умовно розділити на кілька ключових напрямків:

- навчальна адаптація – включає пристосування до зміни формату, змісту й умов освітнього процесу, а також розвиток навичок самостійної роботи та академічної відповідальності;
- соціально-психологічна адаптація – передбачає встановлення нових комунікацій з дорослими та однолітками, забезпечення комфортного спілкування в суспільстві та створення почуття психологічної безпеки.

Успішність адаптації виявляється не лише у зовнішніх факторах, таких як стабільність і гармонія в соціальному середовищі, а й у внутрішньому задоволенні дитини своїм становищем. Важливо, щоб цей процес не провокував тривалих негативних емоційних наслідків, а сприяв особистісному розвитку, закладаючи міцний фундамент для майбутнього.

Успішна соціальна адаптація підлітків залежить від визначення критеріїв, які допомагають оцінити її ефективність. До основних належать: позитивний емоційний стан учня, здатність усвідомлено сприймати зміни, адекватна самооцінка рівня адаптації, успіхи у навчанні, задоволеність стосунками в сім'ї та школі, оптимізм і відсутність тривоги. Для школярів із переміщених родин успішність адаптації означає набуття стабільного соціального статусу і комфорт при взаємодії з новим середовищем. Важливими є задоволеність навчанням і побутовими умовами, якістю соціального життя. Низький рівень адаптації проявляється у бажанні змінити оточення або уникненні загальноприйнятих норм поведінки.

**Висновки.** З педагогічної практики випливає, що важливо вибудовувати ефективну і довірливу комунікацію для полегшення адаптації й інтеграції цих учнів. Сучасні методи включають емоційні діалоги, розвивальний зворотний зв'язок і практику шерингу для безпечного обміну досвідом. Ці підходи не лише покращують комунікацію, але й зміцнюють емоційну стійкість дітей.

Велике значення під час роботи з такими учнями має їх емоційна сфера, яка значно постраждала через травматичний досвід. Дослідження показують, що дітям-переселенцям важко вербалізувати свої почуття, що ускладнює їхню адаптацію і потребує врахування емоційних особливостей у процесі соціалізації.

Для кращої адаптації дітей із переміщених родин до нового оточення доцільно віддавати перевагу груповим формам роботи. Спільна діяльність у колективі сприяє поступовому пристосуванню до нових умов, посиленню комунікаційних зв'язків, створенню відчуття безпеки і належності до колективу.

У майбутньому важливо спрямувати дослідження на вивчення нових підходів до полегшення адаптації цих дітей, розробку інноваційних методик супроводу та впровадження комплексних програм інтеграції для цієї вразливої категорії.

### Список використаних джерел

1. Завацька Л. Визначення актуального рівня успішності соціальної адаптації школярів із числа внутрішньо переміщених осіб. *Вісник національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 179, № 23. С. 42–48. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/217/235> (дата звернення: 25.09.2025).
2. Корпач Н., Сидорук І. Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1(8). С. 133–139. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/14189/1/133-139.pdf> (дата звернення: 25.09.2025).
3. Рень Л. В. Діяльнісний потенціал громадських організацій у соціалізації молоді. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 142. С. 151–155. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_142\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_142_35) (дата звернення: 25.09.2025).
4. Дяченко В. А. Адаптація внутрішньо переміщених осіб в Україні. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2019.
5. Блинова О. Є. Соціально-психологічні засади адаптації вимушених переселенців. Херсон : ХДУ, 2018.
6. Ткачук Т. А. Психологічні особливості життестійкості внутрішньо переміщених осіб. Київ : Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2018.
7. Тітов І. Г. Психологія екстремальних ситуацій та їх вплив на особистість. Київ : Український Центр духовної культури, 2000. 240 с.
8. Максименко С. Д., Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам. Київ : Логос, 2015.
9. Чорна Л. Г., Сергієнко І. М. Психологія життестійкості особистості в умовах воєнного конфлікту. Рівне : О. Зень, 2018. 211 с.
10. Зозуль Т. В. Психологічна травма та її вплив на адаптацію ВПО. Київ : Фенікс, 2018.
11. Музичко Л. В., Канська Н. П. Проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. Одеса : ОНУ, 2018.
12. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

**М. М. Нестеренко**

*кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Бердянський державний педагогічний університет*

**К. В. Сапранкова**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Бердянський державний педагогічний університет*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПРОЯВАМИ ПТСР**

Сучасний соціум з його суспільно-політичними подіями та трансформаціями виступає потужним фактором формування індивідуальної свідомості, створюючи той психологічний фон, на якому базується світогляд особистості. Такі глибокі травматичні події, як повномасштабна війна, не лише спотворюють звичний спосіб життя, але й фундаментально змінюють психологічні та емоційні реакції цілого покоління. Найбільш вразливою у цьому контексті виступає дитяча психіка, оскільки її становлення відбувається наразі в умовах хронічного стресу та невизначеності, що залишає глибокий слід на формуванні системи цінностей, емоційному інтелекті та фізіологічному розвитку. Вищезазначене може призвести до проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Саме тому питання психологічної підтримки здобувачів освіти з проявами ПТСР є не просто можливою складовою освітнього процесу, а важливою проблемою сучасної освіти.

Попередні дослідження питання психологічної підтримки здобувачів освіти з проявами ПТСР здійснювали: Л. Герасименко, О. Мазур, І. Ткаченко, В. Чепурна, A. J. Grande, S. Evans-Lacko, M. S. Hoffmann, T. Idsoe, D. Mcdaid, C. T. de Miranda, W. S. Ribeiro, E. S. Rolfesnes, C. Tomasi, C. Ziebold.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є досить поширеним поняттям у психологічній літературі, однак, найбільш точне його визначення, на наш погляд, дала Л. Герасименко. Відповідно до її трактування, ПТСР – це комплекс психічних порушень, які виникають як дезадаптивна реакція на пережиті надзвичайно стресові або травматичні події. Реакція може бути відстроченою або мати затяжний характер. Безпосередньою реакцією на психотравмуючу подію, що становить пряму загрозу життю та здоров'ю, може стати гостра стресова реакція. В інших випадках може спостерігатися латентний період, коли виражені симптоми відсутні, а їх прояв може відбутися впродовж кількох тижнів або місяців після пережитої травми [1].

Як і будь-який інший психічний розлад, ПСТР має симптоматику за якою його можна діагностувати. Згідно з клінічною парадигмою (О. Мазур, І. Ткаченко та В. Чепурна), симптоматику ПТСР прийнято класифікувати за чотирма ключовими кластерами: вторгнення (інтрузії), уникнення, негативні зміни в когнітивно-емоційній сфері та гіперзбудження. Дослідниці зазначають, що в умовах триваючої війни спостерігається критичне зростання ПТСР серед дітей та підлітків, що становить значну соціально-психологічну проблему. Специфіка розладу у цій віковій категорії має свої особливості у порівнянні з дорослими. Так, у дітей можуть бути не лише класичні симптоми, а й більш складні для діагностики прояви. До них належать:

замовчування болючих спогадів; різкі коливання настрою та емоційного стану або повне зникнення емоцій; депресивні та тривожні стани; порушення сну [2].

У контексті ефективності різноманітних шкільних інтервенцій особливо цінним є дослідження E. S Rolfsnes та T. Idsoe. Шляхом мета-аналізу вчені оцінили, наскільки програми психологічного втручання, реалізовані у школах, здатні зменшити симптоми ПТСР у дітей і підлітків, які пережили травму. Виявилося, що в умовах шкільного середовища ефективно працюють когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), психоедукація для дітей і вчителів, групова терапія та підтримувальні групи, ігрова терапія, кризове консультування в школі, робота з батьками та педагогами. При цьому автори підкреслюють, що недостатньо традиційної роботи шкільного психолога – необхідна система навчання конкретним доказовим методикам таким як КПТ [4].

Група бразильських дослідників (A. J. Grande, M. S. Hoffmann, S. Evans-Lacko, C. Ziebold, C. T. de Miranda, D. Mcdaid, C. Tomasi, W. S. Ribeiro) до списку необхідних методів роботи зі здобувачами освіти з проявами ПТСР додає ще наративну психотерапію, психоедукацію, фізичні вправи (йога, медитація), нейрокогнітивну терапію. Важливою тут також є системна підтримка, а саме інтеграція цих методів у щоденний освітній процес, а також наявність психологічно безпечного освітнього середовища, де педагогічний колектив усвідомлює механізми впливу травми на навчальну діяльність здобувачів та їхній емоційний стан [3].

Таким чином, у сучасних умовах, зумовлених війною, зростає кількість дітей і підлітків з проявами ПТСР, що формує важливу соціальну проблему. На основі проаналізованих наукових праць можна стверджувати, що освітнє середовище може стати оптимальним фундаментом для психологічної інтервенції через свою доступність, зручність і системність.

#### Список використаних джерел

1. Герасименко Л. О. Посттравматичний стресовий розлад. *НейроNEWS : психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2021. № 8. С. 27–32.
2. Мазур О., Ткаченко І., Чепурна В. Посттравматичний стресовий розлад в умовах військового стану. *Наукові перспективи*. 2023. № 5(35). С. 825–834.
3. Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis / A. J. Grande та ін. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Т. 13. С. 1–16.
4. Rolfsnes E. S., Idsoe T. School-based intervention programs for PTSD symptoms: A review and meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*. 2011. Т. 24, № 2. С. 155–165.

**О. Г. Платонова**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

## **КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасні підходи до освіти дітей з особливими потребами дозволяють розглядати підготовку майбутнього фахівця з інклюзивної освіти як невід'ємну складову частину освітнього простору. Важливою умовою підготовки вихователя стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів і настанов, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами.

Зважаючи на це, сучасна стратегія вищої освіти має випереджати наявні потреби спеціальних та інклюзивних закладів, передбачати провідні тенденції їхнього розвитку, своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб [2, с. 7], адже на неї впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки, психології, технологій і медицини, результати роботи практиків. Проте першочергового значення набуває зміст підготовки фахівців, а також її форми та методи [4, с. 204].

Проблемі підготовки сучасного фахівця до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі корекційної педагогіки, зокрема В. Бондарь., М. Гордона, О. Демченко, В. Зарецького, В. Засенка, А. Колупасвої, О. Кутепоної, О. Леханової, О. Мартинчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьова, О. Таранченка, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманова та ін.

Інклюзія передбачає, що майбутні фахівці повинні володіти знаннями про специфіку розвитку дітей з особливими освітніми потребами та вміти здійснювати корекційні заходи. Фундаментом їхньої професійно-теоретичної підготовки є знання нормативно-правової бази інклюзії та загальної та спеціальної педагогіки і психології [5, с. 101-102].

Максимальну готовність студентів до майбутньої фахової діяльності забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм роботи. До традиційних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі належать такі: лекція; семінар; практичні та лабораторні заняття; самостійна; робота; консультації; курсові та дипломні роботи; практика; заліки; іспити. До інноваційних: проблемна лекція; семінар-дискусія; програмоване навчання; розв'язання проблем; дидактичні ділові ігри; модульне, рейтингове та дистанційне навчання [4, с. 205].

Таке поєднання дає змогу перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу, професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес навчання у вищому навчальному закладі [4, с. 207].

Важливо розуміти, що підготовка фахівців у галузі інклюзивної освіти є комплексним і системним процесом, що включає вагому інтердисциплінарну складову частину. На сьогодні готовність до педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами розглядають через два показники:

- 1) психологічну готовність;

2) професійну готовність.

У структурі психологічної готовності виділяють: емоційне прийняття дітей із різними типами порушень розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності; задоволеність власною діяльністю. Майбутні фахівці повинні розуміти, що головним у роботі з дітьми з особливими потребами є командний підхід, за якого задіяні всі фахівці [3].

Професійна готовність фахівця до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядається як система, що включає в себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

*Мотиваційний компонент* пов'язаний з формуванням інтересу до професійної діяльності. Це прагнення сформувати у здобувачів освіти свідоме прагнення до засвоєння професійних знань, в тому числі в галузі інклюзивної освіти, пробудити інтерес до теоретичних проблем та практичної діяльності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Студенти знайомляться зі специфікою роботи дошкільних закладів освіти, початкової та середньої школи, коледжів, ресурсних центрів інклюзивної освіти, де спеціалісти проводять діагностику дітей, консультують вихователів, вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам; вчать розуміти проблеми, проводити волонтерську роботу, бути толерантними.

*Когнітивний компонент* пов'язаний з формуванням системи понять, які повинен засвоїти майбутній фахівець з інклюзивної освіти, основ інклюзивного навчання, нормативних документів про інклюзивну освіту.

В основі лежать наукові професійні знання про інноваційні інтеграційні процеси у сфері освіти людей з особливими потребами; основи розвитку особистості; анатомо-фізіологічні, вікові, психологічні та індивідуальні риси нормальних дітей і молоді та з різними порушеннями в розвитку; основи соціально-педагогічного впливу на процес саморозвитку вихованців, стимулювання позитивної самореалізації в усіх можливих сферах діяльності; базові закономірності взаємодії людини з особливими потребами й суспільства.

*Діяльнісний компонент* включає вміння застосовувати методики і технології організації інклюзивної освіти. Під час підготовки майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі важливо давати їм різноманітні теоретичні знання та сформувати практичні навички роботи з дітьми, проходячи педагогічну практику.

*Рефлексивний компонент* підготовки виявляється в здатності усвідомлювати основи власної діяльності, у ході якої оцінюють та переосмислюють свої здібності, особистісні досягнення, а також у свідомому контролі результатів професійних дій, аналізі реальних ситуацій. Рефлексія вможливує самопізнання, самоконтроль, саморегуляцію та власний саморозвиток.

Отже, результат сформованості кожного компоненту – це розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей майбутнього фахівця з інклюзивної освіти, а результатом сформованості всіх компонентів є готовність здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Сучасний студент-випускник закладу вищої освіти усвідомлює, що йому доведеться працювати в умовах нестабільного розвитку системи освіти, яка переживає радикальні зміни, що торкаються усіх її сфер. Сьогодні вже не достатньо

володіти інформацією про досвід її реалізації за кордоном, необхідно бути компетентним в інклюзивній педагогіці, організації інклюзивного освітнього простору, здатним до впровадження інновацій в освіті, володіти методикою тьюторства, коучингу, бути фасилітатором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії учня. [1, с. 127].

Роль фахівця у реалізації інклюзивної шкільної освіти є надзвичайно вагомою, адже діти з особливими освітніми потребами, якомога раніше соціалізовані, стають повноцінними членами суспільства. Тому для підготовки фахівців до роботи в інклюзивних умовах необхідна цілеспрямована робота з удосконалення знань, практичної підготовки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

### Список використаних джерел

1. Волошина О. В. Основи корекційної педагогіки. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с.
2. Дегтяренко Т. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 5–8.
3. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. 2015. № 6. С. 54–56.
4. Миронова С. Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2005. № 19. Ч. 1.
5. Чернілевський Д. В. Роль викладача у формуванні виховного середовища в сучасній освітній діяльності ВНЗ : Креативна педагогіка. *Науково-методичний збірник / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. 2010. Вип. 2. С. 51–47.

**О. В. Пономаренко**

доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет

## ПРОБЛЕМИ ФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Проблеми, з якими стикаються здобувачі формальної та неформальної освіти, можна згрупувати у наступний перелік: низька якість он-лайн-освіти; відсутність можливостей для соціалізації дітей; неможливість навчання в умовах відключень електроенергії та/або відсутності інтернет-зв'язку; недоступність гаджетів, які потрібні для навчання.

Перешкоди для освіти, пов'язані із безпекою та логістикою: замала кількість навчальних закладів, обладнаних укриттями; через постійні обстріли оф-лайн-навчання є небезпечним; школа, яку можна відвідувати оф-лайн, знаходиться далеко.

Фінансові перешкоди для освіти: занадто висока вартість навчання у приватних закладах; через неможливість віддати дітей до садка багатьом жінкам доводиться лишатись із ними вдома і відмовлятися від роботи; не у всіх є достатньо коштів на

придбання для дітей канцтоварів, одягу та інших необхідних для навчання у школі речей.

Війна призвела до виникнення питань доступності та безпеки освіти. Багато дітей втратили можливість долучитися до навчального процесу, педагоги під загрозою обстрілів викладали в регіонах, де ведуться або потенційно можуть відбуватися бойові дії. Такі умови потребують серйозного планування освітніх процесів та забезпечення належних умов навчання в умовах війни.

Єдиний позитивний вплив війни, який згадували у різних групах – посилення згуртованості за взаємо підтримки.

Станом на вересень 2025 року в Україні функціонує майже 13 тисяч шкіл, із яких понад 85% вже обладнано укриттями. За даними Міністерства освіти та науки України, близько 7.5 тисяч шкіл працюють в очному форматі, 3.8 тисяч – працюють у змішаному форматі, а 2,5 тисячі шкіл навчають виключно дистанційно.

За даними міністра освіти, найкраща ситуація щодо обладнання укриттями спостерігається у закладах професійно-технічної освіти – 95% закладів обладнано укриттями, із яких 94% – це заклади фахової, передвищої та вищої освіти. Лише 55% державних садочків обладнані укриттями. У Запоріжжі чимало вимушених переселенців: молодь, діти та їхні родини, які не їдуть далі Запоріжжя, бо чекають тут на можливість повернення на свою землю. Одним із рішень для забезпечення безперервного навчання є нове будівництво «підземних шкіл», що за проектом є потужним проти радіаційним укриттям із комфортним освітнім простором.

У рамках державної програми «Безпечна школа офлайн», яку всебічно підтримує Запорізька область, пріоритетним завданням керівництва ЗОДА є, незважаючи на близькість лінії фронту, вивести на очне навчання (принаймні – у змішаному форматі) якомога більше дітей, які фізично знаходяться на підконтрольній території Запорізької області.

Наразі таких дітей ми нараховуємо до 100 тисяч: близько 70 тисяч – шкільного віку, решта дошкільного віку (4-5 років), яких ми також долучають до навчання. З 318 шкіл, які наразі надають освітні послуги у Запорізькій області, 180 працюють у дистанційному форматі. Онлайн дозволяє їм ефективно працювати, надавати послуги різним категоріям дітей: більшість на підконтрольних територіях, але частина за кордоном (приблизно 20%), на окупованих територіях (близько 18%), проте долучені до навчання в наших школах, і приблизно 7%, які розсіяні по Україні. Загалом у системі освіти області наразі обліковується близько 112 тисяч дітей шкільного віку, що є на 34% менше, ніж у довоєнний період.

Проте велика кількість – 60-70 тисяч – на підконтрольній території знаходяться фізично, ми для них працюємо, створюємо умови, щоб вивести їх в офлайн, в змішаний формат: ремонтуються укриття, будуються нові підземні школи, які є за своєю конструкцією є протирадіаційним укриттям. Всі проекти, на основі яких відбувається будівництво, є проектами багаторазового користування: вони були розроблені за підтримки Європейського Союзу в рамках Рамкової угоди між Україною та ЄС щодо фінансування за інструментом Ukraine Facility.

Нещодавно на Запоріжжі відкрилась уже 13-та така школа, що дозволяє дітям навчатися офлайн навіть в умовах повітряної тривоги.

У цій школі загалом навчається понад 600 дітей: серед них першокласники, учні старших класів, є діти з особливими освітніми потребами. Будівля підземної школи повністю інклюзивна: обладнана ліфтом, доступними санітарно-гігієнічними кімнатами, навігацією за шрифтом Брайля.

Безпечне освітнє середовище на Запоріжжі забезпечується і для закладів фахової передвищої та вищої освіти. Йде будівництво підземних аудиторій та виробничих майстерень у системі професійно-технічної освіти, більше того, встановлюється сучасне технологічне обладнання у класах, виробничих майстернях.

Протягом 2023/2024-го та 2024/2025-го навчальних років у вищих навчальних закладах м. Запоріжжя відбулося переобладнання та облаштування існуючих та нових підземних приміщень, які слугують і навчальними аудиторіями, і одночасно укриттями для студентів, викладачів, співробітників та місцевого населення.

Окрім вирішення питань матеріально-технічного забезпечення безпекових умов, враховуються і психолого-педагогічні та соціальні загрози безпеці та життю дітей і молоді під час війни. Психолого-педагогічні служби закладів освіти забезпечують потреби у професійній допомозі та інформованості щодо поведінки, практичних навичок первинної психологічної та медичної допомоги, у разі виникнення надзвичайних ситуацій в освітньому середовищі та особливо під час повітряної тривоги, ракетних та артобстрілів. Зважаючи на усе вищезначене, зауважуємо наступне:

- Освіта, формальна та інформальна, під час війни потребує координації та співпраці між державними органами, міжнародними співтовариствами, місцевими організаціями, соціальними працівниками та незалежними експертами для забезпечення максимальної освітньої можливості та захисту дітей в умовах навчання;
- Для гарантування доступності освіти необхідно забезпечити систему достатнім фінансуванням, інфраструктурою та обладнанням;
- Необхідно забезпечити навчальні процеси не лише методичними матеріалами, а й соціальною та емоційною підтримкою, культурними заняттями, доступом до новітніх технологій;
- Впровадити та дотримуватися заходів, які гарантуватимуть безпеку для всіх учасників навчального процесу;
- Необхідно забезпечувати доступні та рівні можливості для всіх учасників освітніх процесів із метою запобігання дискримінації та нерівності можливостей;
- Сприяти підготовці й компетенції вчителів та викладачів до роботи зі здобувачами освітніх послуг, які мають відставання у навчальному процесі або психологічні травми, які перешкоджають цілковитій адаптації учнів у колективі або освітньому середовищі.

### **Список використаних джерел**

1. Дереш В. С. Соціально-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Педагогічний альманах*. 2023. Вип. 53. С. 171-79.
2. Пиголенко І. В. Вплив воєнного конфлікту на психічне здоров'я українців. *Габітус*. 2023. № 45. С. 243-248. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/56861>.

3. План відновлення України у сфері освіти: все, що потрібно знати. URL <https://vidbudova.zp.ua/ponad-30-tysyach-simej-vpo-u-zaporizkij-oblasti-vtratyly-pravo-na-vyplaty-groshovoyidopomogy/https://naurok.com.ua/post/plan-vidnovlennya-ukra-ni-u-sferi-osviti-vse-scho-potribno-znati>.

4. Про безпеку: безпечна освітня екосистема громади : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Софій, А. Аносової. Київ : Центр інноваційної освіти «Про.Світ», 2023. 518 с.

5. Про методичні рекомендації щодо соціалізації та інтеграції дітей внутрішньо переміщених осіб у громадах : Лист МОН № 1/13007-24 від 22.07.24 року. URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/926/92613/Pro\\_metodichni\\_rekomendaciyi\\_shodo\\_socializaciyi.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/926/92613/Pro_metodichni_rekomendaciyi_shodo_socializaciyi.pdf).

**О. О. Шевчук**

*доктор педагогічних наук, доцент*

*Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

## **ДУАЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

Сучасна система освіти України перебуває в процесі активної трансформації, спрямованої на узгодження змісту та форм навчання з реальними потребами економіки й ринку праці. Одним із ключових напрямів реформування є впровадження дуальної форми здобуття освіти (ДФЗО) – моделі, що поєднує навчання в закладі освіти з практичною підготовкою безпосередньо на підприємствах, в установах чи організаціях [4].

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю усунення розриву між освітньою підготовкою і потребами ринку праці. З одного боку, підприємства стикаються з дефіцитом кваліфікованих кадрів, з іншого – випускники закладів освіти не мають достатніх практичних навичок для швидкої інтеграції у професійне середовище [1]. У цих умовах дуальна освіта розглядається як механізм синхронізації системи освіти та економіки, що відповідає європейським принципам навчання протягом життя (lifelong learning) [3].

**Теоретико-методологічне обґрунтування** дослідження базується на компетентнісному підході, згідно з яким результатом освіти є сформовані професійні компетентності, а не лише знання. Методологічною основою є системний підхід до вивчення освітніх процесів, а також аналіз нормативно-правових документів, порівняльно-аналітичні методи та контент-аналіз наукових джерел [1; 3].

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Дуальна освіта дозволяє поєднати теоретичну підготовку з набуттям практичного досвіду, що суттєво підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці. В умовах воєнного стану, післявоєнного відновлення економіки, зміни структури зайнятості та потреб у кваліфікованих кадрах, дана модель набуває особливого значення [1]. Саме тому **метою даного дослідження** є теоретичне обґрунтування сутності, проблем і

перспектив розвитку дуальної освіти в Україні, визначення ключових напрямів удосконалення нормативно-правової, організаційної та інституційної бази її впровадження.

В Україні дуальна форма здобуття освіти запроваджена на нормативному рівні Постановою Кабінету Міністрів України від 19 грудня 2018 р. № 1009 «Про запровадження експерименту з організації дуальної форми здобуття освіти» та подальшими змінами до Закону України «Про освіту». Основна ідея моделі – поєднання 25-70 % практичної підготовки з 30-75 % теоретичного навчання [1].

У 2024 р. Міністерство освіти і науки України спільно з Kyiv School of Economics презентувало аналітичний звіт, згідно з яким кількість осіб, залучених до дуального навчання, становила близько 5 тисяч – менше 1% від загальної кількості здобувачів професійно-технічної та фахової передвищої освіти. При цьому потенціал до зростання оцінюється у 5-7 разів за наявності належних умов [1; 2].

Переваги цієї моделі полягають у реальному зв'язку між освітою і виробництвом. Студенти здобувають практичні навички ще під час навчання, а підприємства отримують підготовлених працівників, адаптованих до їхніх технологічних процесів. Здобувач освіти має можливість отримувати оплату праці, а після завершення навчання – гарантоване працевлаштування.

Для держави дуальна освіта сприяє зменшенню безробіття серед молоді, підвищенню продуктивності праці та ефективнішому використанню бюджетних коштів, спрямованих на освіту.

Попри позитивні результати, існує низка проблем:

1. Недостатня нормативна деталізація. Законодавство не визначає чітко частку практики, механізми фінансування, форми договорів між закладом, роботодавцем і студентом.

2. Обмежена участь підприємств. Багато роботодавців не мають ресурсів або стимулів приймати студентів на практику, особливо в умовах війни.

3. Недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів освіти. Брак сучасного обладнання, лабораторій, цифрових платформ стримує розвиток.

4. Військові виклики. Безпекова ситуація та переміщення виробництв ускладнюють реалізацію практичних етапів дуального навчання [5].

У найближчі три роки планується суттєве розширення охоплення дуальною формою навчання. За прогнозами експертів KSE, частка здобувачів професійно-технічної освіти, які навчаються за дуальною системою, може зрости з 8% до 12-15%. Особлива увага приділятиметься таким галузям, як: промисловість та машинобудування (відбудова виробництв), енергетика (включно з відновлюваними джерелами), IT-технології, будівництво та логістика, аграрний сектор. Очікується також створення електронного реєстру програм дуальної освіти, що сприятиме прозорості та моніторингу результатів.

Найближчими роками ключовим напрямом стане інституціоналізація партнерства між закладами освіти, бізнесом і місцевими громадами. Планується: створення регіональних рад розвитку дуальної освіти, укладання меморандумів між університетами та промисловими об'єднаннями, підтримка стартапів студентів, що проходять практику у виробничих компаніях. Завдяки такій співпраці очікується

підвищення ефективності використання освітніх ресурсів і збільшення довіри між ринком праці та освітніми закладами.

Після завершення воєнних дій перед Україною постане завдання відбудови економіки, інфраструктури та людського капіталу. У цьому контексті дуальна освіта відіграватиме роль ключового механізму швидкої підготовки кадрів для відбудови країни.

Для сектору безпеки й оборони дуальна модель може бути адаптована через поєднання навчання у закладах освіти з проходженням служби, стажуванням на базі підрозділів або участю у навчально-бойових місіях. Це дозволить формувати професійний кадровий резерв із високим рівнем практичних компетентностей.

Водночас така модель може стати основою для підготовки спеціалістів у галузях, пов'язаних із оборонною промисловістю, логістикою, відновленням критичної інфраструктури.

**Висновки.** Дуальна освіта в Україні поступово утверджується як ефективний інструмент модернізації системи професійної підготовки кадрів, здатний забезпечити тісну взаємодію між освітнім середовищем і реальним сектором економіки. Її розвиток в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності, оскільки саме поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю сприяє швидкій адаптації молоді до викликів ринку праці.

Пріоритетними завданнями є вдосконалення нормативно-правової бази, інституціоналізація партнерства між освітою, бізнесом і державними структурами, розширення фінансових механізмів підтримки підприємств-учасників дуальних програм, а також цифровізація процесів навчання та оцінювання компетентностей.

### Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Дослідження «Дуальна освіта в Україні: стан і перспективи розвитку» (у співпраці з KSE). 2024. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 24.10.2025).
2. Kyiv School of Economics. Звіт «Дуальна професійно-технічна освіта в Україні: аналітика і рекомендації». 2025. URL: <https://kse.ua/> (дата звернення: 25.10.2025).
3. Didenko O. Development of dual (vocational) education in Ukraine before and during the full-scale invasion of the russian federation in Ukraine. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, No. 3. pp. 348-360. URL: <https://journals.urau.ua/swe/article/view/287298> (дата звернення: 25.10.2025).
4. Sky Education. Дуальна форма освіти в Україні: у чому її суть? URL: <https://sky.org.ua/> (дата звернення: 24.10.2025).
5. Aspects of Modern Science and Education. Проблеми впровадження дуальної освіти в умовах воєнного стану в Україні. 2024. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal> (дата звернення: 25.10.2025).

**О. В. Шульга**

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

## **ЦІНІСНО-ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В ЕПОХУ ІІІ**

**Актуальність дослідження.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій і систем штучного інтелекту (ШІ), що докорінно змінюють професійну діяльність педагога. В епоху ІІІ цифрова компетентність стає частиною педагогічної культури, що охоплює етичні, соціальні та гуманістичні виміри. Проте на тлі технократичних підходів до цифровізації освіти нерідко нівелюється людський вимір професії вчителя – його здатність до емпатії, критичного мислення, морального вибору. Саме тому формування цифрової компетентності педагогів потребує переосмислення крізь призму ціннісно-гуманістичної парадигми освіти.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають положення гуманістичної парадигми освіти (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм), що акцентує розвиток особистості, її свободу, самоцінність і здатність до самореалізації; ідеї гуманістичної педагогіки (І. Бех, І. Зязюн, В. Сухомлинський), орієнтованої на духовно-моральний розвиток учня та педагога як суб'єктів освітнього процесу; положення діяльнісного, компетентнісного, антропоцентричного та ціннісно-орієнтованого підходів (О. Савченко, О. Пометун, Н. Бібік, N. Selwyn, S. J. H. Yang та ін.).

Попри значну кількість досліджень, недостатньо розкритим залишається ціннісно-гуманістичний вимір формування цифрової компетентності вчителя – зокрема, питання гармонізації технологічних і морально-етичних компонентів професійної підготовки, формування культури відповідального використання ШІ, розвитку критичного та етичного мислення майбутніх педагогів. Це зумовлює потребу у подальшому теоретико-методологічному осмисленні та педагогічному моделюванні цього процесу.

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та визначення ціннісно-гуманістичних засад формування цифрової компетентності педагога в умовах трансформації освіти під впливом технологій штучного інтелекту.

**Теоретичний аналіз** наукових джерел засвідчив, що цифрова компетентність педагога розглядається в сучасній педагогічній науці (О. Базелюк, І. Воротнікова, Н. Дементієвська, О. Захар, Н. Морзе, Т. Нанаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова) як інтегративна якість особистості, яка поєднує знання, уміння, цінності й відповідальне ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності. У контексті розвитку ІІІ цифрова компетентність набуває нового змістового наповнення й окрім технічної готовності вимагає сформованості етичних, правових та гуманістичних орієнтирів педагогічної взаємодії.

У дослідженні А. Коломієць та О. Кушнір (2024) проаналізовано можливості й ризики використання ШІ в підготовці майбутніх педагогів. Автори розглядають його вплив на індивідуалізацію навчання, створення персоналізованих програм і застосування віртуальних симуляторів, що сприяють розвитку професійних умінь

студентів. Водночас наголошується на етичних і соціальних викликах – приватності даних, цифровій нерівності, академічній доброчесності, та на необхідності формування в педагогів етичної культури й критичного мислення як основи гуманістично орієнтованого використання ШІ в освіті [1].

Зарубіжні дослідники, зокрема S. Lisborg, W. Handel, V. Schroeder та M. Rehder (2024), розвивають гуманістичний підхід до цифровізації освіти, аналізуючи інтеграцію цифрових компетентностей у педагогічну підготовку в Скандинавських країнах. Науковці підкреслюють перехід від технократичної до людиноцентричної моделі цифрової освіти, у межах якої цифрова компетентність охоплює технічні навички й критичне, соціальне та етичне осмислення технологій. У контексті постцифрової освітньої екосистеми автори наголошують на важливості поєднання «людського», «природного» й «цифрового» вимірів освіти [3]. Розвиток цифрової компетентності педагога, на їхню думку, має ґрунтуватися на принципах екопедагогіки, педагогіки турботи та колективної відповідальності, що забезпечує становлення цілісного, соціально свідомого й гуманістично спрямованого бачення педагогічної діяльності.

У розвиток ідей гуманізації цифрової освіти зарубіжні науковці підкреслюють важливість концепції human-centered AI – людиноцентричного підходу до інтеграції штучного інтелекту в освіту, який спирається на принципи прозорості, довіри, підзвітності та етичної відповідальності, спрямовуючи використання технологій на підтримку автономії, критичного мислення й особистісного розвитку людини.

Так, N. Selwyn (2022) підкреслює, що цифровізація та алгоритмізація освітніх процесів формують нову соціальну реальність, у якій важливо зберігати пріоритет людських цінностей і педагогічної етики. Учений застерігає від технологічного детермінізму, коли ШІ починає визначати освітні рішення, і закликає розглядати цифрову компетентність педагога як здатність критично осмислювати їхній соціальний та моральний вплив [4]. Зі свого боку, S. J. H. Yang et al. (2021) обґрунтовують концепцію human-centered AI у системі освіти, де технології мають підсилювати людський потенціал, а не замінювати його. Автори пропонують модель педагогічної взаємодії, у якій ШІ виступає партнером, що сприяє індивідуалізації навчання, розвитку креативності та формуванню етичної культури цифрової взаємодії [5]. M. Destéfano et al. (2024) аналізують виклики, пов'язані з впровадженням ШІ у вищу та професійну освіту, наголошуючи на важливості довіри, прозорості та підзвітності алгоритмічних систем. Автори доводять, що формування цифрової компетентності педагога має відбуватися у взаємозв'язку з розвитком етичної чутливості, здатності розпізнавати упередження в технологічних рішеннях і дотримуватися принципів цифрової справедливості [2]. У цьому контексті цифрова компетентність набуває морально-ціннісного виміру, що є ключовим для становлення гуманістичної культури застосування ШІ в освіті.

**Висновок.** Теоретичний аналіз показав, що формування цифрової компетентності педагога в епоху штучного інтелекту має спиратися на ціннісно-гуманістичну парадигму, що поєднує технологічний розвиток із пріоритетом людяності та етичної відповідальності. Дослідження підкреслюють перехід від технократичного до людиноцентричного підходу, який інтегрує критичне й моральне осмислення технологій у професійну діяльність педагога. Ефективне формування цифрової компетентності можливе лише за умови поєднання технічної підготовки з

розвитком етичної культури, критичного мислення та відповідального використання ІІІ в освіті.

### Список використаних джерел

1. Коломієць А., Кушнір О. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. №70. С. 45-57.
2. Destéfano M., Trifonova A., Barajas M. Teaching AI to the next generation : A humanistic approach. *Digital Education Review*. 2024. № 45. P. 115-123.
3. Lisborg S., Handel W., Schroeder V., Rehder M. Digital Competences in Nordic Teacher Education : an Expanding Agenda. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. 2021. Vol. 5 (4). P. 53-69.
4. Selwyn N. The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*. 2022. № 57 (4). P. 620-631.
5. Yang S. J. H., Ogata H., Matsui T., & Chen N. Human-centered artificial intelligence in education : Seeing the invisible through the visible. *Computers & Education: Artificial Intelligence*. 2021. № 2. P. 100-008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>.

**СЕКЦІЯ 2**  
**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО**  
**СЕРЕДОВИЩА**

***Л. В. Безкоровайна***

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет*

***В. В. Шевченко***

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ  
ІЗ ТУРИЗМУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**Вступ.** Сучасна туристична галузь зазнає глибоких трансформацій під впливом цифровізації. Глобальні процеси діджиталізації, посилені пандемією COVID-19 та війною в Україні, змінили підхід до підготовки фахівців туристичної сфери. Традиційні форми навчання поступаються місцем змішаним і дистанційним форматам, що ґрунтуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), електронного навчання (e-learning), віртуальної реальності (VR), цифрових симуляторів і платформ управління туристичними продуктами [2; 3; 4].

Щодо сучасних тенденцій цифровізації туристичної освіти, слід відзначити, що професійна підготовка у сфері туризму сьогодні тісно пов'язана з такими напрямками цифрових інновацій, як:

- використання систем управління навчанням (LMS) – Moodle, Google Classroom, Canvas, які забезпечують дистанційне навчання, контроль знань, інтерактивні курси та онлайн-комунікацію між студентами й викладачами;

- віртуальні тури та 3D-моделювання – застосування Google Earth, Thinglink, Matterport, що дозволяє створювати віртуальні подорожі об'єктами культурної спадщини або туристичними маршрутами;

- VR/AR-технології – створення симуляцій для навчання гідів, адміністраторів готелів, організаторів подорожей; наприклад, віртуальна рецепція готелю чи «цифровий музей»;

- цифрові платформи бронювання та CRM-системи – опанування практичних навичок роботи з Booking.com, Amadeus, Travelport, TripAdvisor, що є стандартом у світовій практиці;

- аналітика та big data – формування компетенцій з аналізу туристичних потоків, клієнтських переваг, планування маркетингових стратегій.

Таким чином, цифрові технології не лише розширюють освітні можливості, а й наближають навчальний процес до реальних умов туристичного бізнесу.

**Мета дослідження** полягає у визначенні основних викликів та перспектив впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців із туризму в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору.

**Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.** На основі теоретичного аналізу з проблеми дослідження [1; 2; 3; 4], варто підкреслити, що попри очевидні

переваги, процес цифровізації туристичної освіти стикається з низкою викликів, серед яких:

- нерівномірний доступ до цифрових ресурсів (частина закладів професійної (фахової передвищої) освіти не має достатньої технічної бази, швидкісного інтернету або ліцензованого ПЗ);
- недостатня цифрова компетентність викладачів (викладачі потребують системного підвищення кваліфікації у сфері цифрової педагогіки та онлайн-методик);
- відсутність інтегрованих навчальних симуляторів туристичної діяльності (бракує національних програм для моделювання роботи туроператорів, готелів, авіакомпаній);
- безпекові умови воєнного часу (частина навчальних закладів Запорізької, Херсонської та Донецької областей змушена працювати дистанційно або евакуйовано, що ускладнює практичну підготовку).

Щодо перспектив розвитку цифрової туристичної освіти, потрібно зазначити, що попри труднощі, цифровізація відкриває нові горизонти для підготовки конкурентоспроможних кадрів.

Основні напрями перспективного розвитку, на наше переконання, включають такі аспекти, як:

- інтеграцію в міжнародні освітні ініціативи (програми Erasmus+, eTwinning, EU4Skills підтримують створення цифрових навчальних хабів і спільних проєктів між університетами ЄС та України);
- створення віртуальних лабораторій туризму (освітні заклади можуть організовувати VR-кабінети для моделювання туристичних процесів – бронювання, екскурсій, роботи готелів);
- цифрову сертифікацію фахівців (використання онлайн-платформ (Coursera, FutureLearn, Udey) для здобуття мікрокваліфікацій у галузі менеджменту туризму, маркетингу, гостинності);
- співпрацю з підприємництвом (туроператори, готелі, ІТ-компанії можуть надавати студентам доступ до реальних цифрових платформ і баз даних для тренінгів);
- формування нових професійних компетентностей (сучасний фахівець у сфері туризму має володіти не лише знаннями менеджменту, а й цифровими навичками: управління контентом, аналітика, комунікація у цифровому середовищі, кібербезпека).

**Висновки.** Таким чином, зважаючи на викладене, підкреслимо, що цифрові технології докорінно змінюють систему професійної підготовки фахівців із туризму, адже забезпечують інтерактивність, гнучкість і практичну спрямованість освітнього процесу. Водночас ключовими умовами ефективної цифровізації залишаються розбудова цифрової інфраструктури, підвищення цифрової грамотності викладачів, інтеграція навчальних програм із потребами ринку праці.

У перспективі до 2030 року, на нашу думку, цифровізація туристичної освіти в Україні здатна: підвищити ефективність підготовки кадрів на 30-40% завдяки симуляційним технологіям; забезпечити повну сумісність із європейськими стандартами EQF та ECVET; сформувати нове покоління фахівців-цифрових менеджерів туризму, здатних працювати у глобальному цифровому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні досвіду цифровізації туристичної освіти в європейських країнах.

### Список використаних джерел

1. Безкоровайна Л., Венгурська Н., Воронкова В., Андрюкайтене Р. Освітньо-інформаційне середовище підготовки майбутніх фахівців із туризму. *Acta Academiae Beregsasiensis: Geographica et Recreatio*. 2024. Вип. 3. С. 5-12. DOI: <https://doi.org/10.58423/2786-6742/2024-7> <https://surl.lu/elbubb>
2. Безкоровайна Л., Шевченко В. Вплив цифрової культури фахівців індустрії туризму та гостинності на розвиток туристичної сфери в умовах інформатизації суспільства. *Маркетингові та організаційні механізми повоєнного розвитку галузі гостинності та туризму України* : зб. тез II Міжнар. наук.-практ. конф. Харків : Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т», 2024. Ч. 2. С. 27-30.
3. Безкоровайна Л., Шевченко В. Професійна підготовка майбутніх фахівців із туризму й рекреації в європейських країнах. Наукові інновації та передові технології. 2024. № 8 (36). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/issue/view/264>
4. Безкоровайна Л. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 713 с.

**В. В. Високос**

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

**О. П. Мілевська**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИТКОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Сучасні дослідження підкреслюють важливість раннього розвитку мовлення у дітей як одного з базових чинників успішної соціалізації та навчання. Мовленнєві порушення в дошкільному віці можуть стати суттєвим бар'єром на шляху когнітивного, емоційного та соціального розвитку дитини [2]. Особливо це стосується дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), у якому спостерігаються як порушення артикуляції, так і граматичної структури мовлення, які впливають на їх здатність засвоювати нові знання та комунікувати [3].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) підкреслює важливість профілактики порушень мовного розвитку. Раннє залучення спеціалістів, таких як логопеди, дозволяє вчасно виявити порушення та сформулювати індивідуальний підхід до корекції мовленнєвих навичок.

За даними Міністерства охорони здоров'я України та інших джерел, кількість дітей із мовними порушеннями постійно зростає. Це пояснюється складними соціальними, екологічними та медичними факторами, які впливають на розвиток дитини. З раннього віку мовлення відіграє важливу роль у розвитку всіх когнітивних функцій дитини. Це найбільш точна, диференційована функція вищої нервової діяльності. Підкреслено важливість систематичного підходу до діагностики та роботи

з дітьми, які мають порушення мови. Зростання актуальності проблеми обумовлює потребу в сучасних методиках і логопедичних інструментах.

Дослідженням проблеми застосування розвиткових ігор у логопедичній роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) займалися науковці з різних країн: Велика Британія, Канада, Німеччина, США, Україна, Франція та ін. Вони вивчали питання розвитку мовлення, використання ігрових методик, та їх ефективність у корекційній роботі. Наукова спільнота різних країн одноставно визнає, що ігри є ефективним засобом корекції мовленнєвих порушень, а їх застосування потребує диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Гра є найважливішим засобом заохочення дітей до активності. Американський психолог Гренвілл Стенлі Холл вважав, що дитяча гра за формою і змістом копіює історію первісних соціальних систем у сучасне суспільство. Зигмунд Фройд, а пізніше Карен Хорні, розглядали гру як засіб вираження інстинктів, бажань і прагнень дитини, які не можуть бути безпосередньо реалізовані в житті [1]. Голландський психолог Фредерік-Якоб-Йоханнес Бейтендейк розглядав гру як відображення особливостей дитинства, прояв певних дитячих потягів. Італійський педагог Д. Колоцца підкреслював важливість гри для розвитку інтелектуальних здібностей дітей, зазначаючи, що «у грі дитина активна в усіх відношеннях □ і в дії, і в судженнях і висновках про свої дії, а джерелом її думок є її особиста свобода дій. Це можна сказати майже про всі ігри. Але є й особливі ігри, які сприяють розвитку логіки і суджень, є ігри на порівняння, ігри з питанням «чому?», ігри з незакінченими реченнями та ін. [4].

З аналізу наукової літератури, можна визначити, що на сучасний стан роботи з дітьми істотно вплинули концептуальні положення таких дослідників:

- А. Богуш, Є. Соботович, М. Шеремет □ вивчали роль ігор у стимуляції мовленнєвого розвитку дошкільників. Їх праці висвітлюють питання створення ігрового середовища для розвитку мовлення та корекції ЗНМ.
- Ю. Рібцун [6] та Л. Журавльова зосередили увагу на створенні спеціальних методик, заснованих на розвивальних іграх, які дозволяють ефективно коригувати мовленнєві порушення у дітей.
- М. Монтессорі та Ф. Фребель розробив основу ігрової педагогіки, яка є базою для багатьох сучасних ігрових методик.
- Говард Гарднер висвітлював у своїх дослідженнях роль гри у формуванні когнітивних і мовленнєвих навичок.

Враховуючи вищенаведене, проаналізована науково-методична література свідчить про актуальність проблеми впровадження диференційованого підходу у логопедичній роботі з молодшими дошкільниками із ЗНМ. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення специфіки використання розвиткових ігор у корекційно-розвитковому процесі, адже саме ігрова діяльність є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку.

Метою дослідження є розкриття особливостей використання розвиткових ігор у процесі ігрової діяльності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та обґрунтування їх значення для формування лексико-граматичної структури, фонетико-фонематичних навичок і розвитку зв'язного мовлення.

Розвиткові ігри є одним із найефективніших засобів корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками. Вони поєднують елементи навчання, пізнання, спілкування та емоційної взаємодії, сприяють формуванню фонематичного слуху, лексико-граматичної структури мовлення та активізують мовленнєву діяльність дітей.

У процесі використання розвиткових ігор педагоги мають можливість створювати ситуації, максимально наближені до природних умов спілкування, що забезпечує більш стійке засвоєння мовного матеріалу та стимулює дитину до мовленнєвої активності. Особливу роль у застосуванні розвиткових ігор відіграє диференційований підхід. Він дає змогу організувати навчально-ігровий процес із поступовим формуванням мовленнєвих навичок.

Важливою умовою результативності є системність та послідовність у доборі ігор, де кожен етап спрямований на конкретну мовленнєву мету: від відпрацювання звуковимови до розвитку зв'язного мовлення. Зокрема, ігри типу «Знайди звук», «Опиши предмет», «Склади речення», «Хто як говорить?» сприяють не лише автоматизації звуків, а й формуванню логіко-граматичних конструкцій [5].

Ефективність використання розвиткових ігор підтверджується численними дослідженнями, у яких наголошується, що саме в ігровій діяльності дитина проявляє максимальну пізнавальну та мовленнєву активність. Розвиткові ігри створюють умови для формування комунікативної компетентності, навичок слухового сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, що є необхідним підґрунтям для успішного мовленнєвого розвитку.

У процесі гри діти навчаються слухати одне одного, висловлювати власну думку, добирати слова відповідно до ситуації, що сприяє формуванню мовленнєвої ініціативності. Важливо, щоб педагог створював сприятливу емоційну атмосферу, стимулював самостійність і підтримував кожну дитину в процесі гри.

Доцільним є залучення інтерактивних і сенсомоторних ігор, які поєднують рухову та мовленнєву активність, адже саме така взаємодія сприяє комплексному розвитку когнітивних і мовленнєвих процесів. Використання мультимедійних технологій у поєднанні з традиційними розвитковими іграми підвищує інтерес дітей до занять, робить корекційну роботу більш динамічною та сучасною.

Системне впровадження розвиткових ігор у логопедичну діяльність із дошкільниками із ЗНМ позитивно впливає на формування фонетико-фонематичних процесів, граматичної правильності мовлення, розвиток діалогічного та монологічного висловлювання. Ефективність логопедичної роботи значно зростає за умови використання диференційованого підходу, який враховує індивідуальні мовленнєві можливості кожної дитини та забезпечує особистісно орієнтовану взаємодію. Це стосується розробки нових методик, заснованих на ігрових технологіях, спрямованих на комплексну корекцію мовленнєвих порушень та розвиток когнітивних процесів, зокрема просторових уявлень. Подальші дослідження у цьому напрямі можуть значно підвищити ефективність логопедичної роботи та забезпечити гармонійний розвиток дітей.

#### **Список використаних джерел**

1. Азарова Л. Є., Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. *Vzdelávanie a spoločnosť (Osvita ta suspiľstvo)*. 2016. С. 9-16.

2. Бабіна. Н. М. Логопедична робота з дітьми. Які мають загальний недорозвиток мовлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2 (89). С. 45–50.
3. Гаврилова. Т. П. Методика ігрової терапії у корекції мовлення дошкільників. *Педагогічна майстерність*. 2017. № 4. С. 30–35.
4. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посіб.; за ред. Л. Даниленка. Київ: Логос, 2011. 185 с.
5. Печерська О. В. Ігрові методи у навчанні дошкільників. Одеса : ОНУ, 2020. 198 с.
6. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Суми 7–8 лют. 2012 р.). Суми, 2012. С. 47–53. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5837/1/Ігри\\_з\\_правилами\\_Рібцун\\_Ю.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5837/1/Ігри_з_правилами_Рібцун_Ю.pdf) (дата звернення: 15.10.2025).

**А. П. Гаращенко**  
*здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти*  
*Запорізький національний університет*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО STEM-СЕРЕДОВИЩА: СИНЕРГІЯ ПРОСТОРУ, ТЕХНОЛОГІЙ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРОЄКТІВ**

**Актуальність.** Сучасна освітня парадигма ґрунтується на принципах інтеграції, інноваційності та гнучкості, що зумовлює переосмислення традиційних форм організації навчання. Одним із провідних напрямів модернізації виступає STEM-освіта, яка поєднує природничі науки, технології, інженерію та математику для формування компетентностей, необхідних у технологічно розвиненому суспільстві. Актуальним є створення інноваційного STEM-середовища, що забезпечує взаємодію освітнього простору, цифрових технологій і проєктно-дослідницької діяльності учасників освітнього процесу.

Організаційно-дидактична модель такого середовища розглядається як цілісна система, що інтегрує просторово-предметний, технологічний і діяльнісний компоненти та узгоджує педагогічні, технічні й управлінські рішення для реалізації компетентнісного й інноваційного підходів.

Науковці (Н. Морзе, Г.В. Онопченко, Н. І. Поліхун, К.Г. Постова, І.А. Сліпухіна, В. Піддячий, Л. Шапран та ін.) підкреслюють, що ефективність STEM-освіти залежить не лише від змістового наповнення навчальних програм, а й від умов їх реалізації. Взаємодія простору, технологій та міждисциплінарних зв'язків створює синергетичний ефект, унаслідок чого освітнє середовище набуває рис динамічності, відкритості та практичної спрямованості.

**Мета дослідження** – розробити організаційно-дидактичну модель формування інноваційного STEM-середовища на засадах синергії простору, технологій та міждисциплінарних проєктів.

Просторово-предметний компонент моделі відображає фізичну та віртуальну структуру освітнього середовища, що забезпечує можливість реалізації різних

форматів навчальної взаємодії – від індивідуальної до колективної. Інноваційний STEM-простір характеризується гнучкістю, мобільністю, доступом до сучасного обладнання та технологій. Його організація базується на принципі трансформованості: навчальні зони легко змінюють функціональне призначення залежно від типу діяльності (експеримент, моделювання, конструювання, командна робота тощо). Важливим є поєднання фізичного простору з цифровими освітніми платформами, що дозволяє створювати гібридні середовища для дослідження, моделювання та обміну результатами проєктів [3, с. 68].

Технологічний компонент моделі визначається використанням сучасних цифрових інструментів, лабораторних комплексів, 3D-принтерів, робототехнічних конструкторів, систем віртуальної та доповненої реальності. Вони забезпечують перехід від споглядального до діяльнісного типу навчання, стимулюючи розвиток критичного мислення, інженерної логіки та творчості [2, с. 274].

Технології в моделі виступають не самоціллю, а засобом створення інтерактивного, дослідницького освітнього простору, що формує вміння застосовувати знання у нових контекстах. Ефективність цього компонента забезпечує педагогічний супровід цифрових процесів, який включає розвиток цифрової компетентності педагогів, уміння добирати оптимальні інструменти для розв'язання навчальних завдань і інтегрувати технології у зміст програм.

Діяльнісно-проєктний компонент розкриває сутність STEM-підходу як інтегративної діяльності, що об'єднує знання з різних галузей для вирішення реальних проблем. Міждисциплінарні проєкти є центральним механізмом розвитку інноваційного середовища, оскільки поєднують дослідницьку, конструкторську та комунікативну діяльність. Їх реалізація сприяє формуванню ключових компетентностей: командної роботи, планування експерименту, аналізу даних і презентації результатів.

Організаційно-дидактична модель визначає етапи реалізації міждисциплінарних проєктів: формулювання проблеми, планування дослідження, добір технологічних засобів, виконання експерименту, аналіз і публічну презентацію результатів. Така структура відповідає логіці наукового пізнання й формує у здобувачів освіти навички проєктного менеджменту [5, с. 6].

Васютіна Т. зазначає, що професійна підготовка вчителів до впровадження STEM-технологій здійснюється за такими напрямками: проєктно-орієнтоване та дослідницьке навчання, діяльність у STEM-лабораторіях (інноваційних класах), застосування STEM-симуляцій (моделей), створення STEM-портфоліо для демонстрації рівня сформованості власних STEM-компетентностей. Основними засобами реалізації STEM-освіти при цьому виступають друковані методичні матеріали, наочні та візуальні посібники, технічні засоби навчання, а також інструменти для контролю й оцінювання результатів [4, с. 333].

Табінська О. підкреслює, що «упровадження навчальної робототехніки у STEM-орієнтоване освітнє середовище виступає актуальним засобом формування технічного мислення здобувачів освіти, що відповідає вимогам сучасного освітнього простору та державної політики у сфері сучасної підготовки молоді» [6, с. 465].

Ключовим принципом розробленої моделі є синергія – взаємодія простору, технологій і проєктної діяльності, що забезпечує появу якісно нового освітнього результату. Простір стимулює комунікацію та спільну творчість, технології

відкривають нові способи пізнання, а міждисциплінарні проєкти інтегрують знання в цілісну систему. Такий підхід долає фрагментарність традиційного навчання й формує інноваційне мислення, орієнтоване на дослідження, проєктування та створення продукту.

Важливим завданням є забезпечення організаційно-методичних умов функціонування STEM-середовища: підготовлені педагоги, що володіють сучасними методиками; адміністративна підтримка; партнерство з науковими установами, підприємствами й громадськими організаціями; гнучке планування програм; оцінювання, орієнтоване на процес і результат діяльності. Модель передбачає управлінський супровід на засадах проєктного менеджменту та безперервного вдосконалення, що дає змогу адаптувати середовище до швидких технологічних і соціальних змін.

З методологічної точки зору, модель спирається на системний, компетентнісний, діяльнісний і синергетичний підходи. Системність дозволяє розглядати STEM-середовище як цілісну структуру; компетентнісний підхід орієнтує на дію в складних практичних ситуаціях; діяльнісний забезпечує активну позицію здобувача; синергетичний пояснює самоорганізацію середовища. Їх поєднання створює методологічну основу організаційно-дидактичної моделі, здатної забезпечити сталий розвиток STEM-освіти.

Реалізація моделі сприяє формуванню інноваційного STEM-середовища, у якому освітній процес стає відкритою системою: учасники не лише засвоюють знання, а й створюють нові ідеї, прототипи, моделі та цифрові продукти. Таке середовище виступає платформою розвитку підприємницького, інженерного й креативного мислення.

У системі післядипломної педагогічної освіти модель забезпечує підготовку педагогів-новаторів, здатних організовувати навчання на засадах дослідження та практичного застосування знань.

**Висновок.** Організаційно-дидактична модель формування інноваційного STEM-середовища відкриває нові можливості для модернізації освіти шляхом інтеграції простору, технологій і міждисциплінарних проєктів. Вона забезпечує взаємодію ресурсів і створює динамічний простір співпраці та творчості. Ефективність моделі залежить від готовності педагогів, рівня інфраструктури й управлінської підтримки інновацій. Подальші дослідження мають бути спрямовані на оцінювання впливу її компонентів та розроблення методичних рекомендацій для впровадження в освітню практику.

### Список використаних джерел

1. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів : методичні рекомендації / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпучіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
2. Ткачук К. В. Створення інноваційного STEM-середовища для здобувачів вищої технічної освіти. *STEM-освіта : науково-практичні аспекти та перспективи розвитку сучасної системи освіти* : матеріали всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації, (м. Одеса, 18 жовт. – 26 лист. 2021 р.). Одеса, 2021. С. 272-274.

3. Сіпій В. В. Цифровізація освітнього середовища закладів професійної освіти в контексті STEM-освіти. *Формування сучасного цифрового освітнього середовища ЗП(ПТ)О: сучасні підходи та практичні рішення* : матеріали регіональн. наук.-практ. семінару (м. Біла Церква, 29 трав. 2025 р.). Біла Церква, 2025. С. 68-72.

4. Васютіна Т. Використання STEM-технологій у підготовці майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2024. Вип. 73, т. 1. С. 329-324.

5. Гбур З. В., Кравченко О. О. Розвиток STEM-освіти в Україні : перспективи для формування інноваційного суспільства. *Філософія та управління*. 2025. № 6 (10). С. 1-8.

6. Табінська О. Формування технічного мислення здобувачів освіти засобами навчальної робототехніки у STEM середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 464-469. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-464-469>.

*Д. Є. Гах*

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Бердянський державний педагогічний університет*

*Л. М. Чередник*

*кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Національний університет біоресурсів і природокористування України*

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ЗОВНІШНІМИ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ**

Сучасна система освіти функціонує в умовах постійних змін, глобалізації та цифрової трансформації, що зумовлює потребу в розбудові широкої мережі партнерських взаємодій. Заклад освіти сьогодні розглядається не як замкнута структура, а як відкрита система, здатна налагоджувати співпрацю з роботодавцями, громадськими організаціями, закладами вищої освіти, органами місцевого самоврядування, випускниками та іншими стейкхолдерами.

У цих умовах інформаційно-комунікаційні та технологічно-організаційні інструменти (ІКТ) стають ключовою передумовою ефективної взаємодії. Вони забезпечують оперативний обмін інформацією, доступність комунікацій, доказовість управлінських рішень та відкритість освітнього процесу. У документах ЮНЕСКО підкреслюється, що інтеграція ІКТ сприяє інноваційності та підвищенню якості освітніх систем завдяки розширенню можливостей співпраці та комунікації між різними учасниками освітнього середовища (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 2018).

Водночас актуальність теми зумовлена змінами на ринку праці, який потребує фахівців, здатних працювати в умовах цифрової економіки. Це вимагає активного залучення роботодавців до оновлення змісту навчання, організації практики, стажувань і спільних освітніх проєктів. Як зазначає OECD, партнерство з різними

стейкхолдерами, підтримане сучасними цифровими технологіями, є основою інноваційності та конкурентоспроможності освітніх установ (OECD, 2016).

Таким чином, застосування ІКТ у взаємодії із зовнішніми стейкхолдерами не є додатковою опцією, а перетворюється на необхідність, що визначає ефективність і сталість розвитку закладу освіти.

ІКТ дозволяють розширювати спектр партнерських зв'язків, забезпечуючи багатоканальну взаємодію з різними групами стейкхолдерів. До ефективних інструментів належать: корпоративні платформи, електронна пошта, вебсайти, соціальні мережі, месенджери, відеоконференції, хмарні системи та електронні кабінети партнерів. Вони забезпечують постійний, зручний і швидкий зв'язок між закладом та зацікавленими сторонами, незалежно від географічних чи часових обмежень.

Поряд з цим використання ІКТ сприяє підвищенню прозорості та довіри у партнерських взаєминах. Регулярні онлайн-зустрічі, електронне обговорення навчальних програм, відкриті звіти, цифрові сервіси зворотного зв'язку роблять процеси співпраці доступними та зрозумілими для всіх учасників. Офіційний вебсайт закладу та корпоративні сторінки в соціальних мережах стають платформами для поширення інформації про досягнення, можливості співпраці, конкурси, гранти та інші ініціативи.

ІКТ забезпечують якісно новий рівень партнерства між закладом освіти та роботодавцями. Онлайн-кабінети для роботодавців, опитувальники, електронні платформи для узгодження змісту освітніх програм, системи моніторингу практики дозволяють оперативно отримувати рекомендації, враховувати потреби ринку праці та контролювати результати практичної підготовки студентів. Це сприяє формуванню актуальних компетентностей і підвищує рівень працевлаштування випускників.

Сервіси Google Workspace, Microsoft 365, Trello, Notion та інші хмарні рішення забезпечують можливість одночасної роботи над документами, планами, навчальними програмами чи проектами. Це дозволяє створювати міжінституційні робочі групи, ефективно координувати діяльність та швидко ухвалювати спільні рішення.

ІКТ підтримують управління дуальною освітою завдяки використанню електронних щоденників практики, цифрових форм оцінювання, онлайн-звітування та засобів дистанційного контролю. Це створює прозорі механізми взаємодії між студентом, закладом освіти та підприємством.

Поряд з цим варто наголосити на можливості збирати та аналізувати інформацію щодо ефективності взаємодії з партнерами, потреб роботодавців, якості працевлаштування випускників, динаміки змін у професійному середовищі. Аналітичні цифрові інструменти стають підґрунтям для прийняття обґрунтованих управлінських рішень, що відповідає концепції доказового управління.

UNESCO підкреслює важливість використання аналітичних ІКТ-інструментів у формуванні освітньої політики та управлінських практик (Anderson & van Weert, 2002).

Отже, ІКТ забезпечують принципово новий рівень організації партнерської взаємодії, сприяючи відкритості, системності та оперативності комунікацій між закладом освіти та його зовнішніми стейкхолдерами.

Застосування цифрових інструментів у співпраці з роботодавцями, громадськими інститутами та міжнародними партнерами дозволяє закладу освіти більш гнучко реагувати на виклики ринку праці, оновлювати освітній зміст та підвищувати якість підготовки фахівців. Хмарні сервіси, системи моніторингу, електронні кабінети партнерів та соціальні мережі формують інтегроване цифрове середовище, у якому створюються умови для реалізації спільних проєктів, дуальної освіти, аналітики даних і підвищення інституційної спроможності закладу.

Таким чином, ІКТ виступають не лише технологічним інструментом, а стратегічним ресурсом розвитку партнерської екосистеми закладу освіти, що сприяє його конкурентоспроможності та інноваційності.

#### **Список використаних джерел**

1. UNESCO. (2018). ICT Competency Framework for Teachers.
2. OECD. (2016). Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills.
3. Anderson, J., & van Weert, T. (2002). Information and Communication Technology in Education. UNESCO.

**А. С. Гук**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

**С. В. Грищенко**

*доктор педагогічних наук, професор  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

### **ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Актуальність дослідження.** Інклюзивна освіта для дітей із розладами аутичного спектру (РАС) в Україні є одним із найважливіших напрямів реалізації права кожної дитини на рівний доступ до якісної освіти. Система інклюзивного навчання активно розвивається на законодавчому та організаційному рівнях, проте на практиці залишається низка труднощів, які ускладнюють ефективну реалізацію інклюзивних принципів. Серед основних проблем варто відзначити недостатнє кадрове забезпечення шкіл, обмежені матеріально-технічні ресурси, нестачу спеціальних навчальних матеріалів, а також брак методичних рекомендацій і практичних навичок у педагогічних працівників щодо роботи з дітьми з аутизмом [3, с. 58].

**Теоретико-методологічне обґрунтування.** Основними принципами інклюзії є індивідуалізація навчального процесу, забезпечення доступності освітнього середовища, формування толерантного ставлення колективу до дітей із особливими освітніми потребами та створення системи постійної фахової підтримки. Для цього до навчального процесу активно залучаються спеціалісти різних профілів – асистенти вчителів, логопеди, психологи, соціальні педагоги, дефектологи та реабілітологи, які спільно формують команду супроводу дитини з РАС. Їхня діяльність спрямована не

лише на навчальну підтримку, але й на розвиток комунікативних умінь, соціальної взаємодії, самостійності та впевненості дитини у власних силах.

Ефективність інклюзивних заходів оцінювалася за кількома ключовими показниками, серед яких рівень навчальної адаптації, емоційний комфорт учня, соціальна взаємодія з однолітками, участь у житті класу та школи, успішність виконання навчальних завдань і рівень підтримки, яку дитина отримує від педагогів і батьків. Отримані результати показали, що найкращих результатів досягають ті учні з аутизмом, які мають постійну підтримку асистента, беруть участь у корекційно-розвиткових програмах і перебувають у тісній взаємодії між школою та родиною. Саме узгодженість дій між педагогами й батьками забезпечує стабільність навчання та соціальну адаптацію дитини [2, с. 30].

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати особливості адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі середньої школи.

**Результати теоретичного аналізу.** Вітчизняні науковці зазначають, що інклюзивні заходи не завжди реалізуються системно. У багатьох педагогічних колективах спостерігається недостатній рівень обізнаності щодо особливостей дітей з аутизмом, що ускладнює підбір ефективних методів навчання. Проблемою залишається також перевантаженість класів, через що вчителі не завжди можуть приділити достатньо уваги дитині з РАС. Окрім цього, у більшості шкіл відсутня чітко розроблена система моніторингу успішності адаптації, яка б дозволяла своєчасно виявляти труднощі та коригувати навчальний процес.

Загалом результати дослідження дають підстави стверджувати, що рівень ефективності інклюзії дітей з розладами аутистичного спектру в Україні можна охарактеризувати як помірний, проте з вираженою позитивною динамікою. Зокрема, у школі, де проводилося дослідження, відзначено сприятливий соціально-психологічний клімат, розуміння педагогів важливості підтримки дітей із РАС та поступове формування культури прийняття серед учнівського колективу. Водночас залишається потреба у вдосконаленні корекційних програм, розширенні практики індивідуального навчання, підвищенні кваліфікації педагогів і створенні механізмів регулярного оцінювання ефективності інклюзивних заходів. Усі ці кроки сприятимуть формуванню більш результативної, гнучкої та гуманної системи інклюзивної освіти для дітей із розладами аутичного спектру в українських школах [4, с. 160].

У процесі дослідження було проаналізовано діяльність усіх учасників освітнього процесу, які безпосередньо впливають на успішність адаптації дітей із розладами аутичного спектру (РАС) у шкільному середовищі. Встановлено, що адаптація таких учнів є комплексним процесом, який потребує узгоджених дій педагогів, асистентів, соціальних працівників і батьків. Кожен із цих учасників виконує важливу функцію в забезпеченні навчального, емоційного й соціального розвитку дитини.

Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який організовує освітню діяльність учня, адаптує навчальні матеріали відповідно до його можливостей і потреб, використовує диференційований підхід та створює доброзичливий мікроклімат у класі. Вчитель формує позитивну мотивацію до навчання, забезпечує структурованість уроків і прогнозованість навчальних ситуацій, що особливо важливо

для дітей із РАС. Педагог також виступає посередником між класом і дитиною, сприяючи розвитку толерантності серед однолітків [5, с. 155].

Не менш важливою є роль асистента дитини, який забезпечує безпосередню підтримку під час навчання. Асистент допомагає дитині зорієнтуватися в завданнях, регулює її поведінкові реакції, роз'яснює інструкції в доступній формі, контролює рівень залученості в навчальну діяльність і групову взаємодію. Наявність асистента є запорукою безпеки, стабільності та впевненості дитини, адже саме він виступає посередником між учнем і педагогічним середовищем, забезпечуючи постійний супровід і підтримку.

Соціальний педагог виконує координуючу функцію, забезпечуючи взаємодію між школою, родиною та інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ). Його діяльність спрямована на вирішення соціально-психологічних проблем, що можуть виникати у процесі навчання, а також на формування сприятливого середовища для соціалізації дитини. Соціальний педагог проводить консультації з педагогічним колективом, бере участь у розробці індивідуальних освітніх програм і забезпечує контроль за дотриманням принципів інклюзії в освітньому закладі.

Батьки відіграють ключову роль у процесі адаптації дитини з РАС. Саме родина забезпечує стабільність, підтримку та продовження навчально-корекційної роботи вдома. Від рівня співпраці між школою й батьками залежить успішність дитини, адже тільки у взаємодії можливо забезпечити єдність вимог, послідовність дій і позитивне емоційне підкріплення. Успішна адаптація відбувається тоді, коли батьки активно беруть участь у шкільному житті, надають інформацію про особливості поведінки дитини, реагування на стресові ситуації, уподобання й потреби [1, с. 25].

Для дослідження рівня адаптації дітей з аутизмом було використано комплекс діагностичних методик, які дали змогу отримати об'єктивні дані щодо когнітивної, емоційної та соціальної складових адаптаційного процесу. Основними інструментами стали спостереження за поведінкою та взаємодією учнів у класі, тест на мотивацію до навчання за методикою Н. Лусканової, тест самооцінки Піпа Вілсона, авторський тест на міжособистісні стосунки, а також індивідуальні бесіди з педагогами та батьками. Застосування цих методів дозволило оцінити рівень зацікавленості дітей у навчанні, рівень упевненості у власних можливостях, характер соціальної інтеграції та ступінь емоційного комфорту у шкільному середовищі.

Отримані результати показали, що приблизно 70% дітей із розладами аутистичного спектру мають середній рівень навчальної адаптації. Цей рівень характеризується вибірковою увагою, стабільною поведінкою на уроках, частковим включенням у колективну діяльність і позитивним ставленням до навчального процесу. Близько 20% учнів продемонстрували високий рівень адаптації: вони активно взаємодіяли з однокласниками, адекватно реагували на інструкції вчителя, проявляли зацікавленість у виконанні завдань і демонстрували високий рівень самостійності. Решта 10% дітей мали низький рівень адаптації, який проявлявся у соціальній ізоляції, підвищеній тривожності, труднощах у концентрації уваги, низькій навчальній мотивації та схильності до стереотипної поведінки.

**Висновки.** Ефективність адаптації дітей із РАС безпосередньо залежить від якості педагогічного супроводу. Найкращі результати спостерігалися у тих дітей, які отримували системну підтримку асистента, працювали за індивідуальними програмами навчання, мали чітко структурований розклад занять, користувалися візуальними підказками та отримували позитивне підкріплення з боку вчителів. Наявність чіткої системи стимулювання досягнень і безпечного середовища допомагає дитині поступово подолати емоційні бар'єри, підвищити самооцінку та навчальну активність.

Дослідження також підтвердило важливість системного психолого-педагогічного моніторингу – регулярного спостереження за динамікою поведінкових і навчальних показників, аналізу змін в емоційному стані дитини та постійної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Такий підхід дозволяє своєчасно виявляти труднощі, коригувати індивідуальні програми та забезпечувати стабільний розвиток дитини з аутизмом у середовищі звичайної школи.

Отже, узагальнені результати дослідження засвідчують, що ефективна адаптація дітей із РАС можлива лише за умови цілісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, застосування індивідуалізованих методик, емоційної підтримки та системного моніторингу розвитку кожної дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навчально-методичний посібник. Миколаїв, 2019. 166 с.
2. Коломоєць Т. Г. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 27–40.
3. Мойсеєнко І. М. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10, т. 1. С. 58–62.
4. Сургунд Н., Дригула В. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *Психологічні травелоги*. 2024. № 3. С. 159–166.
5. Тарасун В. В. Напрями сучасних досліджень причин виникнення розладів аутичного спектру. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2016. С. 154–160.
6. Федоренко М. В. Технології регуляції поведінки у дітей з розладами аутистичного спектру. *Психологічний часопис*. 2017. № 1 (5). С. 53–65.

**Л. В. Климиша**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

**С. В. Грищенко**

*доктор педагогічних наук, професор  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ**

**Актуальність дослідження.** Виявлення труднощів у навчанні є одним із ключових напрямів педагогічної діяльності, адже воно спрямоване на з'ясування причин, що перешкоджають учневі успішно засвоювати навчальний матеріал, і забезпечення своєчасної та ефективної підтримки. Такий процес передбачає системне спостереження, діагностику, аналіз навчальної діяльності та побудову індивідуальних стратегій навчання відповідно до можливостей і потреб кожної дитини [2].

**Теоретико-методологічне обґрунтування.** Діагностика труднощів у навчанні передбачає кілька етапів, що доповнюють один одного. Першим етапом є спостереження за освітньою діяльністю дитини під час уроків. Воно дозволяє визначити рівень уваги, активність, участь у колективних завданнях, самостійність у виконанні завдань, а також реакції на труднощі – переживання, агресію чи апатію. На основі таких спостережень педагог формує первинне уявлення про індивідуальний стиль навчання та поведінкові прояви можливих проблем.

Наступним важливим кроком є аналіз успішності учнів. Цей метод дозволяє оцінити результати навчальної діяльності за певний період, виявити сфери, у яких учень має труднощі – наприклад, під час засвоєння математичних понять, читання, письма чи логічного мислення. Аналіз успішності також допомагає простежити динаміку розвитку дитини, визначити прогрес або наявність стабільних труднощів, що потребують цілеспрямованої підтримки [4].

**Мета дослідження** – проаналізувати сутність психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з особливими освітніми потребами з труднощами у навчанні.

**Результати теоретичного аналізу.** Важливу роль відіграє використання свідомств досягнень, які виконують функцію індивідуального портфоліо учня. Вони відображають академічні, творчі та практичні результати, що дозволяє комплексно оцінити розвиток дитини, її сильні сторони та напрями, які потребують удосконалення. Такі свідомства є важливим інструментом не лише для педагогів, а й для батьків, оскільки дають змогу побачити повну картину навчального прогресу.

Окрему увагу під час дослідження приділено мотиваційним аспектам навчальної діяльності. Використання тесту Н. Лусканової на визначення мотивації дозволяє оцінити, наскільки дитина зацікавлена у навчанні, як вона ставиться до школи, предметів і вчителів. Виявлено, що рівень навчальної мотивації має прямий вплив на успішність, а також на здатність учня долати труднощі у процесі засвоєння матеріалу [6].

Важливою складовою діагностики є вивчення самооцінки школярів за тестом Піпа Вілсона. Результати цього методу показують, як дитина сприймає свої здібності,

досягнення та місце у колективі. Занижена самооцінка нерідко призводить до втрати впевненості, уникання складних завдань і зниження навчальної активності, тоді як адекватна самооцінка сприяє формуванню позитивної мотивації та наполегливості.

Не менш важливим аспектом діагностики є аналіз міжособистісних стосунків у класі. Проведення тесту на стосунки дозволяє оцінити, як дитина взаємодіє з однолітками, чи має друзів, як сприймає вчителя та наскільки комфортно почувається в колективі. Соціальні зв'язки та підтримка з боку ровесників істотно впливають на емоційний стан дитини, її впевненість у собі та бажання брати активну участь у навчальному процесі [5].

Крім зазначених методів, велике значення має оцінювання емоційної сфери учня, адже підвищена тривожність, страх помилки, агресивність або апатія часто супроводжують навчальні труднощі. У певних випадках педагогічна діагностика доповнюється медичним обстеженням, що допомагає виявити фізіологічні або неврологічні чинники, які можуть впливати на навчальну діяльність.

Отже, комплексне використання різних методів діагностики – спостереження, аналізу, тестування, бесід і медичних консультацій – дозволяє не лише визначити наявність навчальних труднощів, а й глибше зрозуміти їх причини. Такий підхід забезпечує можливість розробити індивідуальні освітні стратегії, які передбачають психолого-педагогічну підтримку, спрямовану на підвищення успішності, розвиток мотивації, формування позитивного ставлення до навчання та гармонійний розвиток особистості молодшого школяра.

Проведене емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей навчальної діяльності молодших школярів, визначення чинників, що впливають на успішність їх адаптації до шкільного середовища, а також на оцінку ефективності психолого-педагогічних заходів підтримки дітей з труднощами у навчанні.

Дослідження проводилось серед учнів 2-А та 2-Б класів Чернігівської гімназії №33. Загалом участь узяли 52 учні (по 26 у кожному класі). Для досягнення достовірності результатів використовувався комплекс методів, який включав педагогічне спостереження, аналіз навчальної діяльності та документації (свідомі досягнень, зошитів, контрольних робіт), бесіди з учнями та педагогами, а також психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня навчальної мотивації, самооцінки та міжособистісних стосунків у колективі.

Під час дослідження було виявлено, що переважна більшість учнів (понад 80%) успішно справляються з навчальним матеріалом, демонструючи стійку позитивну динаміку у навчанні. Водночас близько 20% школярів мали певні труднощі різного характеру: зосередження уваги, виконання завдань без допомоги вчителя, організація навчальної діяльності, нестійкість мотивації та емоційна невпевненість. У 2-А класі ці проблеми мали 15–23% учнів, а у 2-Б – 8–19%.

Найвираженішою проблемою виявився низький рівень навчальної мотивації. Частина учнів сприймала навчання не як цінність, а лише як обов'язок. Такі діти виявляли недостатню пізнавальну активність, швидко втрачали інтерес до завдань, часто потребували зовнішнього стимулювання. У деяких школярів простежувалася емоційна нестійкість та невпевненість у власних силах, що супроводжувалося униканням складних завдань і страхом зробити помилку. У 11–15% дітей було зафіксовано занижену самооцінку, яка проявлялася у прагненні порівнювати себе з

іншими, негативному сприйнятті власних результатів та частих переживаннях з приводу оцінювання з боку педагога.

Дослідження міжособистісних стосунків показало, що загалом у класних колективах панує доброзичлива атмосфера: понад 85–90% учнів зазначили, що мають друзів, комфортно почуваються серед однокласників і беруть участь у спільних іграх. Однак у частини дітей з труднощами у навчанні спостерігалися прояви соціальної ізоляції – вони рідше вступали в ініціативне спілкування, у групових завданнях займали пасивну позицію, що свідчить про взаємозв'язок між навчальними труднощами та соціальною адаптацією.

З метою покращення ситуації була розроблена та впроваджена програма психолого-педагогічної підтримки, спрямована на підвищення навчальної мотивації, розвиток впевненості у власних силах, зниження тривожності та формування позитивного ставлення до навчання. Програма включала індивідуальні та групові заняття, використання ігрових технологій, елементів арт-терапії, прийомів позитивного підкріплення, а також організацію колективних творчих справ, що сприяли розвитку соціальної активності.

Після реалізації програми було проведено повторне тестування 11 учнів, які на початковому етапі мали найвираженіші труднощі. Порівняльний аналіз показав істотне покращення за кількома показниками. У більшості дітей зросла навчальна мотивація – вони стали активніше брати участь у навчальних завданнях, проявляти ініціативу, з цікавістю виконували творчі справи. Спостерігалось зниження рівня тривожності та підвищення впевненості: діти охочіше виступали перед класом, не боялися помилятися, демонстрували більшу стійкість у досягненні мети. Самооцінка учнів стала більш адекватною, вони почали краще усвідомлювати власні сильні сторони, прагнути до саморозвитку.

Окремо відзначено покращення соціально-психологічного клімату у класах. Діти з труднощами у навчанні частіше залучалися до колективних видів діяльності, налагоджували комунікацію з однолітками, а педагоги помітили зменшення кількості конфліктних ситуацій.

**Висновки.** Результати дослідження доводять, що системна психолого-педагогічна підтримка дітей із труднощами у навчанні є дієвим інструментом підвищення ефективності їх соціалізації та навчальної адаптації. Вона допомагає формувати позитивну мотивацію, емоційну стійкість, розвиває саморегуляцію та здатність до конструктивної взаємодії. Особливо важливим чинником ефективності програми виявилась співпраця педагога, психолога та батьків, що забезпечила послідовність і системність впливу.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження індивідуально орієнтованого підходу, використання інтерактивних методів навчання, створення емоційно комфортного середовища та налагодження партнерських стосунків між усіма учасниками освітнього процесу сприяють підвищенню рівня навчальної мотивації, формуванню адекватної самооцінки й активному залученню дітей до соціального життя колективу. Таким чином, результати емпіричного дослідження повністю підтвердили гіпотезу про те, що розвиток навчальної мотивації та соціальної адаптації молодших школярів можливий за умови створення підтримувального інклюзивного середовища, у якому дитина відчуває прийняття, довіру та віру у власні сили.

### Список використаних джерел

1. Гнатюк О. В. Проблема навчання та адаптації молодших школярів в умовах воєнного стану. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732433/1/Текст.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).
2. Денисенко В. В. Проблема шкільної неуспішності молодших школярів та шляхи її подолання URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/download/1179/1057> (дата звернення: 10.09.2025).
3. Козігора М. А. Неуспішність учнів початкової школи як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22, т. 1. С. 56–59.
4. Коновальчук І. М. Труднощі в навчальній діяльності молодших школярів як чинник їх конфліктів з батьками. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*. 2015. С. 226–229.
5. Ляховець О. О., Калюжна Ж. В. Труднощі навчання дітей у початковій школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2017. № 7. С. 51–56.
6. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
7. Тихонова К. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькулія. Київ : Вид-во «Кенгуру», 2020. 152 с.

**К. В. Коваль**

*асистентка кафедри педагогіки*

*Бердянського державного педагогічного університету*

**В. М. Пастирєва**

*здобувачка (другого) магістерського рівня вищої освіти*

*Бердянський державний педагогічний університет*

### СПЕЦИФІКА ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сьогодні актуальним питанням організації освітньої роботи з учнями початкових класів є проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності.

На думку І. Коновальчук, А. Наумович, основною формою організації навчання в школі є заняття (урок), тому основним видом діяльності на заняттях є пізнавальна діяльність школярів, яка відбувається на основі практичних і розумових дій дитини [2]. Ми підтримуємо думку науковців та вважаємо, що саме практична діяльність сприяє ефективному засвоєнню дітьми знань, адже в процесі гри чи інших інтерактивних вправ діти отримують позитивні емоції від навчання. У початковій школі ігрова діяльність залишається надзвичайно актуальною, адже молодший шкільний вік передбачає поступовий перехід провідної діяльності – від гри до навчання.

Типологія ігор, яка притаманна для початкової школи представлена у працях І. Бабаніної, на думку науковиці ігри поділяються:

1) За сутнісною ігровою основою: ігри з правилами; рольові ігри; комплексні ігрові системи, наприклад, КВК.

2) За структурними елементами уроку, залежно від дидактичних цілей гри: ігри для вивчення нового матеріалу; ігри для закріплення навчального матеріалу; ігри для перевірки знань; ігри-узагальнення [1, с. 29].

На нашу думку найбільш ефективними іграми як засобами формування пізнавальної активності учнів початкових класів є дидактичні ігри, ігрові інтерактивні вправи, ігрова діяльність з елементами проблемності, Комп'ютерні навчальні ігри, ігри нестандартного змісту. Під час таких ігор діти здатні зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу.

У наукових розвідках вчених В. Букатова, Г. Васьківської, Л. Дубровської, Н. Новицької та ін., висвітлено поняття, види та специфіка дидактичної гри та її застосування у роботі з дітьми початкових класів. Для нашого дослідження важливим є поняття «дидактична гра».

Як зазначають вчені Л. Савчук, Л. Стадник, дидактична гра – це творча форма навчання, виховання та розвитку молодших школярів. На думку науковців дидактичні ігри відповідають природним потребам дітей молодшого шкільного віку. Така діяльність поєднує емоційну сферу дитини, її пізнавальні інтереси, інтелектуальні та духовні потреби. Вправне та дотичне застосування ігор у освітньому процесі початкової школи підвищує навчальну активність учнів, сприяє інтенсивності мислення, розвитку пам'яті та уяви [3, с. 22].

Головна особливість дидактичних ігор у тому, що навчання приховано за грою. Діти сприймають процес як розвагу, але насправді активно здобувають нові знання, освоюють маніпуляції з предметами та навчаються спілкуватися, взаємодіяти у команді, домовлятися, знаходити спільні рішення та виконувати проблемні завдання. Дидактичні ігри створюють сприятливі умови для самовдосконалення та самовиховання учнів. Роль учителя полягає в тому, щоб об'єднати всі структурні компоненти гри в єдине ціле і максимально використати її потенційні можливості для навчання і розвитку учнів. Дидактичні ігри можна успішно застосовувати на будь-якому етапі уроку. Такий підхід дає змогу ефективно виявити знання учнів та їхні вміння користуватися ними. Ігри матимуть високу результативність лише за умови їх систематичного та цілеспрямованого використання.

На думку науковців дидактичну гру впроваджувати в освітній процес за наступними етапами:

1. Орієнтація (тобто ознайомлення дітей з необхідними уявленнями, які присутні у грі, надалі вчитель повідомляє дітям правила, які є у грі).

2. Підготовка до проведення (вчитель пояснює хід гри, розкладаючи її на всі необхідні складові для розуміння учасниками).

3. Процес проведення гри (вчитель організовує проведення самої гри, під час якої занотовує результати ігрових дій, стежить за поведінкою дітей, допомагає у разі потреби).

4. Обговорення гри вчителем з учнями (педагог проводить обговорення, під час якого учасники рефлексують щодо процесу та результатів гри) [4].

Ми підтримуємо думку науковців, що представлені етапи необхідно впроваджувати під час організації гри з дітьми початкової школи. Особливу увагу слід приділяти встановленню зв'язку змісту гри зі змістом навчального предмета.

Отже, дидактична гра є ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, адже сприяє ефективному засвоєнню знань та розвитку психічних пізнавальних процесів (мислення, пам'яті, уяви, уваги, тощо).

### Список використаних джерел

1. Бабаніна І. Урок-подорож з математики з елементами гри. *Початкова школа*. 2016. № 2. С. 28-30.
2. Коновальчук І. І., Наумович А. Л. Педагогічний потенціал ігрової діяльності в розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*. 2021. С. 91-95.
3. Стадник Л. Актуальні проблеми математичної освіти. Шляхи їх вирішення. *Педагогічні науки*. 2016. № 5. С. 7-23.
4. Столяр Г. І. Сучасні педагогічні технології: досвід та інновації. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 2018. С. 222-223

**І. В. Козич**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

**А. І. Гільмйоров**

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет

## ТРЕНІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Питання формування конфліктологічної культури фахівця, яка охоплює такі аспекти, як конфліктологічна компетенція, готовність, компетентність і вміння, активно досліджується в психолого-педагогічній літературі. Ця проблематика аналізується в різних професійних сферах, зокрема в управлінській, педагогічній, правоохоронній та економічній діяльності. Дослідження таких науковців: О. Жук, Н. Самсонова, Т. Черняєва та О. Щербакова свідчать про стійкий і зростаючий інтерес до вивчення професійних конфліктів і педагогічних процесів, спрямованих на розвиток компонентів конфліктологічної культури. Проте єдиної думки щодо механізмів її формування серед учених немає.

Н. Самсонова розробила концепцію формування конфліктологічної культури фахівця, яка базується на таких ключових ідеях:

- 1) Професіоналізація гуманітарної підготовки;
- 2) Цілісність конфліктологічної культури;
- 3) Конфліктогенне освітнє середовище;
- 4) Зміна конфліктних позицій;
- 5) Структурування процесу формування.

Концепція Н. Самсонової базується на принципі «управління-самоврядування», який передбачає, що процес професійної конфліктологічної підготовки сприяє

розвитку конфліктологічної готовності, компетенції та компетентності, які разом формують цілісну конфліктологічну культуру через розв'язання внутрішніх і міжособистісних конфліктів [3].

Т. Черняєва поділяє підхід Н. Самсонової, розглядаючи формування конфліктологічної культури менеджера як процес управління розвитком професійно значущих якостей, що дозволяють вирішувати завдання з управління конфліктами в організаціях. Вона наголошує на створенні освітнього середовища, яке впливає на формування нових якостей і забезпечує взаємодію студента з конфліктогенними ситуаціями [1].

О. Жук наголошує, що тренінг є ефективним педагогічним інструментом для формування конфліктологічної культури фахівця, оскільки він сприяє розвитку необхідних знань, навичок і якостей для управління конфліктами в професійному середовищі. Завдяки своїм унікальним змістовним і організаційним властивостям, тренінг дозволяє створювати контрольовані умови для моделювання конфліктних ситуацій, що допомагають студентам і фахівцям опановувати конструктивні стратегії поведінки [2]. Ці властивості активізують конфліктну позицію учасників, тренують їхні конфліктологічні вміння та сприяють формуванню стійких професійно значущих якостей, необхідних для ефективного управління конфліктами в організаційному контексті. Розглянемо ці властивості детальніше:

1) Змістовні властивості тренінгу охоплюють функцію діяльності, її зміст і умови, які є об'єктами інтенсивного впливу. Це означає, що тренінг орієнтований на цілеспрямоване формування конфліктологічних знань і навичок через моделювання реальних професійних ситуацій. 2) Організаційні властивості тренінгу передбачають активну участь студентів, ігровий формат занять, навчальну спрямованість і наявність зворотного зв'язку як методичних умов впливу.

Ці властивості тренінгу сприяють активізації конфліктної позиції студента, яка, за О. Жук, є ключовим елементом формування конфліктологічної культури. Тренінг допомагає учасникам переходити від пасивної чи деструктивної позиції до конструктивної, самоврядної позиції, яка характеризується прагненням до взаємовигідного вирішення конфліктів.

Таким чином, тренінг, за О. Жук, є не лише методом передачі знань, але й потужним інструментом для розвитку конфліктологічної культури через практичне опанування навичок, формування конструктивної конфліктної позиції та закріплення професійно значущих якостей [2].

Отже, тренінг сприяє формуванню стійких професійно важливих якостей, необхідних для управління конфліктами в організаційному середовищі. До таких якостей належать емоційна стабільність, емпатія, гнучкість у прийнятті рішень і здатність до співпраці. Ці якості стають стійкими завдяки повторюванню та закріпленню в практичних вправах, що сприяє їх інтеграції в професійну поведінку.

### **Список використаних джерел**

1. Браніцька Т. Р. Модель формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 137. С. 90-94. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_137\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_24).

2. Жук О. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування засобом тренінгу. *Щоквартальний науково-практичний журнал*. 2010. №4. С. 94-101.

3. Чорногор Н. О. Формування конфліктологічної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2020. 247 с.

**Л. О. Лісіна**

*доктор педагогічних наук, професор  
Бердянський державний педагогічний університет*

**Г. Г. Коломоєць**

*кандидат фізика-математичних наук, доцент  
Бердянський державний педагогічний університет*

## **ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ НА РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Підвищити сучасний рівень системи освіти неможливо без створення інформаційної інфраструктури в кожній зі складових ланок системи освіти. Попередні покоління фахівців, закінчуючи ВНЗ, потрапляли у світ, де відбувалися досить повільні зміни. Сучасні й майбутні покоління потребують динамічнішої системи освіти, тісніше пов'язаної з майбутніми викликами інформаційного суспільства. Система освіти повинна забезпечити підготовку фахівця до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, що дасть їй змогу швидше адаптуватися до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і застосування їх на практиці.

Під *інформатизацією освіти* ми розуміємо процес забезпечення системи освіти інформаційними засобами, продукцією й технологіями з метою вдосконалення механізмів керування системою освіти на основі формування й використання інформаційних ресурсів; удосконалення методології відбору змісту, методів і організаційних форм навчання й виховання; створення методик, орієнтованих на розвиток мислення студентів, на формування здатності самостійно здійснювати інформаційно-пошукову й експериментально-дослідницьку діяльність; розробляти комп'ютерні діагностичні методики, які забезпечать об'єктивний, систематичний і оперативний контроль і оцінку рівня знань учнів [3, с.10].

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з основних напрямів наукових досліджень, спрямованих на розв'язок практичних проблем інформатизації системи освіти варто виділити такі аспекти: розробка концептуальних основ процесу інформатизації системи освіти (Є.Веліхов, Б.Глинський, В.Глушков, В.Михалевич, В.Моїсєєв та ін.); розв'язок психолого-педагогічних проблем і обґрунтування логіко-психологічних основ ефективного використання комп'ютерних навчальних засобів в освітньому процесі (В.Беспалько, Б.Гершунський, О.Іваницький, Ю.Машбиць, В.Монахов, Д. Чернилевський та ін; висвітлення проблем розробки професійних програмних засобів та використання їх в навчальному процесі при реалізації дидактичних умов використання комп'ютерних засобів навчання

(В.Гриценко, Л.Зайнутдинова, О.Іваницький, Є.Маргуліс, Ю.Первін, В.Шарко та ін.). Досвід використання апаратних і програмних засобів інформаційних технологій в освітньому процесі певною мірою висвітлено в працях А.Гуржія, М.Жалдака, О.Жука, О.Іваницького та ін. Відомі вчені М.Бурда, С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Киричук, В.Мадзігон, М.Ярмаченко додержують думки, що соціальні зміни та інформаційні збудження найбільше впливають на організацію навчального процесу на різних рівнях освіти. Аналіз педагогічних досліджень учених з означеної проблеми свідчить, що розкрито багато аспектів проблеми інформатизації освіти. Водночас є велика низка пов'язаних з інформатизацією освіти питань, що й нині перебувають на рівні дискусій. Одне з таких питань – зв'язок інформатизації освіти з розроблянням дидактичних технологій. **Мета** нашого дослідження полягала у вивченні впливу інформатизації освіти на розвиток інноваційної педагогічної технології у вищій школі.

Технологію навчання (ТН) ми розглядаємо як комплексну інтегративну систему, що включає послідовність операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, придбання навчальних умінь і формування особистісних якостей студентів, заданих цілями навчання [4, с. 68]. Іншими словами, сучасні ТН являють собою системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції й наступного відтворення процесу навчання.

Вплив інформатизації освіти на трансформацію інноваційної ТН є різноплановим, в своєму дослідженні ми розглянемо декілька аспектів.

1. *Вплив інформатики й ІКТ на цілі й зміст навчання.* Місце й роль вивчення інформатики (як фундаментальної галузі наукового знання) і ІКТ (як сфери діяльності людини, що постійно розширюється) у підготовці студентів буде підсилюватися, й цей процес, безумовно, знайде відбиття в ТН. Це обумовлено тим, що відбувається постійне оновлення інформаційних ресурсів, засобів ІКТ у всіх галузях діяльності людини. Обсяг інформації, необхідної майбутнім учителям, подвоюється кожні 3-4 року [5, с.48]. Якщо виш не змінює НТ, випускники не будуть підготовлені до подальшої професійної діяльності. За результатами досліджень [1, с. 12] засвоєння знань студентами за допомогою інноваційних ІКТ відбувається з набагато меншими витратами часу, чим із традиційними технологіями. Електронні навчальні посібники (ЕНП) помітно прискорюють процес засвоєння знань.

Оновлення і модернізація змісту багатьох навчальних дисциплін обумовлено такими можливостями ІКТ, як [2, с. 227-267] : 1) значне розширення кола навчальних і практичних завдань, аналіз і рішення яких можуть бути включені в зміст освіти за рахунок використання моделюючих можливостей комп'ютера; 2) збільшення можливостей і складу навчального експерименту, завдяки використанню комп'ютерних моделей; 3) розширення джерел отримання знань у процесі навчання шляхом використання комп'ютерних телекомунікацій, баз даних, інформаційно-довідкових систем і інших комп'ютерних засобів зберігання й систематизації інформації.

2. Розглянемо *вплив інформатизації освіти на розробляння й реалізацію ТН.* При цьому провідну роль ми приділяємо вдосконалюванню методів і організації навчання із застосуванням нових дидактичних засобів, що базуються на ІКТ.

Комп'ютер є засобом навчання, який змінює способи подання інформації й, відповідно, її сприйняття, змінює стиль мислення. У зв'язку з можливістю доступу до світових інформаційних ресурсів змінюється особистісне сприйняття навколишнього середовища. Спостерігається інтелектуальний і особистісний розвиток студентів. Незважаючи на це, інформатизація освітніх процесів не завжди відповідає вимогам часу. Ми виділяємо такі фактори, що гальмують широке впровадження ІКТ у вишах: а) недостатнє усвідомлення фахівцями в галузі освіти фундаментальності ідеї нових високих технологій; б) недостатня кількість комп'ютерної техніки; в) відсутність комп'ютерних навчальних програм, які відповідають необхідним дидактичним і методичним вимогам; г) низький педагогічний рівень багатьох навчальних систем.

Більшість зазначених проблем можна пояснити тим, що комп'ютерні навчальні програми створюються фахівцями в області програмування без участі провідних спеціалістів в області дидактики й методистів, а провідні вчені, які мають великий педагогічний стаж, як правило, далекі від нових ІКТ, не володіють ними в силу консерватизму мислення, не розуміють їхньої значимості. Крім того, більшість викладачів гуманітарних наук мають психологічний бар'єр перед освоєнням ІКТ, що звичайно маскується сумнівами щодо педагогічних можливостей нових технологій. Часто поверхнєве знайомство викладача із сутністю процесів інформатизації є передумовою того, що впровадження ІКТ у навчальний процес виглядає як просте пред'явлення відомого змісту на екран дисплея. Однак такий підхід залишає не використаними колосальні можливості ІКТ з активізації наочно-образного й теоретичного образного мислення студентів. Адже, за допомогою ІКТ викладач може не тільки передавати теоретичні знання у звичній вербальній і символічній формі, але й формувати теоретичні образи.

3. *Підготовка викладачів* як проблема на шляху інформатизації освіти, вже вирішується шляхом створення курсів, семінарів (на базі університетів) відбувається підготовка викладача-користувача готових комп'ютерних навчальних програм (КНП) і викладача-розроблювача КНП.

Викладач-користувач повинен мати елементарні навички роботи з комп'ютером, отримати перше уявлення про найпоширеніші пакети програм універсального призначення, навчитися працювати з текстовими редакторами, електронними таблицями, з відомими для його предметної області готовими КНП й ін. [4; с.90].

Рівень підготовки викладача-розробника КНП повинен наближатися до рівня кваліфікаційних користувачів або навіть програмістів (найбільш реально - для викладачів інформатики і фізики).

4. *Розробка й застосування ЕЗН* є важливим аспектом інформатизації освіти. Ефективність навчального процесу визначається педагогічною технологією й комплексом навчальних засобів, що включають не тільки, електронні, але й традиційні засоби навчання. Таке сполучення (вербальних і предметно-образних) дидактичних компонентів з позиції когнітивної психології активізує процес запам'ятовування й мислення, тобто підвищує ефективність навчального процесу.

Сучасні засоби обчислювальної техніки дозволяють створювати адаптивні електронні навчальні посібники (ЕНП), які дають можливість не тільки пасивно видавати навчальний матеріал, але й імітувати дії викладача. Крім того, сучасні інтелектуальні контролюючі і навчальні системи дозволяють адаптуватися до рівня знань того, кого навчають [2; с. 269].

При створенні ЕЗН вирішуються наступні завдання [5; с. 287]: побудувати інтелектуальне навчальне середовище для різних дисциплін; в основу середовища закласти модель експерта-педагога; будувати середовище як експертну систему; при побудові середовища орієнтуватися на засоби мультимедіа.

Вивчення навчального матеріалу починається з аналізу знань студента по обраному розділу. За результатами аналізу формується сценарій навчання. У сценарії визначається склад і послідовність вивчення навчальних фрагментів, кожний з яких відповідає деякому визначенню й відповідає темі. Після вивчення чергового розділу навчального матеріалу відбувається закріплення його на практиці шляхом виконання завдань тренувального розділу. Перевірка отриманих знань і вмінь здійснюється в ході тестування. За результатами тестування, експертна система визначає подальший сценарій вивчення дисципліни [1; с. 240].

Дуже важливо при проектуванні педагогічної технології звернути увагу на процес створення засобів навчання. Для того, щоб навчально - методичний комплекс (НМК) представляв цілісне враження, викладач розробляє сценарій ЕНП. В процесі розробки викладач визначає місця вставки ілюстрацій і зовнішніх навчальних програм, описує динамічні ефекти, кольорове виділення важливих слів, висновків, правил; надає посилання на предметно-інформаційні джерела.

Основою розробки сценарію мультимедійного ЕНП може служити як конспект лекцій, так і звукозапис. Дуже ефективна діалогова форма лекції (питання – відповідь). Текст повинен бути докладно проілюстрований статичними й динамічними ілюстраціями, супроводжуваними коротким підписом. [1; с.256].

Моделювання роботи ЕНП проводиться, з метою отримання онтології, яка відповідає оптимальній його структурі, дає можливість переконатися, у виконанні критерія систематизації й інформаційної повноти сукупності понять навчального посібника [1; с. 264].

Ми пропонуємо таку послідовність етапів процесу створення ЕНП: 1) створення семантичних моделей онтології навчального посібника, моделі викладача, моделі студента; 2) уведення в ЕОМ, синтаксичний аналіз і редагування семантичних моделей і мультимедійних компонентів; 3) моделювання навчального посібника; 4) синтез навчального посібника (у відповідності до вимог до ЕНП і навчального середовища).

ЕНП у вигляді комп'ютерного фільму має деяку подібність зі звичайним відео - або слайдфільмом: навчальний матеріал викладається послідовно; форма подання інформації - комбінація відеозображення й звуку при мінімальному тестовому супроводі; можуть застосовуватися такі засоби залучення уваги, як сюжет і персонажі, велику роль відіграє темп. Головна відмінність комп'ютерного фільму від звичайного - можливість інтерактивної взаємодії студента з ЕНП: він може обрати траєкторію вивчення матеріалу, може управляти темпом зміни кадрів, у будь-який момент може перевірити свої знання, вибрати альтернативну форму подання матеріалу, уточнити значення терміна й ін. [5; с. 398].

Змістовна частина ЕНП з вивчення дисципліни може бути представлена у вигляді відеолекції, яка дублюється текстом і слайдом-лекцією. Студент може обирати будь-який зручний для себе варіант, що відповідає його психологічній моделі. Навчальний матеріал подається у вигляді блоків, кожний з яких має однакову структуру: найменування блоку; цілі вивчення блоку; навчальні питання; інформація

з кожного навчального питання (якщо це дидактично доцільно, то навчальний текст супроводжується аудіо або відеорядом); резюме по блоку (представляється у формі, наближеною до очікуваних відповідей студентів на питання, що зазначені на початку модулів (питання для самоперевірки й рефлексії, бажано з відповідями, коментарями й рекомендаціями); список літератури й посилання на сайти.

Алгоритм процесів взаємодії усередині освітньої технологічної системи може бути представлений у вигляді етапів: вибір стилю, стратегії, методів навчання учасниками навчального процесу, які спостерігаються й оцінюються в процесі взаємодії з мультимедіа; у процесі оцінки знань формується інформація про результати виконання завдань і оцінювання; збір інформації в базі даних по успішності студента з урахуванням результатів попереднього його навчання. Викладач переглядає інформацію про результат оцінювання студента і підбирає навчальні ресурси, установлює режим їхньої доставки студенту.

На завершальному етапі забезпечується інтероперабельність освітньої технологічної системи, описуються основні елементи, відповідальні за її інтероперабельність [5; с. 402].

Можна зазначити, що організація роботи розглянутої освітньої технологічної системи на базі еталонної моделі припускає наявність таких функціональних складових: процеси (навчання, оцінка знань, викладання); бази даних (навчальні ресурси, успішність); потоки даних (переваги в навчанні, поведінки, інформація про оцінки, результати виконання навчальних завдань, запит, інформація з каталогу, показник, навчальний контент, мультимедіа, контекст взаємодії).

Ми вважаємо, що вищевикладені аспекти впливу інформатизації освіти на розвиток інноваційної технології можна визначити як основні принципи створення сучасних дидактичних засобів, орієнтованих на підвищення ефективності навчального процесу. Інформатизація освіти створює передумови для створення програмно-методичного забезпечення освітньої діяльності, підвищення ефективності навчання у ВНЗ. Інноваційна ТН, в якій сполучаються традиційні педагогічні технології і ЕНП має нові якісні властивості, що може привести до перебудови структури навчального процесу.

Подальші перспективи нашого дослідження ми вбачаємо у виявленні основних напрямків змістовних змін, що відбуваються в настановній системі викладача в процесі удосконалення ІТН

### **Список використаних джерел**

1. Алексеева Г. М. Використання комп'ютерних технологій у школі. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 112 с.
2. Іваницький О. І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 492 с.
3. Концепція Національної програми інформатизації. «Голос України». 1998. 7 квітня, № 65. С. 10-12.
4. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті. Запоріжжя : Диво, 2007. 198 с.

5. Хоменко В. Г. Теоретичні та методичні засади проектування дуального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : монографія. Бердянськ : БДПУ, 2015. 473 с.

**О. О. Самсонова**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет*

**О. Ю. Ємельянова**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**Г. В. Чорна**

*старший викладач  
Запорізький національний університет*

## **ФОРМИ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Дитина, її життя та здоров'я – найвища цінність держави. Тому, захистити її від можливих загроз і навчити безпечно взаємодіяти з оточенням є одним із провідних завдань закладу дошкільної освіти, що визначені у Законі України «Про дошкільну освіту», у якому зазначено, що фактором для особистісного розвитку дитини є рівень розвитку її провідної діяльності. У дошкільному віці провідною діяльністю, що відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та стимулює важливі зміни у її психічних процесах, є гра. Саме гра виступає основною сферою для прояву особистої ініціативи та активності [1].

На сьогодні завданнями закладу дошкільної освіти у рамках створення безпечного середовища для дітей та формування безпечної поведінки дошкільників є: створення безпечних умов розвитку, виховання та навчання малюків; організація режиму роботи ЗДО, умов для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог, гарантування їх виконання; формування у дітей гігієнічних умінь та засад здорового способу існування, правил безпечної поведінки; допомагати збереженню та укріпленню здоров'я, розумовому, психічному й фізичному розвитку дошкільників; виконання соціально-педагогічного патронату, організація взаємодії із сім'єю тощо.

На думку вчених основи безпеки життєдіяльності є елементом життєвої компетентності дошкільників. Як зазначає Р. Найда, життєва компетентність визначається як інтегрована здатність особистості, що охоплює комплекс знань, умінь, навичок та життєвого досвіду. Вона є ключовою для успішного розв'язання життєвих завдань та реалізації індивідуального життєвого шляху. Оскільки ця компетентність формується на основі постійного накопичення досвіду, вона є динамічним, а не сталим явищем, що постійно розвивається. Це складне утворення, яке демонструє «уміння жити» через поєднання таких елементів:

- когнітивні та практичні навички;
- самоусвідомлення та уявлення про себе;
- накопичений досвід та досягнення;

- сформована система цінностей;
- гнучкість мислення та здатність до переосмислення життєвих ситуацій [4, с. 88].

Основою для формування свідомої безпечної поведінки дошкільника є позитивний приклад дорослих. Щоб уникнути дитячої образи, збентеження чи агресії, спричинених розбіжностями у вимогах батьків і вихователів, останні повинні прагнути зробити батьків своїми однодумцями. Це передбачає активне залучення родин до освітнього процесу, а також надання інформації про забезпечення максимальної безпеки дитини в різних життєвих ситуаціях (правила особистої безпеки, дії в надзвичайних ситуаціях). Крім того, доцільно створити інформаційний куточок або стенд для закріплення дітьми знань із безпеки життєдіяльності, та інформування батьків щодо виховання дітей в означеному напрямі.

У процесі організації освітньої роботи з питань безпеки життєдіяльності дошкільників можна виокремити такі ключові напрями:

- робота не повинна обмежуватися лише засвоєнням правил і норм поведінки; необхідно навчати дітей обережності, вмінню орієнтуватися та швидко реагувати в екстремальних ситуаціях;
- найвищого результату можна досягти за умови дотримання єдиної стратегічної лінії взаємодії педагогів, дітей та батьків;
- важливо враховувати специфічні аспекти роботи з дітьми, які суттєво відрізняються від методів, що застосовуються для дорослих, наприклад, використання розповідей, бесід, відеоматеріалів про наслідки пожеж, повеней та інших небезпек.

Ефективне формування безпечного способу життя у дітей дошкільного віку можливе лише через систематичну, інтегровану роботу. Вона має бути наскрізною через всі основні форми активності дитини: гру, працю та спілкування.

Пріоритетними методами в освітньому процесі є практичні та інтерактивні форми: наочні методи (спостереження, екскурсії); ситуативні методи (моделювання проблемних ситуацій, бесіди); активна. практична діяльність (ігрова, пошуково-дослідницька, проєктна діяльність, ігрові квести) [3].

Як зазначає Н. Бондаренко, дидактичні ігри як практичний метод роботи з дітьми є ефективний у формуванні основ безпеки життєдіяльності, адже дидактичну гру можна включати у заняття, спостереження тощо [2].

Ключовим фактором успішної роботи з безпеки життєдіяльності є об'єднання зусиль батьків та педагогів. Щоб досягти цієї мети, необхідно активно залучати родини до спільних заходів. Ефективними формами співпраці є: проведення практичних семінарів, організація родинних клубів, участь у проєктах, виставках, розвагах та спеціальних тижнях безпеки.

#### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. Безпека дитини в довіллі. *Дошкільне виховання*. 2013. № 4. С. 4-6.
2. Бондаренко Н. В. Дидактичні ігри з основ безпеки життєдіяльності та цивільного захисту для дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2015. 21 с.
3. Карнаух Л., Авраменко О. Теоретичні та методичні засади формування соціальної компетентності старших дошкільників в умовах сучасного соціуму.

*Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2019. Вип. 4. С. 90-96.*

4. Найда Р. Г. До проблеми формування життєвої компетентності дитини в дошкільному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 2. С. 86-90.

**О. О. Семергей**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**Г. В. Локарєва**

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет*

## **ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК РЕСУРС ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ**

Умови соціально-культурної трансформації, викликані воєнним станом в Україні, характеризуються посиленням психоемоційного напруження. Внаслідок цього зростає запит дорослого населення на ефективні механізми подолання стресу та самовідновлення, у тому числі через музичну освіту. Якщо раніше вона орієнтувалася переважно на опанування нових компетенцій та професійних навичок, нині розглядається як ресурс для досягнення внутрішньої гармонії та розвитку особистості.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що традиційні моделі організації освітнього процесу часто ігнорують специфіку дорослої аудиторії, сприймають її аналогічно до дитячої та застосовують методики, які виявляються неефективними. Дорослий учасник навчання потребує контексту, який забезпечує емоційну безпеку, підтримку та розвиток внутрішніх ресурсів.

Отже, основним завданням організації освітнього середовища музичної освіти дорослих є визначення умов, за яких воно стане ефективним механізмом емоційної саморегуляції, формування психологічної стійкості та реалізації творчого потенціалу.

Проблематика вивчення ролі освітнього середовища у здобутті освіти дорослими досліджувалася Л. Лук'яною, О. Шаманською. Дослідники зосереджували увагу на структурі освітнього середовища та його впливі на процеси саморозвитку і професійної підготовки.

Особливу увагу привертає вплив музичної освіти на особистісний розвиток дорослих учнів. Н. Соболев, Andrea Matias Queiroz та Pamela D. Pike підкреслюють, що навчання дорослих музиці має специфіку, обумовлену психологічними, когнітивними та мотиваційними особливостями цієї аудиторії.

Дослідження освітнього середовища в контексті музичної освіти дорослих базуються на трьох аспектах:

- характеристики освітнього середовища як структури, що поєднує фізичні, соціальні та психологічні компоненти [2];
- ефективна організація навчального процесу в контексті креативних дисциплін [4];

- механізми впливу музичної діяльності на психоемоційну сферу [4].

Дослідники підкреслюють інтегративний характер музичної діяльності, що поєднує когнітивні, естетичні та емоційно-тілесні аспекти. Освітнє середовище дорослих розглядається як жива система взаємодії, де акцент робиться на активній ролі учасника, його мотивації, попередньому досвіді та процесі рефлексії, а не на пасивному засвоєнні знань [3].

Дослідження в галузі педагогіки дорослих показують, що для дорослого здобувача мотивація часто вирізняється комплексністю запитів. Крім прагнення розвинути технічні вміння й музичні компетенції, учасник прагне знайти простір для творчого самовираження, подолання внутрішніх психологічних обмежень та відновлення контакту зі своїми емоціями. Отже, емоційний комфорт і психологічна безпека відіграють вирішальну роль у навчальній мотивації та засвоєнні матеріалу [3].

Взаємозв'язок між емоційним станом і ефективною навчальною діяльністю особливо явно розкривається у творчих дисциплінах. Дорослий здобувач приносить у навчальний процес сформовану систему переконань і попередній досвід, які можуть спричинити тривогу, самокритику, викликати внутрішній опір або невпевненість. Подолання таких бар'єрів можливе лише в контексті підтримувального освітнього середовища, де визнається автономія особистості та формуються умови для позитивного самоусвідомлення [1].

Успішне впровадження музичної освіти як ресурсу психоемоційної стабільності потребує системного підходу викладача до організації освітнього середовища. Ключові параметри містять:

- структурованість занять, передбачуваність і логічну послідовність. Заняття мають мати фази вступу (налаштування), основної роботи (практичні вправи) та завершення (рефлексія та інтеграція досвіду), що створює психологічне відчуття контролю;
- позитивний клімат, а саме формування атмосфери, де помилки сприймаються як частина процесу розвитку, без порівняння чи конкуренції;
- індивідуалізація процесу, можливість рухатися власним темпом, обирати завдання за складністю та отримувати персоналізований зворотний зв'язок;
- простір для творчої ініціативи для заохочення імпровізації, експериментування та власного вираження;
- інтеграція рефлексивних практик, що призведе до усвідомлення емоційних трансформацій та психологічних інсайтів, закріплення позитивних змін і визнання особистих досягнень [2].

Освітнє середовище в музичній освіті дорослих має будуватися на принципах партнерства між педагогом та учнем, безумовного прийняття та емоційної безпеки. Викладач виступає фасилітатором, який допомагає учасникам усвідомлювати власні потреби, емоції та потенціал [3].

Проблематика організації освітнього процесу дорослих як структурного елемента освітнього середовища набула значного розвитку в педагогічній науці. Попередні дослідження свідчать, що інтеграція творчих практик з елементами терапевтичної роботи підвищує психоемоційну стійкість, самооцінку та сприяє соціальній інтеграції. Проте системне вивчення впливу організаційних характеристик структури занять, форм взаємодії та застосування специфічних технік на

психоемоційне самопочуття дорослих все ще залишається малодослідженою проблемою, що визначає необхідність подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

#### Список використаних джерел:

1. Лук'янова Л. Особливості мотиваційної діяльності дорослої людини або чому дорослі навчаються інакше. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2020. Т. 18, № 2. С. 9–22. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.9-22](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.9-22).
2. Шаманська О. Освіта дорослих в Україні: завдання, особливості, перспективи розвитку. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. 2022. Т. 22, № 2. С. 140–149. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.140-149](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.140-149).
3. Pike P. Adult music student: making music throughout the lifespan. Taylor & Francis Group, 2021. 248 p.
4. Nataliia S. Lifelong learning: music adult education. *Continuing professional education theory and practice*. 2019. P. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.1.1722>.

**Ю. О. Сердюченко**

*здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

### **ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)**

**Актуальність дослідження.** Розглядаючи сучасні тенденції розвитку зарубіжної школи, спостерігається чітко виражений перехід із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні (діалогові) відношення між учнем та учителем. Такий перехід передбачає повну самореалізацію власного потенціалу кожного з учнів, слугує підґрунтям для модернізації підготовки учителів, перегляду організаційних форм і методів навчання майбутніх учителів, зокрема іноземних мов, беручи до уваги комунікативне спрямування та інтерактивні технології [4]. Повсякчасне впровадження інтерактивних технологій навчання під час базової підготовки майбутніх учителів іноземних мов спостерігається в низці університетів світу. Отже, вивчення зарубіжного досвіду щодо означеного питання становить інтерес та практичну цінність.

**Метою дослідження** є вивчення зарубіжного досвіду щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних із застосуванням інтерактивних технологій навчання.

**Результати теоретичного аналізу.** У контексті нашого дослідження ми розглядаємо досвід використання інтерактивних технологій навчання майбутніх учителів іноземних мов в університетах Великої Британії.

Серед інтерактивних технологій навчання в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії дослідники [1-3] виокремлюють: ток-шоу, дебати, телешоу, кейс-стаді, комунікативна технологія, когнітивна або пізнавальна технологія, технологія сценарію, шлях мовчання та колективне (групове) вивчення мови, технологія пошукового навчання на засадах особистісно-орієнтованого підходу.

Вчені також зауважують, що ці технології широко використовуються під час викладання іноземної мови.

Ток-шоу, дебати та телешоу застосовують з метою формування комунікативної компетентності, розвитку соціокультурної та міжкультурної компетенцій. Під час навчання за комунікативною технологією та когнітивною технологією майбутні вчителі іноземних мов навчаються комунікації у процесі самої комунікації у парах, тріадах та невеликих групах. Технологія сценарію використовується без текстових підручників, викладач надає ключові питання («імпульси»), а студенти створюють історію, керуючись своїми інтересами та відчуттями. Використання технології шлях мовчання або замовчування полягає у тому, що викладач не виправляє помилок студента, коли останній відповідає іноземною мовою. Вважається, що така технологія допомагає підвищити впевненість студентів та спонукає їх проявляти ініціативу під час спілкування [2].

Технологія кейс-стаді в британських університетах під час занять з іноземної мови зазвичай передбачає такі етапи: 1) формулювання основної ідеї кейсу; 2) проєктування змісту, обсягу й структури матеріалу; 3) коригування; 4) редагування (модель М. Мюнтера). Кейс-стаді також можуть відбуватися за п'ятирівневою схемою, а саме: 1) визначення вихідних умов; 2) встановлення першого контакту; 3) збір інформації; 4) складання кейсу; 5) прийняття рішення щодо опублікування (метод М. Ліндерса) [3]. Реалізація означеної технології також відбуваються з одночасною інтеграцією інших інтерактивних технологій, наприклад, «навчання у команді», «навчання у співпраці», «навчаємося разом», «дослідницька робота у групі» [2].

Технологія пошукового навчання використовується на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Ця технологія реалізується через інтерактивні технології проблемного навчання, групові проєкти, презентації тощо [1].

**Висновки.** Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії пов'язана з широким використанням інтерактивних технологій навчання на заняттях з іноземної мови. Серед найпопулярніших виокремлюють ток-шоу, дебати, телешоу, кейс-стаді, комунікативну технологію, когнітивну технологію, технологію сценарію, шлях мовчання, технологію пошукового навчання, які уможливають вільні дискусії під час обговорення проблем та відбуваються у поєднанні з багатьма іншими інтерактивними технологіями.

#### Список використаних джерел

1. Катревич Л. В. Професійна підготовка учителів гуманітарних дисциплін середніх шкіл в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 22 с.
2. Козаченко І. В. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2015. 222 с.
3. Мельничук О. В. Система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії : дис. ... д-ра філ. : 011. Хмельницький, 2021. 263 с.
4. Jandhyala B., Tilak G. Global trends in the funding of higher education. *IUA Horizons (World Higher Education News)*. 2005. Vol. 11. P. 1-3.

**Т. Г. Соловйова**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет*

**К. В. Каменюк**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

## **ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.** Сучасна система освіти України наразі перебуває в процесі трансформації, зумовленої впровадженням інклюзивного підходу, орієнтованого на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх освітніх потреб, стану здоров'я, соціального походження та життєвих обставин. Після початку повномасштабної війни значна кількість дітей опинилася в умовах вимушеного переміщення, втрати звичного соціального середовища, постійного стресу, і це актуалізує необхідність формування безпечного, підтримувального та комунікативно збагаченого освітнього простору. Інклюзивне освітнє середовище молодшої школи стає не тільки місцем навчання, а й простором соціальної взаємодії, де формуються навички спілкування, емпатії, толерантності, взаємної підтримки.

Науковому розв'язанню проблеми взаємодії людини та середовища присвячено дослідження таких учених, як А. Бандура, Г. Костюк, С. Максименко, І. Бех, О. Савченко, В. Рибалка та ін. Феномен освітнього середовища, його структура та механізми формування стали предметом наукових розвідок дослідників, серед яких Є. Бачинська, В. Вербицький, Г. Пустовіт, О. Ярошинська та ін. Останніми роками спостерігається зростання наукового інтересу до проблем інклюзивної освіти (В. Синьов, Т. Бондар, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва та ін.). Втім, попри наявність ґрунтовних напрацювань, проблема організації ефективного та безпечного інклюзивного середовища в школі потребує подальшого дослідження, зокрема у напрямі розвитку соціальної взаємодії та комунікації молодших школярів.

**Мета дослідження** – визначити особливості інклюзивного освітнього середовища як простору соціальної взаємодії й розвитку комунікації молодших школярів, окреслити педагогічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Інклюзивне освітнє середовище розглядається не тільки як простір здобуття знань дітьми з різними освітніми потребами, а як соціокультурний простір активної взаємодії, підтримки й розвитку кожного учня. У таких класах природно формуються комунікативні вміння через спілкування з однолітками, педагогами, асистентами. Це середовище допомагає долати мовленнєві й соціальні труднощі, сприяє соціалізації та формуванню позитивної самооцінки, навчає дітей розуміти й приймати різноманіття, і це робить його важливим чинником розвитку соціально-комунікативної компетентності молодших школярів.

Як зазначає одна з провідних науковців в галузі інклюзії, А. Колупаєва [1], освіта дітей з особливими освітніми потребами має бути спрямована на їх успішну

інтеграцію в соціокультурний простір, сприяти самоідентифікації, самовизначенню та самореалізації кожної дитини з урахуванням її індивідуальності. Дослідниця пропонує модель інклюзивного навчання, яка поєднує освітню підготовку із соціальним розвитком дітей та передбачає систему корекційно-педагогічної підтримки.

Взагалі, під інклюзивним освітнім середовищем науковці розуміють цілісний простір, у якому забезпечуються рівні можливості для навчання, розвитку й соціалізації всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей та відмінностей. Таке середовище характеризується доступністю, безпечністю, позитивним емоційним кліматом, партнерською взаємодією учасників освітнього процесу та спрямованістю на підтримку кожного учня [1; 2]. Як зазначає Т. Атрощенко [2], багато дітей з особливими освітніми потребами мають обмежений досвід спілкування в дошкільному віці, тому інклюзивний клас часто стає для них першим повноцінним середовищем соціалізації. Тут вони поступово опановують правила взаємодії, спостерігають і наслідують поведінку ровесників, набувають умінь співпраці, взаємодопомоги, відповідальності та емпатії. Класний колектив виконує роль мікросоціуму, де формуються навички соціального буття. На думку О. Позняк [3], соціальна взаємодія в інклюзивному середовищі сприяє формуванню позитивного образу «Я» у дитини з ООП, що підвищує її впевненість і готовність до спілкування. Підтримка педагогів та однолітків допомагає усвідомити власну цінність і набути досвіду позитивної соціальної ролі, що стимулює розвиток мовленнєвих і соціальних умінь.

Аналіз наукових джерел дозволив визначити такі педагогічні умови ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища як простору соціальної взаємодії й розвитку комунікації молодших школярів.

По-перше, це створення позитивного психологічного клімату в класі. Атмосфера доброзичливості, прийняття та взаємоповаги забезпечує емоційний комфорт кожної дитини, сприяє відкритості у спілкуванні й готовності до взаємодії. Педагог має виступати фасилітатором, який підтримує партнерські стосунки між усіма учасниками освітнього процесу [3]. По-друге, індивідуалізація та диференціація навчання, тобто урахування особливостей розвитку, темпу навчання, рівня комунікативних навичок і потреб кожного учня, що дозволяє створити умови для активної участі дитини у спільній діяльності. По-третє, це інтеграція комунікативно спрямованих методів і технологій навчання – використання рольових ігор, тренінгових вправ, спільних творчих проєктів, інтерактивних форм роботи стимулює розвиток мовлення, навичок діалогу, активного слухання, співпраці в команді [4].

Наступними, не менш важливими є такі умови як міждисциплінарна взаємодія фахівців, педагогічна рефлексія та підготовка вчителя до інклюзивної практики, адже педагог має володіти знаннями про особливості дітей з ООП, сучасними технологіями інклюзивного навчання, а також умінням аналізувати власну діяльність і адаптувати підходи до потреб конкретного учня. І останньою умовою визначено залучення батьківської спільноти – партнерство з родинами сприяє узгодженню виховних впливів, підтримці позитивної динаміки розвитку дитини та формуванню єдиного комунікативного простору «школа – сім'я».

**Висновки.** Таким чином, інклюзивне освітнє середовище є важливим чинником соціального становлення й розвитку комунікативної компетентності молодших

школярів. Воно забезпечує можливість кожній дитині, незалежно від індивідуальних особливостей, бути активним учасником навчального процесу, взаємодіяти, висловлювати власну думку, відчувати належність до колективу. Ефективність такого середовища визначається комплексом педагогічних умов, серед яких – позитивний психологічний клімат, індивідуалізація навчання, використання комунікативно спрямованих методик, міждисциплінарна співпраця фахівців і партнерство з батьками. Реалізація цих умов сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, формуванню її соціальної активності, толерантності та готовності до взаємодії в сучасному суспільстві

#### **Список використаних джерел**

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія : покроково для педагогів : навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с. URL: <https://surl.li/apbrej>.
2. Атрощенко Т., Бондар Т. Наукові підходи до створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища в початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 36, т. 1. С. 196-200.
3. Позняк О. С. Процес створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всестороннього розвитку дитини з ООП. *Педагогічні науки*. 2022. № 98. С. 60-68. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4507>.
4. Крамчанінов Ю. Сучасні підходи до створення інклюзивного освітнього простору для дітей з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2025. № 117 (1). С. 32-44. URL: [https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional\\_child/article/view/211](https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/211).

**О. Л. Тіщенко**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**Л. С. Іванова**

*кандидат філософських наук, доцент  
Запорізький національний університет*

### **СИНЕРГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА СОЦІАЛЬНО ЕМОЦІЙНОГО ЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ: СТВОРЕННЯ СТІЙКОЇ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ**

**Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.** В умовах військового часу та подальшого повоєнного відновлення України критично необхідне формування суспільства, здатного ефективно долати кризи. Це вимагає від громадян глибокої емоційної стійкості, етичної відповідальності та активної залученості. Така особистість повинна вміти усвідомлювати свої емоції та соціальний контекст, аналізувати проблеми і знаходити оптимальні рішення, діючи відповідально на користь спільного блага. [1] Формування цих якостей потребує системної роботи з раннього віку в спеціально організованому освітньому середовищі.

**Мета дослідження** полягає у перевірці гіпотези: синергія розвивального навчання (РН) за системою Ельконіна-Давидова та соціально-емоційного й етичного навчання (СЕЕН) створює інноваційний освітній простір, що забезпечує високоефективну, продуктивну та стійку модель розвитку особистості.

Основа синергетичного ефекту полягає в тому, що розвивальне навчання за системою Ельконіна-Давидова дає учневі когнітивний інструментарій (вчить, як мислити і контролювати дію), а СЕЕН – емоційний інструментарій (вчить, як відчувати і контролювати стан).

У технології розвивального навчання центральним механізмом є рефлексія навчальної діяльності: здатність учня усвідомити межі свого знання, визначити причину помилки та спланувати нову дію [3]. У СЕЕН ключовим елементом є самосвідомість та саморегуляція: здатність усвідомлювати свій емоційний стан, його причини та вплив на поведінку. Синергія двох технологій міститься в природньому трансфері рефлексій: рефлексія навчальної діяльності (Що я зробив не так у розв'язанні задачі?) переноситься на рефлексію емоційного досвіду (Що я відчуваю і чому саме?), тобто дитина, навчена самоконтролю навчальної дії, легше освоює емоційне самоусвідомлення та самоуправління. Це підвищує продуктивність, оскільки учень, що усвідомлює свій емоційний ресурс, відповідально керує своєю навчальною діяльністю.

Проглядається тісний взаємозв'язок між теоретичним мисленням та етичним аналізом. Розвивальне навчання навчає виділяти теоретичну суть явища, абстрагуватися від конкретики для пошуку загального принципу (наприклад, у математиці) [2]. СЕЕН формує відповідальне прийняття рішень та етичне мислення [4]. Синергія цих технологій: вміння аналізувати суть проблеми, що характерне для розвивального навчання застосовується до аналізу етичної дилеми. Учень, який здатний побачити загальний принцип у математиці, легше ідентифікує універсальні етичні принципи, що лежать в основі ситуації. Це підвищує глибину його соціальної свідомості та є фундаментом для формування навичок емоційної саморегуляції та відповідального прийняття рішень.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Розвивальне навчання засновано на активному впровадженні групової навчальної діяльності, де співпраця необхідна для колективного пошуку істини. СЕЕН розвиває soft skills: комунікація, емпатія, конструктивний діалог [4]. Групова робота, організована за принципами розвивального навчання, а саме обмін поглядами, аргументацією, ідеями, стає ідеальним полігоном для практичного відпрацювання навичок СЕЕН: діти вчаться чути емоції партнерів, конструктивно вирішувати конфлікти та надавати емоційну підтримку, що робить навчальну співпрацю більш продуктивною та гуманною.

**Висновки.** Таким чином, інтеграція розвивального навчання і соціально емоційного та етичного навчання забезпечує системний трансфер когнітивних навичок у сферу емоційно-етичного розвитку, що призводить до якісно нових освітніх результатів.

Поєднання розвивального навчання та СЕЕН забезпечує цілісний розвиток суб'єкта власної зміни, як його визначав В.В. Давидов. Дитина стає не лише свідомою у своїх навчальних діях, але й відповідальною у своїх емоціях та етичною у соціальних рішеннях. Ця синергія є стійкою моделлю, що ефективно готує

особистість до життя у складному, швидкозмінному світі та є стратегічно важливою для формування нескореного, етично зрілого покоління України.

### **Список використаних джерел**

1. Аналітичний огляд «Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» (Feasibility Study on Opportunities for SEL within New Ukrainian School Reform) / Л. Гриневич, Т. Дрожина, О. Глоба та інші ; за заг. ред. Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2021. 312 с.
2. Зінченко В. В. Розвивальне навчання та його вплив на формування теоретичного мислення. Київ : Освіта. 2018.
3. Репкін В. В., Репкіна Н. В. Система розвивального навчання у початковій школі: теоретичні основи та практика. Харків: Ранок., 2013.
4. Що таке СЕЕН?. *EdCamp Ukraine*. URL: <https://www.edcamp.ua/seelukraine/shcho-take-seen/>.

**Н. М. Щербакова**

*кандидатка педагогічних наук, доцентка*

*Бердянський державний педагогічний університет*

**Р. М. Ковбель**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти*

*Бердянський державний педагогічний університет*

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Актуальність дослідження.** Формування культури спілкувальної поведінки молодших школярів є важливою проблемою сучасної педагогіки і водночас одним із ключових завдань освітнього процесу початкової школи. В умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти зростає увага до розвитку комунікативної компетентності, невід'ємною складовою якої є мовленнєвий етикет. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи ввічливості, толерантності, доброзичливості, уміння культурно поводитися в різних соціальних середовищах – школі, родині, у громадських місцях.

Мовленнєвий етикет виступає не лише як система мовних формул, що регулюють спілкування, а й як показник загальної культури особистості, рівня морального розвитку, здатності до емпатії та взаємоповаги. У цьому контексті створення освітнього середовища, яке сприяє формуванню етикетних умінь, набуває особливої педагогічної значущості.

Виходячи з окресленої проблеми, метою нашого дослідження стало визначення, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов, спрямованих на систематичне формування мовленнєвого етикету учнів молодшого шкільного віку.

Освітнє середовище початкової школи, за висновками науковців (Н. Бібік, В. Грешко, С. Копелюк, О. Савченко, та ін.), має бути не лише інформаційним і

навчальним, але й розвивальним, комунікативно насиченим, здатним формувати позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності. Саме в такому середовищі розкривається потенціал мовленнєвого розвитку дитини, адже ефективне спілкування неможливе без засвоєння норм мовленнєвого етикету.

У своєму дослідженні ми прагнули сформулювати таке освітнє середовище, що гарантувало б збагачення особистісного досвіду спілкування молодших школярів, ефективне оволодіння ними нормами мовленнєвого етикету й культури поведінки та забезпечувало б їхню стійку орієнтацію на виконання моральних норм у комунікативному процесі. З цією метою було обґрунтовано необхідність створення цілісної системи відповідних педагогічних умов; управлінська діяльність учителя з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей; організація комунікативних ситуацій, що забезпечують практичне опанування етикетних норм; створення атмосфери міжособистісної взаємодії на засадах поваги, співпраці й толерантності.

Зазначені умови розглядалися як взаємопов'язані й взаємозалежні складові цілісної моделі освітнього середовища. Їхня реалізація забезпечувалася комплексною діяльністю вчителя, який виступав організатором, модератором і прикладом етикетної поведінки для учнів.

Управлінська діяльність учителя охоплювала кілька функціональних компонентів. Функція планування передбачала прогнозування результатів, моделювання змісту основних понять мовленнєвого етикету та науково обґрунтоване програмування процесу формування відповідних умінь.

Мотиваційна функція полягала в спрямуванні учнів на використання норм мовленнєвого етикету, формуванні позитивних установок на спілкування, розвитку внутрішньої потреби дотримуватись етикетних норм.

Організаційна функція забезпечувала практичну реалізацію педагогічних умов у навчально-виховному процесі, включаючи створення комунікативних ситуацій, використання групових форм роботи та інтерактивних вправ.

Функція міжособистісного спілкування була ключовою, оскільки саме вона забезпечувала особистісно-розвивальну взаємодію між учителем і учнями, а також між школярів один з одним. Функція контролю та корекції сприяла своєчасному виявленню відхилень, аналізу труднощів і внесенню коректив до освітнього процесу з метою підвищення його результативності.

У межах дослідження була розроблена спеціальна програма формування мовленнєвого етикету, що охоплювала теми: «Як звертатись один до одного», «Як мовленнєві манери характеризують людину», «Правила знайомства», «Мистецтво суперечки», «Вітання під час зустрічей».

Зміст занять передбачав поступове оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками використання етикетних формул у щоденному спілкуванні. До програми входили вправи на побудову діалогів, аналіз мовленнєвих ситуацій, рольові ігри, обговорення літературних прикладів, у яких відображено правила ввічливої поведінки.

Методика дослідження базувалася на використанні комплексу взаємодоповнювальних методів: педагогічного спостереження, анкетування, бесід, рольових і мовленнєвих ігор, аналізу комунікативних ситуацій та елементів експериментального навчання. Особливу увагу було приділено розвитку в учнів

уміння дотримуватися норм етикету не лише у взаємодії з дорослими, а й у спілкуванні з однолітками.

Реалізація зазначених педагогічних умов сприяла створенню освітнього середовища, яке позитивно впливало на розвиток мовлення учнів. Було відзначено активне засвоєння школярами форм мовленнєвого етикету — вітання, подяки, вибачення, прохання, звертання; підвищення рівня культури мовлення й поведінки школярів. Учні експериментальних класів почали частіше ініціювати етикетне спілкування, демонстрували доброзичливість, емоційну чуйність, уважність до співрозмовників.

Контрольний етап експерименту засвідчив стійке підвищення рівня сформованості мовленнєвого етикету в учнів експериментальної групи.

Отже, формування мовленнєвого етикету молодших школярів є ефективним за умови системного впровадження визначених педагогічних умов. Це забезпечує розвиток комунікативної компетентності, формує навички ввічливого спілкування та сприяє становленню духовно зрілої, соціально активної особистості молодшого школяра. Ключову роль у цьому процесі відіграє педагог, який не лише організовує комунікативну взаємодію, а й формує позитивну мотивацію до спілкування, підтримує сприятливий емоційний клімат і забезпечує морально-етичне зростання учнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Грешко В. В. Вплив навчального середовища на розвиток мовленнєвої комунікації дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми української освіти: матеріали XX всеукр. студентської конф.* Львів, 2022. С. 159-161.
2. Костенко Т. М., Довгопола К. С. Нова українська школа: формування у молодших школярів навичок конструктивного спілкування : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2021. 176 с.
3. Турко О., Кравчук Т. Мовленнєва діяльність учнів початкової школи в контексті сучасних освітніх реформ. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 24 (2). С. 371–377. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2018\\_24\(2\)\\_66](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2018_24(2)_66).
4. Щербакова Н. Педагогічні умови формування гуманних взаємин учнів початкової школи *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2021. № 1. С. 110-116.

**Секція 3**  
**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**  
**ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА І ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ**

**Н. О. Діра**  
*доктор філософії PhD 011, доцент*  
*Бердянський державний педагогічний університет*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЬЯТЬ  
«АСЕРТИВНІСТЬ» І «АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА» В КОНТЕКСТІ  
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА**

У контексті сучасних освітніх реформ, переходу до особистісно орієнтованого навчання та формування партнерських відносин між учасниками освітнього процесу особливого значення набуває здатність педагога до конструктивного самовираження та збереження поваги до гідності інших. Асертивність постає важливою професійно значущою якістю, яка забезпечує баланс між самоповагою й повагою до прав інших, сприяє емоційній стійкості, комунікативній компетентності та здатності до конструктивного розв'язання конфліктів [1; 2].

У вітчизняній психології й педагогіці феномен асертивності лише починає системно вивчатися, тоді як зарубіжна наука накопичила значний теоретичний і практичний досвід його дослідження (Е. Солтер, Дж. Вольпе, А. Бек, А. Елліс та ін.) [1]. Це зумовлює потребу в уточненні змісту понять «асертивність» і «асертивна поведінка» у психолого-педагогічному контексті.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз понять «асертивність» і «асертивна поведінка» та визначити їх роль у процесі професійного становлення педагога.

Поняття «асертивність» (від англ. assert – стверджувати, відстоювати) було введено в науковий обіг Е. Солтером і Дж. Вольпе в рамках поведінкової терапії. Сьогодні воно розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує впевненість, самоповагу, відповідальність і здатність до усвідомленої саморегуляції [1; 4]. У психолого-педагогічному аспекті асертивність визначається як соціально прийнятна форма самовираження, що дозволяє педагогу впевнено відстоювати власну позицію без порушення прав інших учасників освітнього процесу [2; 3].

Асертивна поведінка трактується як конструктивна альтернатива агресивності чи пасивності. Вона є основою професійної комунікації, сприяє розвитку взаємоповаги, психологічної стійкості та ефективного педагогічного впливу [2; 5]. Асертивність характеризується такими рисами, як самостійність, ініціативність, емоційна стабільність, самоконтроль, рішучість, наполегливість, рефлексивність і відповідальність [3; 4]. У педагогічній діяльності ці риси забезпечують здатність педагога адаптуватися до змін, діяти впевнено й толерантно в конфліктних ситуаціях, зберігаючи педагогічний такт [5; 6].

У професійній підготовці майбутніх педагогів формування асертивності розглядається як ключова складова професійної компетентності. Воно передбачає

оволодіння психодіагностичними, корекційними, консультаційними та тренінговими вміннями, розвиток «Я-концепції», професійної ідентичності, рефлексії та готовності до творчої самореалізації у професії [4; 6]. Поступовий розвиток асертивності супроводжує становлення педагогічної позиції, сприяє усвідомленню власних цінностей, професійного потенціалу та відповідальності за результати освітньої взаємодії [2; 5].

Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що українська психологія та педагогіка (С. Максименко, Ю. Поваренко, В. Рибалка, Т. Титаренко, І. Зязюн, В. Панок, Л. Долинська, Ж. Вірна та ін.) акцентують на формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів, розвитку рефлексивного мислення, комунікативної культури, емоційної саморегуляції й умінь конструктивної взаємодії [3; 4]. У цьому контексті асертивність виступає інтегративною якістю, що забезпечує ефективне виконання професійних функцій та підтримує психологічну рівновагу в педагогічній діяльності.

Асертивність є важливою складовою професійної компетентності педагога, яка інтегрує особистісні й професійні якості, забезпечує ефективну комунікацію, емоційну стійкість і здатність до конструктивного розв'язання конфліктів. Розвиток асертивності у процесі професійної підготовки сприяє становленню зрілої, впевненої, відповідальної особистості педагога, здатної до гуманістичної взаємодії в освітньому середовищі [1; 6]. Вона виступає не лише показником психологічної зрілості, а й чинником підвищення якості освітнього процесу та педагогічної культури загалом.

#### Список використаних джерел

1. Білоущенко В. В. Теоретичний аналіз поняття «асертивність» в працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Інсайт*. 2016. Вип. 13. С. 51-54.
2. Герасіна С. В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 10. С. 139-149.
3. Козич І. В. Асертивна поведінка – як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 135-143.
4. Медведєва С. А. Асертивність майбутніх практичних психологів : досвід вивчення. *Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики*. 2008. Вип. 39-40. С. 234-240.
5. Нагаєвська І. О. Психологічні умови розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 262 с.
6. Хільченко В. В. Особливості формування асертивної поведінки майбутніх психологів: випускна кваліфікаційна робота (магістр). Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2024. URL: <https://fspu.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/Хільченко-В.В..pdf> (дата звернення: 20.10.2025).

**О. С. Дудников**  
*викладач, спеціаліст вищої категорії  
«викладач-методист», директор  
Запорізької авіаційної фахової коледжу ім. О. Г. Івченка*

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ**

Професійне зростання викладача є комплексним процесом, що включає постійне підвищення кваліфікації, удосконалення методичних навичок, розвиток педагогічної культури та особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. У сучасних умовах реформування освіти, коли акцент робиться на особистісно орієнтований і компетентнісний підхід, професійне становлення викладача вимагає постійного оновлення знань, володіння сучасними освітніми технологіями, здатності до рефлексії та творчого підходу у навчально-виховному процесі.

Соціально-педагогічні фактори відіграють ключову роль у підтримці цього процесу, оскільки саме вони забезпечують створення сприятливого освітнього середовища, у якому викладач має можливість розвивати власний потенціал. Соціально-педагогічне середовище коледжу включає не лише офіційні форми підвищення кваліфікації, але й різні неформальні механізми підтримки – наставництво, взаємообмін досвідом між колегами, участь у професійних спільнотах, методичних об'єднаннях, семінарах і тренінгах. Важливу роль відіграють також морально-психологічний клімат у педагогічному колективі, система заохочень, визнання професійних досягнень і можливість самореалізації через проєктну чи дослідницьку діяльність [5].

Такі соціально-педагогічні фактори сприяють розвитку педагогічної майстерності, формуванню мотивації до саморозвитку та підвищують рівень професійної рефлексії. У результаті створюються умови для постійного вдосконалення, зростання інноваційного потенціалу викладачів і формування активної професійної позиції.

Розглянемо соціально-педагогічні фактори професійного зростання викладача коледжу більш детально.

Першим фактором виступає організаційна підтримка, що включає надання ресурсів для професійного навчання, створення умов для участі у семінарах, конференціях та курсах підвищення кваліфікації. Ефективна організаційна підтримка передбачає не лише фінансування чи матеріальне забезпечення освітніх заходів, а й систематичне планування розвитку персоналу. Вона проявляється у створенні внутрішніх програм наставництва, доступі до бібліотечних і цифрових ресурсів, а також у забезпеченні зворотного зв'язку між адміністрацією та педагогами. Важливо, щоб така підтримка була не епізодичною, а стратегічною – тобто інтегрованою у загальну політику закладу освіти щодо розвитку кадрового потенціалу. Це сприяє формуванню мотиваційного середовища, у якому викладачі відчують стабільність, залученість і підтримку [1].

Другим важливим фактором виділяємо методичний супровід, який забезпечує систематичну допомогу викладачам у впровадженні сучасних педагогічних

технологій. Методичний супровід охоплює консультаційну діяльність, наставництво, супервізію, проведення тематичних тренінгів і воркшопів. Він сприяє формуванню професійної рефлексії – здатності аналізувати власну діяльність, визначати сильні та слабкі сторони педагогічного процесу. Важливо, що сучасний методичний супровід дедалі частіше відбувається у форматі інтерактивних вебінарів та онлайн-курсів, що робить його доступним навіть за умов дистанційної освіти. Такий підхід допомагає педагогам удосконалювати навички використання цифрових платформ, інтегрувати інноваційні методи та адаптувати навчальний матеріал до потреб студентів [3].

Третім фактором є професійна взаємодія та колективні практики, які забезпечують розвиток корпоративної культури та педагогічного партнерства. Робота у професійних спільнотах, участь у клубах педагогічної майстерності, обговорення методичних кейсів і проведення спільних нарад сприяють не лише обміну досвідом, а й формуванню атмосфери взаємопідтримки. У таких колективах викладачі отримують можливість для неформального навчання – через спостереження, обговорення, взаємовідвідування занять. Це сприяє розвитку творчого потенціалу, критичного мислення та вмінню адаптувати найкращі практики до власної роботи. Професійна взаємодія також є основою колегіального ухвалення рішень, що підвищує рівень відповідальності та згуртованості педагогічного колективу [2].

Четвертим фактором виступає мотиваційна підтримка, яка є ключовою умовою внутрішнього професійного зростання педагога. Вона включає систему заохочень і визнання успіхів педагогів адміністрацією та колегами. Мотиваційна підтримка може реалізовуватися у формі преміювання, надання можливостей для участі в міжнародних стажуваннях, конкурсах професійної майстерності, грантових програмах. Окрім матеріальних стимулів, важливе значення має моральне заохочення – публічне визнання досягнень, підтримка позитивного іміджу викладача, створення сприятливого мікроклімату в колективі. Така підтримка формує у педагога почуття самореалізації, підвищує його самооцінку, сприяє розвитку професійної впевненості й бажанню вдосконалюватися [5].

Окрім того, не менш значущим є інформаційно-ресурсний фактор, що забезпечує викладачам доступ до сучасних науково-методичних матеріалів, електронних платформ, баз даних і цифрових освітніх технологій. У сучасному освітньому середовищі саме інформаційна компетентність визначає здатність педагога ефективно реагувати на виклики часу. Забезпечення доступу до освітніх порталів, інтерактивних ресурсів і фахових спільнот сприяє не лише оновленню знань, а й підвищенню якості освітнього процесу. Викладач, який активно користується такими ресурсами, має змогу швидше інтегрувати інноваційні методи у навчання, орієнтуватися в актуальних наукових тенденціях і формувати власну педагогічну траєкторію розвитку [4].

Отже, соціально-педагогічні фактори є ключовими для забезпечення ефективного професійного зростання викладача коледжу. Організаційна підтримка, методичний супровід, професійна взаємодія, мотиваційні механізми та інформаційно-ресурсне забезпечення створюють умови для розвитку педагогічної майстерності, підвищення кваліфікації та вдосконалення професійних компетентностей. Впровадження системного підходу до підтримки викладачів сприяє формуванню професійно компетентного, мотивованого та інноваційно орієнтованого педагогічного колективу.

### Список використаних джерел

1. Горохівська Т. М. Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 015. Вінниця, 2021. 682 с.
2. Ієвлєв О. М. Теоретико-методичні засади формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00. 04. Хмельницький, 2021. 40 с.
3. Козловський Ю. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу на основі синергетичного підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 51-59. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo\\_2013\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_3_6).
4. Пришляк О. Особливості професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 144-147. URL: Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped\\_2014\\_30\\_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_54).
5. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації : монографія / О. Є. Антонова та ін. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.

**О. І. Іваницький**

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет*

### ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК У МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В умовах глобальної автоматизації суспільних процесів та інтенсивного впровадження технологій штучного інтелекту суттєво трансформується структура професійних компетентностей фахівців, зокрема педагогічних і науково-педагогічних працівників. У сучасному соціально-економічному контексті спостерігається зростання значущості м'яких навичок (soft skills), які з позицій допоміжних характеристик поступово набули статусу ключових детермінант професійної адаптивності, результативності та конкурентоспроможності фахівця в ХХІ столітті [3].

М'які навички – це універсальні, міждисциплінарні компетентності, що охоплюють особистісні риси й соціальні уміння, зокрема уміння працювати в команді; лідерські якості; креативність; організаторські здібності; комунікація; емоційний інтелект; робота з інформацією; системне мислення; мотивація [2]. Для педагогічних і науково-педагогічних працівників володіння м'якими навичками має особливу вагу, адже саме вони забезпечують ефективну взаємодію зі стейкхолдерами освітнього процесу, сприяють створенню позитивної, мотивувальної атмосфери навчання як у шкільному, так і у студентському середовищі, а також допомагають гнучко реагувати на складні педагогічні ситуації. Вони не лише доповнюють професійні знання («hard skills»), а й постають фундаментом успішної педагогічної діяльності, підвищуючи професійну стійкість і конкурентоспроможність викладача у динамічному освітньому середовищі. Для представників освітньої сфери м'які

навички виступають невід'ємним компонентом професійної компетентності, оскільки забезпечують ефективну міжособистісну та професійно-комунікативну взаємодію, сприяють підвищенню якості освітнього середовища, формуванню позитивного соціально-психологічного клімату та оптимізації педагогічної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Компонентами системи розвитку м'яких навичок у майбутніх педагогів є: мета, форми, методи та інструменти, результати, діяльність викладача та магістрантів [1].

М'які навички, що є сукупністю особистісних якостей, дозволяють педагогам ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу та успішно виконувати свої професійні обов'язки. Розробка надійної системи розвитку м'яких навичок у майбутніх педагогів потребує всебічного та інтегрованого підходу в рамках магістерської освітньо-професійної програми. Таким чином, м'які навички становлять інтегративний чинник професійного становлення педагога, який доповнює фахові знання та вміння («hard skills») і забезпечує стійкість, гнучкість і результативність професійної діяльності в умовах динамічних освітніх трансформацій.

### Список використаних джерел

1. Іваницький О. І., Бондар О. Г., Прокоф'єв О. Ю. Формування м'яких навичок («soft skills») у студентів спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки та 014 Середня освіта у процесі магістерської підготовки. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 8. С. 1224-1237. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)-1223-1236](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1223-1236).
2. Коберник О. М., Котловий С. А. Формування у здобувачів освіти м'яких навичок («soft-skills») у процесі командної роботи. *Суспільство і національні інтереси*. 2025. Вип. 3 (11). С. 190-202. URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3\(11\)-190-201](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-3(11)-190-201).
3. Сергеева Л., Муранова Н., Купрієвич В. Розвиток м'яких навичок майбутніх фахівців у проєктній діяльності: міжнародний досвід. *Професійна педагогіка*. 2023. Вип. 1 (26). С. 103-109. URL <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737525/1/Сергеева%2C%20Муранова%2C%20Купрієвич%20%20Вукр.pdf>.

**К. В. Коваль**

*асистентка кафедри педагогіки*

*Бердянський державний педагогічний університет*

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Актуальність дослідження.** Зміни у суспільстві, спричинені воєнними подіями, інформаційною глобалізацією та цифровізацією освіти, суттєво впливають на характер міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку. Під впливом соціально-психологічної нестабільності, емоційного напруження та порушення звичних моделей комунікації зростає кількість випадків вербальної й невербальної агресії, що може набувати ознак булінгу.

Водночас у сучасному освітньому просторі посилюється потреба у формуванні толерантності як ключової соціальної компетентності молодших школярів. Вона виступає не лише моральною категорією, а й важливим соціально-педагогічним

чинником формування безпечного та гуманного освітнього середовища. Її розвиток сприяє формуванню в учнів навичок ненасильницької комунікації, емоційної чутливості, здатності до співпереживання, що знижує ризик виникнення конфліктних ситуацій і проявів дискримінаційної поведінки.

Проблему ескалації булінгу та створення безпечного освітнього середовища активно досліджують сучасні науковці, зокрема В. Андреєнкова, А. Антонелла, П. Бойчук, Ю. Градова, О. Калашник, М. Козігора, Ю. Левченко, А. Лесик, В. Мельничук, О. Попова, А. Романюк та ін. Однак окремі механізми реагування та протидії булінгу ще не розкриті у сучасних працях. Таким чином, дослідження толерантності як соціально-педагогічного аспекту подолання булінгу набуває особливої значущості в контексті реформування системи освіти, переходу до компетентнісної моделі навчання та необхідності забезпечення психологічного добробуту учасників освітнього процесу.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні толерантності як соціально-педагогічного аспекту подолання булінгу в освітньому середовищі.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Безпечне освітнє середовище є основою ефективного навчання й виховання особистості, здатної до співіснування в умовах соціальної різноманітності. Воно охоплює три ключові складові: фізичну, психологічну та інформаційну безпеку, які у своїй сукупності формують простір комфортного розвитку дитини. Фізична безпека передбачає наявність умов, що виключають ризики для життя та здоров'я здобувачів освіти, запобігають проявам фізичного насильства, створюють сприятливе середовище для навчання. Психологічна безпека означає стан емоційного комфорту, довіри, прийняття й поваги у колективі, коли кожен учень має можливість самовираження без страху осуду чи приниження. Інформаційна безпека полягає у захисті дітей від шкідливого контенту, кібербулінгу, маніпулятивного впливу та забезпеченні розвитку критичного мислення й цифрової культури [5].

Водночас серйозною загрозою для безпечного освітнього простору залишається булінг, який є формою систематичного переслідування або приниження однієї особи іншою. Булінг визначається як повторювана агресивна поведінка, що характеризується дисбалансом сил між агресором та жертвою й має на меті заподіяння фізичної або психологічної шкоди [2].

До основних учасників булінгу належать агресор, жертва та спостерігачі, кожен із яких відіграє специфічну роль у формуванні та підтриманні цього явища. Агресор реалізує власне домінування через насильство або приниження, жертва зазнає психологічного тиску, а спостерігачі, демонструючи байдужість або пасивність, фактично підтримують агресивну модель поведінки. Механізми поширення булінгу у дитячому середовищі ґрунтуються на прагненні самоствердження, соціальній ієрархії, бажанні належати до «сильної групи», а також на відсутності сформованих навичок конструктивного вирішення конфліктів [1].

Булінг визнається порушенням прав дитини, що тягне за собою адміністративну відповідальність не лише для учасників, але й для педагогічних працівників, якщо вони не вживають заходів реагування. Таким чином, протидія булінгу є не лише моральним, а й правовим обов'язком освітнього закладу [4].

Булінг у шкільному середовищі може проявлятися у різних формах:

- 1) фізичний булінг включає завдання тілесних ушкоджень, пошкодження особистих речей або обмеження фізичної свободи;
- 2) вербальний (словесний) булінг виявляється через образи, приниження, погрози, поширення чуток;
- 3) психологічний (соціальний) булінг передбачає ізоляцію, бойкот, ігнорування або приниження особистої гідності;
- 4) кібербулінг – це агресія у цифровому просторі, що здійснюється через соціальні мережі, електронну пошту чи месенджери [6].

Особливої уваги потребує дискримінаційний булінг, який базується на упередженому ставленні до особи за певними ознаками, зокрема статевими, етнічними, релігійними, фізичними або соціально-економічними. Така форма цькування є небезпечною тим, що вона торкається глибинних аспектів ідентичності дитини, формує стійке почуття меншовартості та соціальної відчуженості [1].

Важливою умовою подолання дискримінаційного булінгу є розвиток толерантності як ціннісного орієнтиру й соціально-педагогічного інструмента. Толерантність передбачає прийняття різноманітності, здатність до співпереживання, доброзичливості і взаємоповаги. Таким чином, розвиток толерантності в учнів сприяє зниженню рівня агресивності, підвищенню емпатійності та формуванню культури миру в освітньому колективі [4].

**Висновки.** Отже, толерантність виступає провідним соціально-педагогічним чинником подолання булінгу, сприяючи створенню атмосфери взаємоповаги, довіри та емоційної безпеки в освітньому середовищі. Її розвиток є не лише завданням виховання, а й показником зрілості суспільства, що прагне будувати освіту на засадах гуманізму, рівності та недискримінації.

#### Список використаних джерел

1. Антонелла А. Булінг: посібник для 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. Серія «Право»*. 2021. Вип. 63. С. 41–45.
4. Левченко Ю. О. Соціальна та правова сутність булінгу. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2021. № 1 (118). С. 68–75.
5. Лесик А. С., Попова О. І., Коваль К. В. Організація безпечного освітнього простору в початковій школі в умовах воєнного стану: тенденції та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 6 (40). С. 245–253.
6. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід: методичний посібник / В. Л. Андрєєнкова, В. О. Мельничук, О. А. Калашник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

**І. В. Козич**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Запорізький національний університет*

## **ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ Й РОЗВИТКУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Сучасні трансформації системи освіти зумовлюють необхідність переосмислення ролі освітнього середовища як не лише простору передачі знань, а насамперед – простору особистісного розвитку, творчої самореалізації та професійного зростання всіх суб'єктів освітнього процесу. Освітнє середовище сьогодні розглядається як динамічна система взаємодії педагогів, здобувачів освіти, адміністрації, соціокультурних і цифрових ресурсів, які у сукупності формують умови для всебічного розвитку особистості.

Аналіз педагогічної літератури показує, що поняття «освітнє середовище» є предметом уваги та зацікавленості багатьох педагогів та науковців: Д. Бінецької, О. Гори, П. Макойди, С. Грінько, В. Морозова, О. Буйницької, О. Лісовець, Ю. Кулюткіної, Л. Гуцуляк, Н. Лобач, Л. Макар, Н. Пасмор, О. Соколюк, Т. Гуменюк, оскільки воно дуже багатостороннє та змінюється в залежності від специфіки навчального закладу або мети, з якою воно утворюється в початковому закладі.

Важливою характеристикою розвивального освітнього середовища є його людиноцентричний характер, що ґрунтується на принципах поваги до особистості, партнерської взаємодії, відкритого діалогу та підтримки ініціативи учасників освітнього процесу. У таких умовах педагог виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором, ментором, наставником, який сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу здобувачів освіти.

Самореалізація педагога також є невід'ємною складовою ефективного освітнього середовища. Її забезпечують умови для професійного вдосконалення, творчого пошуку, міжособистісної взаємопідтримки та визнання досягнень. Розвивальне середовище створює можливості для педагогічної рефлексії, самопізнання та формування професійної ідентичності.

М. Фіцула вважає, що «середовище – це комплекс зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і значною мірою впливають на її розвиток. Середовище, що оточує людську особистість, має визначальний вплив на її розвиток. Соціальне середовище як сукупність суспільних і психологічних умов, у яких людина живе і з якими постійно стикається, позначається на її розвитку найбільшою мірою» [3].

У дослідженні Н. Михайлюк виділяє чотири основні компоненти середовища:

- 1) діяльнісний компонент: середовище сприймається у зв'язку з діяльністю;
- 2) соціальний компонент: соціальний простір; соціально-культурна частина середовища – культура, досвід, спосіб життя оточуючих, взаємини, соціометрична ситуація;
- 3) інформаційний компонент: середовище дає не тільки головну, але й другорядну інформацію; середовище містить завжди більше інформації, ніж ми здатні переробити;
- 4) просторово-предметний компонент середовища: матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови [3].

Д. Бінецька розглядає освітнє середовище як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов та вважає, що «освітнє середовище» – це системне утворення, що являє собою штучне соціокультурне оточення суб'єкта навчання, яке включає зміст навчання, різноманітні методи та засоби навчання, які здатні забезпечити продуктивну дослідницьку діяльність студента» [1].

О. Буйницька пов'язує освітнє середовище з інтеграцією інформаційно-комунікативних технологій в освіту та акцентує увагу на тому, що «інформаційно-освітнє середовище – це структурована сукупність ресурсів і технологій, заснованих на єдиних технологічних та освітніх стандартах, що дозволяє забезпечувати вільний доступ суб'єктів освітнього процесу до інформаційних ресурсів, їх ефективну комунікацію та співпрацю в рамках такого середовища для досягнення освітніх цілей, які заздалегідь їм відомі, зрозумілі, досяжні та конкретні» [2].

Здобувач освіти у такому середовищі отримує не лише знання, а й досвід співпраці, комунікації, вирішення проблем, критичного мислення. Акцент зміщується з процесу засвоєння інформації на процес становлення особистості, здатної до свідомого вибору, відповідальності та саморозвитку.

Сучасний студент, на якого впливає і природне, і соціальне, і домашнє середовище, повинен навчитися результативно здобувати знання та професійно розвиватися в освітньому середовищі, яке під час навчання в закладі вищої освіти має чи не найбільшу цінність у його становленні як фахівця. Молодь повинна бути готова застосовувати на практиці вміння та навички, які засвоює в процесі навчання, але заклад вищої освіти, використовуючи комплексний підхід, має створити комфортні умови, де людина може реалізовувати свої освітні потреби та свій творчий потенціал, краще зрозуміти себе та свою соціальну роль, уміти цілеспрямовано використовувати отримані знання в навчальному процесі та за межами університету. У свою чергу заклад вищої освіти має сприяти задоволенню освітніх потреб студента, розвитку його особистісних якостей як фахівця та створювати сприятливі педагогічні умови для реалізації цих потреб.

Отже, освітнє середовище як простір самореалізації й розвитку учасників освітнього процесу виступає основою для формування компетентної, гармонійної, духовно зрілої особистості, готової до життя в умовах сучасного світу, а створення умов у закладі вищої освіти для реалізації цієї системи освітнього середовища є однією з головних вимог сучасної педагогічної практики. Його ефективність залежить від системного підходу, що поєднує педагогічні, психологічні, організаційні та технологічні аспекти діяльності закладу освіти.

### Список використаних джерел

1. Бінецька Д. Освітнє середовище університету як засіб формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/14298>.
2. Буйницька О. П. Структурно-функційна модель інформаційно-освітнього середовища університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 69, № 1. С. 268-278. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2019\\_69\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_69_1_25).
3. Михайлюк Н. Освітнє середовище як підґрунтя формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. URL: [https://www.aphn-journal.in.ua/archive/34\\_2020/part\\_3/7.pdf](https://www.aphn-journal.in.ua/archive/34_2020/part_3/7.pdf)

**К. С. Кузьмін**  
старший викладач

Запорізький національний університет

**Ю. В. Гончаренко**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет

## **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасна система мистецької освіти орієнтується не лише на розвиток технічних і творчих навичок, а й на формування особистості актора як духовно зрілої, емоційно чутливої та соціально відповідальної людини. Особливої актуальності набуває проблема виховання культури толерантності, що передбачає здатність до розуміння, прийняття та співпраці з іншими незалежно від їхніх індивідуальних, культурних чи світоглядних особливостей.

У театральному середовищі, де комунікація, взаємодія та співпереживання є основою творчого процесу, толерантність виступає необхідною професійною якістю. Одним із ефективних шляхів її розвитку є хореографічна діяльність, яка інтегрує тілесно-емоційний досвід, сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості та навчає взаємодіяти через рух і ритм [3].

Поняття «культура толерантності» трактується як інтегративна якість особистості, що виявляється у повазі до інших, здатності приймати відмінності, у готовності до конструктивного діалогу та співіснування. За визначенням ЮНЕСКО, толерантність – це «активне ставлення, засноване на визнанні універсальних прав людини та основних свобод інших» [2].

У контексті професійної підготовки акторів толерантність виступає складовою їхньої професійної культури, адже актор працює з різними людьми, характерами, світоглядами. Вміння слухати партнера, відчувати його емоційний стан, співпереживати та не засуджувати – це необхідні якості актора і громадянина сучасного суспільства. Толерантність забезпечує гармонійну взаємодію в творчому процесі, сприяє створенню довірливої атмосфери на сцені та в репетиційній залі, де кожен учасник може вільно самовиражатися та розкривати свій потенціал.

Дослідження доводять, що мистецтво має потужний виховний потенціал у сфері морально-етичного розвитку особистості [1]. Через мистецькі образи та емоційні переживання актор навчається усвідомлювати різноманіття людського досвіду, розуміти мотиви вчинків персонажів, а відтак – і людей у реальному житті. Зокрема, хореографічне мистецтво, завдяки своїй емоційно-образній природі, є дієвим засобом виховання гуманістичних цінностей. Рух, пластика, виразність тіла дозволяють формувати чутливість до іншого, прийняття різних форм самовираження, а також сприяють розвитку внутрішньої культури, що є невід’ємною складовою професійної підготовки майбутнього актора.

Хореографічна діяльність у підготовці майбутніх акторів виконує не лише естетичну, а й соціокультурну функцію. Вона допомагає студентам:

- усвідомити власне тіло як засіб комунікації;
- розвивати емпатію через спільні рухові дії;

- формувати здатність до невербального діалогу;
- відчутти гармонію групової взаємодії;
- подолати упередження та соціальні бар'єри.

Під час виконання спільних танцювальних композицій чи імпровізаційних вправ студенти навчаються довіряти партнерам, відчувати їхній ритм і енергію. Це формує емоційно-тілесну єдність, що є основою толерантної поведінки.

У контексті хореографічної педагогіки важливими стають принципи взаємоповаги, прийняття, підтримки та колективної відповідальності. Викладач має створити атмосферу, де кожен учасник відчуває себе рівноправним і значущим, а процес навчання сприймається як спільна творча взаємодія.

Процес формування культури толерантності майбутніх акторів засобами хореографії може реалізовуватись через:

- 1) Колективні танцювальні композиції, у яких важливо злагоджене партнерство, синхронність, підтримка.
- 2) Імпровізаційні вправи, що розвивають емпатійність, чутливість до емоцій партнера.
- 3) Етнохореографію, яка сприяє пізнанню культурних традицій різних народів і формує повагу до різноманітності.
- 4) Рухову терапію та психогімнастику, спрямовані на зняття емоційних бар'єрів і розвиток внутрішньої гармонії.

Виконання спільних рухових завдань вимагає не змагання, а співпраці, що виховує здатність розуміти іншу людину, шукати компроміси, підтримувати колег. Отже, хореографічна діяльність стає педагогічним простором толерантності.

Таким чином, хореографічна діяльність у процесі підготовки майбутніх акторів є ефективним засобом формування культури толерантності, оскільки сприяє розвитку емпатійності, взаємоповаги, комунікативної гнучкості та здатності до співпраці. Завдяки спільній руховій творчості студенти навчаються розуміти партнера, приймати його індивідуальність, долати емоційні бар'єри та працювати в команді. Така діяльність забезпечує гармонійне поєднання естетичного й морального виховання, сприяє духовному розвитку особистості й формує гуманістичний світогляд, що є важливою складовою професійної культури актора.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Особистість у саяві духовності : монографія. Київ; Чернівці : «Букрек», 2021. 244 с.
2. Зарівна О. Світоглядно-культурологічний і моральний зміст поняття «толерантність» : проблема визначення. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2008. Вип. 1. С. 1-8.
3. Масол Л. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

*Г. В. Локарєва*  
*доктор педагогічних наук, професор*  
*Запорізький національний університет*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА ЯК ОРГАНІЗАТОРА ТВОРЧОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Організація творчого освітнього середовища – складний багатоаспектний процес, який забезпечується такими складовими як інформаційний, соціальний, психологічний, комунікативний. Особливе місце у професійному спілкуванні педагога, як організатора творчого освітнього середовища, належить психологічному аспекту. Процес спілкування - це багатоактне явище. Кожен акт містить одну або навіть декілька ситуацій, кожна з яких супроводжується певним психічним станом суб'єктів. Наприклад, акт слухання музики. Ситуація - організований педагогом процес сприйняття музичного твору - супроводжується таким психічним станом суб'єктів, як естетичне переживання або естетична насолода. Надалі може виникнути наступна ситуація - обговорення почутого, висловлювання думок, обмін враженнями та переживаннями, яка зберігає або зміцнює попередній психічний стан, тим самим переводячи його в іншу якість – настрій, а може і змінити - викликати, наприклад, збудження.

У процесі професійного спілкуванні педагога (за різних систем спілкування) можуть мати місце такі психічні стани, як хвилювання, нудьга, апатія, депресія, бадьорість, втома, відчуження, сум, тривога, фрустрація, стрес, страждання. Прояви того або іншого психічного стану у суб'єктів спілкування тісно пов'язані з індивідуальними особливостями кожного з них та конкретною ситуацією, у якій вони знаходяться. Індивідуальні особливості – це відносно стійка система, яку важко змінити, а в деяких випадках – неможливо та й непотрібно. Враховувати її – необхідно, і, спираючись на неї, впливати на більш мобільну систему – ситуацію, а це – професійне завдання вчителя, педагога. На психічний стан суб'єктів спілкування впливає і стан їх здоров'я, і соціальні умови життєдіяльності. До основних психологічних характеристик, що визначають психічний стан суб'єктів спілкування, як правило, відносять: інтелектуальний розвиток, мислення; всі типи пам'яті, уваги; емоції, почуття; темперамент.

Інтелектуальний розвиток суб'єктів спілкування – одна з основних характеристик, яка суттєвим чином визначає ставлення між суб'єктами спілкування. У даному процесі інтелект можна розглядати як пізнавальну діяльність, що виражається через здібність до навчання, цілеспрямовану переробку інформації і саморегулювання. Якщо розглядати інтелект у більш вузькому розумінні - як мислення, то воно породжує такі психічні стани: сумнів, інсайт (освянення, випадкова здогадка). Сумнів, інсайт та інші психічні стани, які визначаються інтелектом (мисленням), дозволяють педагогу переосмислити ситуації та відношення у спілкуванні і при цьому змінювати характер цих відношень або зміст ситуації, її хід.

Інтелектуальний розвиток – це якість розуму, що дозволяє суб'єкту використовувати інформацію, відтворювати її, співвідносячи з існуючими уявленнями, аналізувати і приймати рішення за кількома параметрами. Отже, про однаковий рівень інтелектуального розвитку суб'єктів професійного спілкування

можна говорити і в тих випадках, коли вікові характеристики суб'єктів різні. Це допомагає побудувати більш складні співвідношення рівнів інтелектуального розвитку суб'єктів професійного спілкування педагога і на основі цих співвідношень аналізувати сенсорно-емоційний стан суб'єктів спілкування.

Почуття та емоції при спілкуванні виражають оцінне ставлення суб'єктів один до одного, до змісту і характеру спілкування, а також до ситуації, що обумовлює певні психічні стани особистості. Наприклад, страх перед учителем викликає такий психічний стан, як почуття невпевненості учня у своїх знаннях. Форма прояву емоційного ставлення суб'єктів спілкування одне до одного знаходиться у прямій залежності від рівня їх інтелектуального розвитку, а також від рівня вихованості, загальної культури.

Емоції у спілкуванні - це усвідомлювані та неусвідомлювані почуттєві реакції суб'єкта спілкування, що викликаються: а) станом організації освітнього середовища; б) станом самого суб'єкта спілкування; в) станом інших суб'єктів спілкування; г) відношенням суб'єкта до творчої діяльності (малювання, музикування). Для аналізу співвідношень емоційного стану суб'єкта необхідно виходити з існуючих класифікацій емоцій.

У сценічній діяльності міміка і жести, поряд з інтонацією, надають виразності мові, передають оточуючим емоційний стан оповідача і його особисте ставлення до змісту власних висловлювань. Труднощі аналізу взаємовпливів емоційних станів суб'єктів обумовлюються тим, що: емоції можуть мати позитивну й негативну спрямованість; емоційні стани можуть бути стійкими та нестійкими; емоційні стани можуть бути усвідомлюваними та неусвідомлюваними; джерела і причини змін емоційних станів можуть бути прихованими. Емоційний стан суб'єктів спілкування в творчій діяльності визначається, певною мірою, і темпераментом.

Наступною психологічною характеристикою, що впливає на характер творчого спілкування в системі «педагог – здобувач освіти» – є темперамент. Такі два компоненти темпераменту, як активність та емоційність, визначають прямий та зворотній зв'язок суб'єктів професійного спілкування. У будь-якій системі спілкування домінантою є педагог, ступінь активності якого вищий та визначається такими властивостями темпераменту: індивідуальний темп, ритм психічних процесів. Емоційність – це ступінь стійкості почуттів. Коригує, спрямовує активність і емоційність така риса характеру, як напруження волевих зусиль. У професійному спілкуванні педагог повинен враховувати у якості домінантних психологічних характеристик тип темпераменту учня. Тип темпераменту – відносно стійка психологічна характеристика, що мало підлягає змінам. Саме тому педагог, організуючи творчу діяльність, наприклад, з дітьми, враховує ці особливості шляхом швидкої зміни видів творчої роботи для сангвініків і холериків. Більше часу для вирішення будь-яких питань необхідно відводити флегматикам та меланхолікам, не підганяючи їх «швидше», «швидше». Щодо мотиваційної сфери, ціннісних художньо-естетичних орієнтацій, світогляду, то ці характеристики не залежать від типу темпераменту. На них впливають, як виховання, так і оточуюче середовище в цілому.

Психічний стан суб'єктів спілкування може змінюватися після закінчення спілкування, як у позитивному, так і в негативному напрямку. Тобто виникають суттєві зміни психічного стану суб'єктів при переході від системи «суб'єкт ↔ суб'єкт(и)» до системи «я ↔ Я». Відбувається аналіз спілкування, пошук фактів та

аргументації, що призводить від зовнішнього діалогізування до внутрішнього з включенням самоаналізу, самооцінки, самонавіювання тощо. Якщо процес спілкування викликає стенічні емоції, то внутрішнє діалогізування спричиняє переведення цих емоцій в астенічні, а, може, навпаки, посилити пригніченість, агресивність. Однак, варто враховувати, що і позитивні стенічні стани (наприклад, радість) у деяких суб'єктів можуть також призвести до несприятливих наслідків. Наприклад, у школярів – до зриву уроку. Вихід – у гармонізації професійного спілкування через активізацію творчо-пошукової діяльності. До психологічних основ гармонізації спілкування необхідно підходити з двох позицій: гармонізації спілкування, що не є інваріантними: емоції, почуття, процес прийняття рішення; гармонізації стану здобувача освіти при переході від системи «суб'єкт ↔ суб'єкт(и)» до системи «я ↔ Я». Гармонізація спілкування можлива при виділенні домінанта спілкування, тобто визнання суб'єкта, відповідального за результат спілкування, а це педагог.

Певне місце у професійному спілкуванні організатора творчого освітнього середовища мають вікові характеристики. У психології поняття “вік” визначається як конкретна, відносно обмежена в часі ступінь психічного розвитку індивіду та його розвиток як особистості, що характеризується сукупністю закономірних фізіологічних змін, не пов'язаних з розрізненням індивідуальних особливостей. У процесі спілкування, де домінантою є педагог, беруть участь суб'єкти різних вікових категорій. Фахівцям дуже важливо володіти інформацією про особливості вікового розвитку особистості, про закономірності переходу від однієї вікової групи до іншої, про вікові кризи, про особливості перебудови та зміни психіки в кожній із них. Вікові особливості не мають чітких меж. Вони досить рухомі, відносні. Та все ж кожна вікова група відображає певну систему вимог до роботи з особистістю, яка знаходиться на певному етапі життя. Ці вимоги висуває суспільство.

Отже, психологічна складова професійного спілкування педагога, як організатора творчого освітнього середовища, є визначальною для результату творчої діяльності здобувачів освіти на всіх її рівнях.

### Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2019. 512 с.
2. Локарева Г. В. Індивідуальні особливості творчої особистості в контексті вчення про вищу нервову систему. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 18-19 жовт. 2020 р.). Запоріжжя, 2020. С.20-22.
3. Локарева Г. В. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищої школи. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 25 жовт. 2022 р.). Запоріжжя, 2022. С.106-110.
4. Пшенична О. В. Я-концепція як детермінанта психологічного благополуччя особистості : теоретико-методологічні аспекти. *Габітус. Психологія особистості*. 2020. Вип. 14. С. 199-204.

*Д. І. Ляпіна*  
*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*  
*Запорізький національний університет*  
*А. Ф. Курінна*  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Запорізький національний університет*

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ДІАДІ «ПЕДАГОГ- РОДИНА»**

Мовленнєва компетентність – це фундамент для сформованості інших компетентностей у дитини дошкільного віку. Від рівня мовленнєвих компетентностей дітей дошкільного віку залежить подальший розвиток їх когнітивних, комунікативних, ігрових та соціальних можливостей і здібностей. Тобто сформованість мовленнєвих навичок у здобувачів дошкільної освіти є основою розумового і психічного розвитку особистості.

У старшому дошкільному віці згідно Базового компонента дошкільної освіти України дитина має «<...> вживати всі частини мови, граматичні категорії, різні за складністю типи речень; володіти елементарними навичками корекції та самокорекції мовлення; ініціювати і підтримувати розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідати на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування; складати різні види розповідей; переказувати художні тексти; робити елементарні узагальнення, висновки; висловлювати зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляти здатність до словесної творчості у різних видах мовленнєвої діяльності» [3, с. 23].

Становлення і розвиток мовлення дітей розпочинається з раннього віку та продовжується в період дошкільного дитинства, в шкільному та дорослому житті.

Питанню розвитку мовлення в ранньому дошкільному віці надавали увагу такі відомі лінгводидакти як Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Федорова.

Відома лінгводидакт А. Богуш зазначала: «Розвиток мовлення дітей в ранньому віці є одне з найважливіших завдань педагогіки раннього віку. Розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням усіх психічних процесів (сприймання, пам'ять, мислення та ін.) і водночас є основою цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини» [2, с. 5].

Цікаву думку стосовно розвитку мовлення дітей у ранньому віці висловила науковиця М. Федорова: «<...> в ранньому віці (близько двох років) лінії розвитку мислення і мови збігаються. Мова стає засобом мислення і дає початок вербальному мисленню, яке є найбільш специфічним для людини і можливості якого безмежні» [4, с. 49].

Саме в ранньому дитинстві дитина починає вступати в спілкування з оточуючими. Вітчизняна дослідниця в області лінгводидактики О. Луценко вважає: «Спілкування дитини з дорослими має глобальне значення для її загального і мовленнєвого розвитку. На розвиток мовлення дитини суттєво впливають не лише

наявність ситуацій спілкування з дорослими, але й зміст потреби у спілкуванні, мотивів спілкування, які визначають рівень (форму) спілкування між дитиною і дорослим» [1, с. 81].

Головними діючими співрозмовниками дітей раннього віку є батьки та педагоги закладу дошкільної освіти, який відвідує дитина. Але обставини сьогодення призвели до того, що більшість закладів дошкільної освіти України працюють у дистанційному режимі. Саме тому педагоги в сучасних реаліях переживають труднощі у наданні освітніх послуг безпосередньо дітям. Тому підвищується значущість правильного ставлення батьків до розвитку мовлення малюка. В сучасних обставинах перед педагогами постає головним завданням залучення батьків здобувачів дошкільної освіти до активної участі в освітньому процесі в діаді «педагоги-батьки».

З розвитком передових технологій освітяни зіткнулись з проблемою того, що батьки почали менше спілкуватись з дітьми та приділяти увагу живій розмові. Тому для педагогів закладів дошкільної освіти є актуальним підведення батьків до розуміння того, що мовленнєвий розвиток дітей започатковується з перших днів життя в родині.

На наш погляд, інтеграція загальновідомих традиційних та інтерактивних форм співпраці з батьками може бути більш ефективною завдяки їх залученню до партнерської взаємодії. Це може позитивно вплинути на формування та розвиток мовленнєво-комунікативної компетентності дітей раннього, а в подальшому і дошкільного віку.

Так, традиційні форми роботи, такі як бесіда, консультація, групові збори, семінари-практикуми, папки-пересувки, школа молодих батьків вдало поєднуються з інтерактивними формами: ведення онлайн сторінки закладу дошкільної освіти, інтерактивні квести, онлайн консультації та вебінари, батьківська пошта «Скринька довіри», проектна діяльність з батьківством, круглі столи тощо. Таким чином підвищується ефективність роботи з батьківською громадськістю та продукується зацікавленість батьків у формуванні мовленнєво-комунікативної компетентності у дітей раннього віку в діаді «педагог-родина».

У ранньому віці закладається основа мовленнєвого розвитку дитини. Вчасний розвиток мовлення є основою розвитку всіх компетентностей, якими повинна оволодіти дитина в подальшому дошкільному віці. Затримки і вади розвитку мовлення негативно впливають на комунікативну, когнітивну та психічну складову компетентностей дитини дошкільного віку. Педагогам та батькам слід пам'ятати, що мовленнєвий розвиток дитини започатковується з перших днів її життя.

Увага до дитячої особистості та живе спілкування □ це надважливий аспект у розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної освіти. В жоден наступний віковий період життя мовлення не розвивається так швидко, як в період раннього віку. Тому налагодження взаємодії педагогів та батьків є ключовим аспектом виховання мовленнєво-успішної особистості.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навчальний посібник. Київ : Слово, 2005. 720 с.
2. Богуш А. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : навчальний посібник. Київ : Слово, 2004. 344 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini/> (дата звернення: 30.10.2025).

4. Федорова М. Дошкільна лінгводидактика : навчальний посібник. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.

**О. В. Михайленко**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

## **ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ**

Однією з актуальних проблем і завдань вищої освіти України є якісна підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних бути конкурентоспроможними, швидко адаптуватись до умов праці, що змінюються під впливом різних як позитивних, так і негативних чинників і розвиватись професійно та особистісно впродовж життя. На разі у комплексі заходів щодо реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців особливого значення набуває формування інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти (ЗВО) як умови підготовки кваліфікованих кадрів.

Результати наукових досліджень теоретичних засад і практики освітньої інноватики є актуальними та висвітлюються в працях вітчизняних і закордонних вчених. Сутність освітніх інновацій, принципи і закономірності розвитку інноваційних освітніх процесів, зміст та організаційні умови інноваційної діяльності закладів освіти розкрито в працях В. Кременя, О. Пометун, І. Дичківської, Н. Оріоль, М. Давида. Ученими визначено філософську сутність освітньої інноватики як феномену сучасності; описано проблеми і перспективи інноваційної освіти та обґрунтовано інновації як цінності змін і сталого розвитку сучасної системи освіти; технологічні інновації означено як чинник впровадження технологій і суспільних змін, обґрунтовано потребу створення в закладах освіти інноваційного освітнього середовища (створення умов для формування і розвитку в здобувачів вищої освіти загальних і професійних компетентностей людини ХХІ століття) [3, 4]

Теоретичні засади, сучасні тенденції змін та особливості сучасного освітнього середовища закладу освіти, компоненти його структури, функції та етапи проєктування описано в працях Т. Бейтса, І. К. Гораш, С. Трубачевої та інших дослідників [1].

Метою дослідження є визначення сутності інноваційного освітнього середовища ЗВО як умови підготовки кваліфікованих фахівців.

Інновації у ЗВО передбачають зміни в цілях, умовах, змісті, засобах, методах, формах організації освітнього та управлінського процесів, які характеризуються новизною, мають потенціал підвищення ефективності всіх складових в цілому або будь-яких окремих складових, що демонструють довготривалий корисний ефект, який виправдовує зусилля та засоби, спрямовані на впровадження інновацій.

Більшість дослідників відзначають, що відмінною рисою інноваційного освітнього середовища є синтез основних чинників розвитку особистості – середовища життєдіяльності, виховання, самоосвіти та самовиховання, спрямованих на реалізацію творчого потенціалу здобувача освіти. Таке середовище є комплексною формою функціонування та реалізації основоположних принципів інноваційної педагогіки та єдиним освітнім простором освітнього закладу, що дозволяє кооперувати зусилля всіх зацікавлених суб'єктів та об'єктів у якісній підготовці майбутніх фахівців [2].

Формування інноваційного середовища спрямоване на розвиток інноваційного потенціалу, необхідного для генерування нових ідей, створення нових продуктів, технологій, просування фундаментальних та прикладних досліджень у різних галузях знання, у т.ч. соціально-педагогічного, в розвитку інноваційної активності особистості як основного критерію готовності до професійної діяльності [5].

Таким чином, інноваційне освітнє середовище розуміється як продукт суб'єкт-суб'єктних відносин усіх учасників освітнього процесу, який відрізняється тим, що він базується:

- на інноваційному змісті освіти, відображеному в авторських освітніх програмах та в індивідуальних освітніх траєкторіях здобувачів освіти;
- на інноваційних технологіях освіти, що ґрунтуються на міждисциплінарному підході, інтерактивних методах навчання та тьюторстві;
- на інноваційних методах виховання, що ґрунтуються на адекватних методах виховної роботи з молоддю в сучасних умовах;
- на нових формах управління освітнім середовищем, заснованих на створенні ситуаційно-прогностичних центрів у ЗВО;
- на безпечному освітньому середовищі ЗВО, заснованому на безперервному моніторингу та врегулюванні проблем та перешкод, що впливають на якість освіти у ЗВО [4]

Інноваційне освітнє середовище ЗВО є сукупністю змісту, форм, методів та засобів навчання, заснованих на трансфері досягнень сучасної науки і техніки в освітній процес ЗВО та спрямованих на формування інноваційної особистості здобувачів освіти, здатних приймати креативні рішення у професійній галузі.

Структурними компонентами інноваційного освітнього середовища як системи підготовки здобувачів освіти до професійної діяльності визначається: ціннісний, соціальний та інформаційно-технологічний компоненти.

Ціннісний компонент інноваційного освітнього середовища передбачає розвиток його культури, що ґрунтується на принципах академічної свободи; толерантності, чесності та поваги до людей; довіри і відкритості між суб'єктами освітнього процесу. Культура освітнього середовища визначається дослідниками як домінуючі цінності та переконання учасників освітнього процесу, які визначають моделі їх поведінки, засоби і форми спілкування та впливають на якість навчання, безпеку, комфорт і психологічний клімат у ЗВО.

Соціальний компонент інноваційного освітнього середовища сприяє включенню здобувачів вищої освіти до освітнього процесу у швидкоплинних умовах та вимагають від них, як суб'єктів освітнього процесу, усвідомленої адаптації до змін,

спільних згаданих дій і конструктивних комунікацій між здобувачами і викладачами та в студентських групах. Освітнє середовище закладу вищої освіти має забезпечити адаптацію молодих людей до нових умов – навчання для опанування професії, входження в доросле життя на засадах самостійного вибору цінностей, видів діяльності, моделей спілкування, побудови партнерських взаємостосунків з викладачами й одногрупниками.

Інформаційно-технологічний компонент освітнього середовища ЗВО – це умови доступу до якісної інформації й інформаційних технологій на засадах інформаційної безпеки та інформаційної культури, що орієнтовані на майбутню професію. Зміст реалізації цього компонента передбачає: орієнтацію матеріальної бази, дизайну освітнього середовища на потреби здобувачів освіти; ефективне застосування цифрових технологій; використання засобів і технологій для комунікацій між суб'єктами освітнього процесу; інформаційну безпеку [1].

Елементами інноваційного середовища є: кваліфіковані кадри; створена інноваційна культура; доступ до публікацій різного рівня; ресурсна база; взаємодія з бізнес-сферами, наприклад, з метою застосування аутсорсингу (передача деяких функцій); можливості участі та апробації на практиці проєктів та ідей, які надалі можуть вийти в інновацію; створення та функціонування інноваційних підприємств на базі ЗВО; розробка та впровадження на практиці наукових ідей; участь у програмах з метою реалізації проєктів та отримання грантів.

Якість цих елементів визначає інноваційне середовище ЗВО. Саме з перерахованих вище елементів формуються умови для інноваційного освітнього середовища, такі як: психолого-педагогічні, що передбачають орієнтацію освітнього процесу на інноваційну діяльність, та організаційно-педагогічні, що передбачають організацію самого інноваційного процесу. Створення інноваційно-освітнього середовища з інноваційним процесом та інноваційною діяльністю не стихійний, але спрямований та керований процес,

На нашу думку, інноваційне освітнє середовище включає два основних процеси – це формування та розвиток особистості здобувача освіти, і процес впливу самої особистості на інноваційне освітнє середовище. Взаємодію даних процесів стосовно здобувача освіти можна визначити як «суб'єктно-об'єктні». З одного боку здобувач освіти виступає суб'єктом, тобто інноваційне освітнє середовище створене для студента. З іншого боку здобувач виступає у ролі об'єкта щодо інноваційного освітнього середовища, оскільки саме за рахунок діяльності здобувачів освіти воно створюється і функціонує. Таким чином, виникає взаємодія інноваційного освітнього середовища та здобувача освіти. Зауважимо, що для інноваційного освітнього середовища суттєву роль відіграє процес освітньої діяльності, де його визначальним і спрямовуючим змістом є людські ресурси.

Створення інноваційного освітнього середовища ЗВО є ключовим елементом підвищення якості навчання та підготовки майбутніх фахівців. Застосування сучасних технологій, активних методів навчання, стимулюючого середовища для творчості та інновацій сприяє розвитку критичного мислення, практичних навичок та підготовці здобувачів освіти до викликів сучасного суспільства. Інноваційне освітнє середовище не лише забезпечує освітній процес, а й стимулює розвиток креативності та

інноваційного мислення серед здобувачів, що є ключовим для їхнього успіху в майбутній кар'єрі. Таким чином, інвестиції у створення та підтримку інноваційного освітнього середовища ЗВО є важливим кроком у покращенні якості вищої освіти, підготовки кваліфікованих фахівців та розвитку суспільства в цілому.

#### Список використаних джерел

1. Гораш К. В., Боднар А. М. Інноваційне освітнє середовище закладу вищої освіти як система підготовки студентів до навчання впродовж життя. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 4 (32). С. 537-550. URL: <http://188.190.33.55:7980/jspui/handle/123456789/13438>.
2. Гораш К. В., Боднар А. М. Особливості створення інноваційного середовища закладу вищої освіти. *Професійно-прикладні дидактики*. 2023. № 1. С. 29-34. URL: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-5>.
3. Григораш О. Освітнє середовище закладу освіти: інноваційні стратегії розвитку. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 4 (32), С. 906-915. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4\(32\)-906-915](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4(32)-906-915).
4. Кремень В. Г. Інноваційність як вимога часу. Товариство «Знання». 2020. URL: <https://znannya.org.ua/index.php/novini-znannya/nauka-i-suspilstvo/56-filosofiya/286-innovatsijnist-yak-vimoga-chasu>.
5. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі : монографія / кол. авт. ; за заг. ред. проф. Н. П. Волкової, О. О. Лаврентьєвої. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. 498 с. URL: <https://ir.duan.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cfb742d8-05bc-4502-86ad-46bb93ea223a/content>.

**Л. М. Петренко**

доктор педагогічних наук, професор  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України

### ЦИФРОВА КУЛЬТУРА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах тотальної цифровізації суспільства цифрова культура набуває особливого значення як світоглядна основа трансформації у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти. Цифрові трансформації змінюють не лише способи організації праці, а й саму її сутність, формуючи нове цифрове середовище, що потребує розвитку професійно-цифрової компетентності. Теоретичне обґрунтування базується на аналізі категорії «цифрова культура» як культурологічного, соціологічного і технологічного феномена, що вивчається у контексті різних наукових дисциплін. Методологічно дослідження спирається на компетентнісний підхід, який розглядає цифрову компетентність як інтегративну якість педагога, що поєднує знання, уміння, цінності та здатність до саморозвитку.

Метою дослідження передбачалось визначити рівень сформованості цифрової компетентності викладачів у структурі їх готовності до вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Дослідження здійснено на основі аналізу наукових джерел українських і зарубіжних авторів, нормативних документів, освітніх стандартів, а також практико-орієнтованих моделей цифрової компетентності. Використано узагальнені результати опитування, проведеного в рамках виконання науково-дослідної теми «Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти» (РК № 0125U000494), що дало змогу виявити актуальні запити викладачів щодо професійного зростання в цифровому освітньому процесі.

Науковими розробками з проблем розвитку цифрової культури в освітній галузі в Україні займаються О. Базелюк, С. Базиль, А. Бугрін, Л. Гаврилова, Н. Кінах, В. Ковальчук, О. Лаврентьєва, Ю. Пятковська, Н. Рубльова, С. Русаков, Л. Скрипник, Я. Топольник, Ю. Трач та інші. Роль цифрової компетентності в діяльності сучасного викладача закладу вищої освіти розкрита в наукових працях О. Кучерявого, О. Лавріненка, Л. Петренко, Л. Султанової, О. Тринус та інших вітчизняних учених.

У контексті міжнародних досліджень, результати вивчення наукових розвідок зарубіжних учених дозволяють глибше осмислити виклики, пов'язані з нарощуванням онлайнових, гібридних та змішаних моделей навчання. Зокрема, А. Cattaneo, Ch. Antonietti та M. Rauseo розробили концептуальну модель професійно-цифрової компетентності педагога, яку досліджували у практико-орієнтованому аспекті педагогічної освіти [2]. Наш інтерес до цієї моделі зумовлений її акцентом на здатність викладача моделювати предметно-орієнтоване освітнє середовище та індивідуальну траєкторію навчання студентів, що є важливими складовими цифрової культури сучасного педагога.

Кожен із зазначених авторів висвітлює власні підходи до вивчення означеної теми, акцентуючи увагу на різних аспектах цифровізації освітніх процесів, формування цифрової компетентності та цифрової культури майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників.

У процесі дослідження встановлено, що цифрова культура викладача закладу вищої освіти розвивається на основі цифрової компетентності, яка охоплює здатність до: моделювання предметно-орієнтованого освітнього середовища; індивідуалізації навчання; ефективного використання цифрових інструментів; забезпечення інформаційної безпеки та захисту персональних даних; дотримання норм авторського права, критичного мислення в цифровому середовищі.

Запропоновано розглядати цифрову компетентність у складі цифрової культури викладача закладу вищої освіти як ключовий компонент готовності викладачів до вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін, що зумовлює необхідність її постійного розвитку відповідно до викликів цифровізації, оновлення змісту освіти та потреб педагогічної практики.

З огляду на теоретичні засади та концептуальні моделі професійно-цифрової компетентності, важливо було дослідити реальний стан сформованості цифрової культури викладачів закладів вищої педагогічної освіти, адже саме вона є

інтегральним показником їхньої готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації.

Для оцінки рівня розвитку цифрової культури було проведено опитування з метою виявлення рівня сформованості цифрової компетентності викладачів у структурі їх готовності до вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін. Узагальнення його результатів показали, що:

- найнижчий рівень мають 1,4% респондентів;
- низький рівень – 5,2%;
- середній рівень – 27,8%;
- вище середнього рівня – 38,6%;
- високий рівень – 27,1% [1].

Ці дані свідчать про позитивну динаміку у впровадженні цифрових технологій у викладанні психолого-педагогічних дисциплін. Водночас, майже третина опитаних (27,8%) відзначили лише середній рівень своєї готовності застосовувати цифрові інструменти у викладанні, що зумовлює актуальність подальшого підвищення цифрової компетентності. Крім того, низький і найнижчий рівні цифрової компетентності зафіксовано у 6,6% викладачів. І хоча ця частка є незначною, вона вказує на наявність проблемної групи, яка потребує особливої уваги в контексті професійного розвитку.

Резюмуючи зазначимо, що цифрова культура викладачів закладів вищої педагогічної освіти поступово формується та демонструє позитивну динаміку. Водночас наявність викладачів із середнім, низьким і найнижчим рівнем цифрової компетентності (загалом 34,4%) вказує на необхідність системної підтримки та цілеспрямованого підвищення рівня їхньої цифрової культури. Це особливо актуально в умовах цифровізації освіти, яка вимагає від педагогів не лише технічної обізнаності, а й глибокого розуміння етичних, культурних і професійних аспектів цифрового середовища.

#### Список використаних джерел

1. Петренко Л. М. Самооцінювання готовності викладачів до удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін: актуальність досліджень для України. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. № 1 (29). С. 179-190. DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2025-1-29-16>.
2. Cattaneo A. A., Antonietti C., Rauseo M. How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*. 2022. № 176. P. 104358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>.

**О. В. Пономаренко**

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет*

**Н. В. Шрамко**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У СТВОРЕННІ ТА ПІДТРИМЦІ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Сучасна дошкільна освіта в Україні орієнтована на формування особистості дитини, здатної до активної діяльності, творчого мислення та соціальної взаємодії. Важливою передумовою цього процесу є створення розвивального освітнього середовища, яке забезпечує умови для пізнання, самовираження та формування життєвих компетентностей. Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти, освітнє середовище має бути варіативним, відкритим, безпечним і спрямованим на реалізацію потенційних можливостей кожної дитини [3].

Розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти передбачає не лише раціональну організацію простору, а й створення системи міжособистісних відносин, які сприяють позитивній соціалізації дітей. У цьому контексті провідна роль належить педагогу-вихователю, який виступає посередником між дитиною і навколишнім світом, організатором її життєдіяльності та носієм моральних і культурних цінностей. За словами Т. Андрющенко, модернізація освітнього середовища неможлива без переосмислення професійної ролі педагога, який має орієнтуватися на розвиток дитини як активного суб'єкта навчання, а не пасивного об'єкта впливу [1].

Вихователю виконує низку важливих функцій: організаторську, діагностичну, стимулюючу, виховну, комунікативну та рефлексивну. Він планує діяльність дітей, створює умови для прояву їхніх інтересів, забезпечує педагогічний супровід у процесі самостійного пізнання світу. Зміст його роботи спрямований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток емоційної сфери, формування ціннісних орієнтацій, виховання позитивного ставлення до себе та інших людей.

Роль вихователя в сучасних умовах набуває особливої значущості, оскільки саме він формує перший досвід соціальної взаємодії дитини. Педагог забезпечує атмосферу психологічного комфорту, що сприяє розвитку впевненості у собі та відкритості до нового. Виконуючи діагностичну функцію, вихователю виявляє індивідуальні особливості кожної дитини, її потреби та можливі труднощі, що дозволяє будувати освітній процес на засадах особистісно орієнтованого підходу. Стимулююча та виховна функції проявляються у створенні ситуацій успіху, заохоченні творчого самовираження та підтримці ініціативності дітей. Вихователю формує морально-етичні норми поведінки, навчає співпраці, толерантності та взаємоповазі. Комунікативна функція дозволяє педагогу налагоджувати ефективну взаємодію не лише з дітьми, а й з батьками, колегами, створюючи єдиний виховний простір. Важливим є також рефлексивний компонент — уміння аналізувати результати власної діяльності, оцінювати виховні впливи та вдосконалювати методи роботи. Таким чином, діяльність вихователя охоплює комплекс педагогічних,

психологічних та соціальних завдань, спрямованих на цілісний розвиток особистості дитини.

Одним із важливих напрямів діяльності вихователя є організація предметно-просторового середовища. Сучасне середовище повинно бути мобільним, трансформованим відповідно до потреб дітей, мати відкритий характер і сприяти прояву ініціативи. Наприклад, у групі можуть бути створені зони для творчості, досліджень, рухливих ігор, спілкування, які дитина обирає самостійно. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності, самостійності й уміння робити вибір.

Не менш важливим аспектом є створення емоційно комфортної атмосфери. Безпечне та підтримувальне середовище дає дитині відчуття довіри, захищеності та приналежності до групи. Головним завданням педагога є педагогічна підтримка дитини через доброзичливе ставлення, увагу до її індивідуальних потреб, розуміння й прийняття [4]. Вихователь виступає посередником у вирішенні дитячих конфліктів, сприяє формуванню навичок співпереживання та взаємодопомоги.

Вихователь також має забезпечувати зв'язок між освітнім середовищем закладу і соціокультурним простором родини. Співпраця з батьками дозволяє узгоджувати виховні впливи, формувати єдиний підхід до розвитку дитини. Важливо, щоб педагог не лише інформував батьків, а й залучав їх до участі в освітньому процесі – у спільних проєктах, майстер-класах, родинних заходах.

Професійна компетентність вихователя у створенні розвивального середовища включає знання психології дитини, володіння сучасними технологіями навчання, навички педагогічної рефлексії та креативність. Як підкреслюється у програмі «Я у Світі» [2], ефективність розвитку дитини залежить від особистісної позиції педагога, його готовності до творчої діяльності, гуманістичного стилю спілкування й постійного професійного самовдосконалення.

Таким чином, педагог-вихователь є ключовою постаттю у створенні та підтримці розвивального освітнього середовища. Від його професійних якостей, педагогічної культури, рівня емоційної компетентності та здатності до інновацій залежить якість освітнього процесу. Розвивальне середовище, організоване таким педагогом, стає простором співпраці, де кожна дитина має можливість виявити власну активність, отримати позитивний досвід спілкування й самовираження. Саме через особистість вихователя дошкільна освіта набуває гуманістичного спрямування, сприяючи становленню самостійної, творчої та гармонійно розвиненої особистості.

### Список використаних джерел

1. Андрющенко Т. К. Пріоритетні аспекти модернізації освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2017. Вип. 2. С. 24-32.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція: наказ МОН України від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text>.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.

**О. О. Самсонова**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет*

**Н. С. Александрова**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**Г. В. Чорна**

*старший викладач  
Запорізький національний університет*

## **СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Дошкільне дитинство вважається фундаментальним етапом у житті людини на якому формуються основи творчої та цілеспрямованої особистості, закладаються основи життєвої компетентності та реалізується природний потенціал.

Ключовим фактором для особистісного розвитку дитини є рівень розвитку її провідної діяльності. У дошкільному віці провідною діяльністю, що відповідає психічним і фізичним можливостям дитини та стимулює важливі зміни у її психічних процесах, є гра. Саме гра виступає основною сферою для прояву особистої ініціативи та активності.

Гра є найбільш доступною формою активності для дошкільнят і слугує оптимальним інструментом їхнього всебічного розвитку. Вона допомагає дітям розширювати та поглиблювати знання про світ, формувати ключові риси характеру, а також задовольняти їхні соціальні та особистісні потреби.

Питання використання гри як методу соціального виховання та соціалізації особистості ґрунтовно досліджувалося у працях таких науковців, як Н. Білоконна, А. Богуш, В. Сухомлинський та інші.

Загальнотеоретичні засади та практичні аспекти включення дитини в соціальні відносини саме через сюжетно-рольову гру знайшли широке відображення в наукових роботах А. Бурової, Н. Волощенко, І. Лисенкової, Л. Мацук та Л. Сліпченко.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених особливостям ігрової діяльності дітей дошкільного віку та її ролі у процесі соціалізації, на жаль, на сьогодні все ще відчувається нестача робіт, які б детально вивчали проблему впливу саме сюжетно-рольових ігор на формування соціально-громадянської компетентності дітей.

Сюжетно-рольова гра є основним та провідним видом діяльності для дітей дошкільного віку. У педагогіці гра трактується як форма вільного самовираження людини, яка може реалізовуватися у двох основних формах: як змагання або як зображення (відтворення, репрезентація) певних життєвих ситуацій, смислів чи станів [1].

М. Шуть трактує гру як свідому, цілеспрямовану діяльність. Під час цього процесу дитина демонструє активність, самостійність та ініціативність, а також формує взаємини з іншими дітьми та дорослими [4].

Ключовим аспектом у контексті нашого дослідження є те, що під час ігрової діяльності дитина засвоює суспільні функції та відносини, а також опановує рідну мову як основний засіб комунікації між людьми. Таким чином, гра виступає своєрідним дитячим моделюванням соціальних взаємодій.

Щодо сюжетно-рольової гри, науковці розглядають її як образну гру, що будується на певному дитячому задумі та розкривається через відповідні події (сюжет, фабулу) і розігрування ролей. Дослідники трактують поняття «сюжетно-рольова гра» як:

- моделювання, обов'язковим елементом якого є вирішення певної проблеми;
- вільну, активну, творчу та значною мірою імпровізовану діяльність учасників;
- моделювання соціальної реальності [2].

Сюжетно-рольова гра є основним видом ігрової діяльності дошкільника. Вона характеризується як найбільш спонтанний прояв дитини, але при цьому будується на взаємодії з дорослими. Цій грі притаманні ключові риси: емоційна насиченість, захопленість дітей, самостійність, активність та творчість.

Сутність виховного впливу сюжетно-рольової гри полягає в тому, що дитина здобуває та накопичує соціальний досвід. Зміст цих ігор залучає дитину до широкого спектра моральних відносин: турботи, взаємодопомоги, відповідальності тощо [3].

Формування соціально-громадянської компетентності у дошкільників є цілеспрямований та системний процес, що передбачає закладання базових уявлень про суспільство, правила співжиття, права та обов'язки, а також розвиток необхідних навичок для успішної взаємодії з оточуючими людьми. Це ключовий компонент освітнього процесу, який допомагає дитині адаптуватися до соціуму та стати відповідальним громадянином у майбутньому.

Ми підтримуємо думку науковців, що саме сюжетно-рольова сприяє розвитку соціально-громадянської компетентності дошкільників. У цьому процесі важливу роль відіграє вихователь, як організатор означеної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Айзенбарт М. Ігрова діяльність у контексті соціально-комунікативних умінь старших дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук : зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка*. 2015. Вип. 9. С. 68–73.
2. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : метод. реком. / укл. Л.Г. Тарабасова. Дніпропетровськ, 2016. 32 с
3. Тарасенко Г. С. Творчі ігри у виховній роботі з дітьми *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : навч.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Тарасенко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010.
4. Шуть М. М. Гра як фундаментальна технологія виховання людини. *Вихователь-методист*. 2010. № 5. С. 13.

**Є. Д. Самусь**

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**Л. М. Шульга**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет*

## **WORDWALL ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Актуальність дослідження.** Сучасна система освіти України перебуває в процесі постійної трансформації, зумовленої необхідністю адаптації до глобальних викликів – пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Унаслідок цього дистанційне й змішане навчання стало невід'язною частиною освітнього процесу. Перед педагогами постає завдання забезпечити структуроване подання навчального матеріалу та підтримувати високу мотивацію, пізнавальну активність і емоційну залученість молодших школярів, які швидко втрачають інтерес до одноманітних онлайн-занять.

**Теоретико-методологічне обґрунтування** проблеми базується на положеннях Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти, Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020), а також Листа МОН України від 23.09.2020 № 1/9-525 «Щодо організації змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти», які визначають нормативні засади впровадження цифрових технологій у початкову освіту. Методологічну основу становлять сучасні наукові дослідження українських учених (С. Барило, Н. Бахмат, І. Зінькова, О. Качмар, С. Литвинова, Н. Морзе, Т. Вакалюк, І. Іванюк та ін.), які підкреслюють, що використання цифрових інструментів має базуватися на принципах педагогічної доцільності, інтерактивності, розвитку критичного та креативного мислення учнів.

**Метою дослідження** є обґрунтування педагогічних можливостей використання онлайн-платформи Wordwall для підтримки пізнавальної активності молодших школярів у процесі змішаного навчання, з урахуванням сучасних викликів освітнього середовища та принципів компетентнісного підходу.

Результати теоретичного аналізу вітчизняних джерел (О. Качмар, С. Барило, І. Зінькова, Н. Бахмат та ін.) свідчать, що цифрові технології є ефективним засобом підтримки пізнавальної активності молодших школярів, особливо в умовах воєнного стану та змішаного навчання, забезпечують поєднання пізнавальної й ігрової діяльності у доступній, емоційно привабливій формі, сприяють розвитку самостійності, креативності, індивідуалізації навчання та формуванню цифрової грамотності [2].

Цифрові технології дозволяють ефективно змінювати механізми контролю за навчальною діяльністю учнів, одночасно забезпечуючи гнучкість управління освітнім процесом, сприяють розвитку творчого та продуктивного мислення [1], самостійному навчанню, дозволяючи учням повторювати навчальну діяльність із різними комбінаціями вхідних даних, надають вчителям можливість індивідуалізувати навчання та адаптувати освітній матеріал до різного рівня знань і потреб учнів [3; 4],

що робить їх важливим інструментом формування пізнавальної активності, гнучкого мислення та розвитку особистісного потенціалу молодших школярів у сучасному цифровому освітньому середовищі.

Науковці підкреслюють роль інтерактивних платформ (зокрема Wordwall, LearningApps, Kahoot) у формуванні цифрової грамотності та пізнавальної активності школярів, оскільки такі ресурси поєднують навчальний, ігровий і комунікативний аспекти [2].

Дослідження зарубіжних науковців D. Safitri, S. Awalia, T. Sekaringtyas, S. Nuraini, I. Lestari, Y. Suntari, A. Sudrajat підтверджують ефективність використання цифрових ігор для стимулювання навчальної мотивації учнів. Експерименти з використанням в освітньому процесі Wordwall показали істотне зростання мотивації до навчання: статистичний аналіз (Sig. (2-tailed) = 0,000 < 0,05) засвідчив значну різницю між результатами попереднього та підсумкового тестування [5]. Учні виявляли більший інтерес до навчання, активніше взаємодіяли з матеріалом і проявляли самостійність у виконанні завдань. Крім того, дослідники відзначають позитивний вплив цифрових ігор на розвиток когнітивних умінь – зосередженість, запам'ятовування, мислення та розв'язання проблем, а також на формування метапізнавальних навичок і перенесення знань у практичні ситуації [5]. Результати дослідження науковців доводять, що використання цифрових ігор у початковій школі сприяє одночасному розвитку мотиваційного, пізнавального й творчого потенціалу учнів

Результати теоретичного аналізу свідчать, що інтерактивна платформа Wordwall є ефективним засобом підтримки пізнавальної активності молодших школярів у процесі змішаного навчання. Вона поєднує навчальні, ігрові та комунікативні компоненти, дозволяючи створювати різноманітні активності – вікторини, кросворди, завдання на відповідність, вибір та сортування, що сприяє активному засвоєнню матеріалу та розвитку когнітивних навичок, уваги, логічного мислення й творчості. Мультимедійні елементи підвищують наочність і доступність навчального процесу, а інтерактивність завдань стимулює внутрішню мотивацію дітей до участі.

Особлива педагогічна цінність Wordwall полягає в адаптації завдань під рівень знань конкретного учня або групи, що забезпечує індивідуалізацію навчання та формування самостійності. Платформа дозволяє оперативно оцінювати результати, відстежувати прогрес у режимі реального часу та коригувати освітній процес, що сприяє підтриманню високого рівня пізнавальної активності. Теоретичні дослідження підтверджують, що використання Wordwall сприяє розвитку критичного мислення, уваги, пам'яті та командної роботи, а інтеграція ігрових елементів робить навчання більш мотивувальним та педагогічно обґрунтованим у сучасних умовах змішаного та дистанційного навчання, відповідаючи принципам компетентнісного підходу.

**Висновок.** Теоретичний аналіз показує, що інтерактивна платформа Wordwall є ефективним інструментом для підтримки пізнавальної активності молодших школярів у змішаному навчанні; поєднує навчальні, ігрові та комунікативні компоненти, забезпечує індивідуалізацію навчання, розвиток когнітивних і творчих навичок, а також підвищує мотивацію до навчання; дозволяє оперативно оцінювати результати, відстежувати прогрес учнів і адаптувати освітній процес, що робить платформу педагогічно обґрунтованим засобом організації сучасного інтерактивного, мотивувального та результативного навчання у початковій школі.

### Список використаних джерел

1. Бахмат Н. Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2022. № 2 (200). С. 65–71. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010> (дата звернення: 02.11.2025)
2. Качмар О. В., Барило С. Б., Зінькова І. І. Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*. 2023. Вип. 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7875382> (дата звернення: 02.11.2025).
3. Крамаренко І. С. Організація навчання у школах в умовах війни: впровадження зарубіжного досвіду у вітчизняну практику. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 13 (13). С. 326–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-13\(13\)-326-335](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-13(13)-326-335) (дата звернення: 02.11.2025).
4. Литвинова С. Модель використання електронних освітніх ресурсів у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т. 6, № 27. С. 101–105. DOI: <http://dx.doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204651> (дата звернення: 02.11.2025).
5. Safitri D., Awalia S., Sekaringtyas T., Nuraini S., Lestari I., Suntari Y., Sudrajat A. Improvement of Student Learning Motivation through Word-Wall-based Digital Game Media. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2022. № 16 (06). P. 188–205. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i06.25729> (дата звернення: 02.11.2025).

**Д. С. Шалатов**

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ

**Актуальність дослідження.** Перед сучасною українською школою постає непросте завдання виховати й навчити нове покоління учнів так, щоб вони були здатні вдало вирішувати складні й нетипові професійні та повсякденні завдання, самостійно здобувати, поглиблювати і застосовувати нові знання, відкривати незнайомі для себе істини. Формування таких важливих якостей для конкурентоспроможності молодих людей починається зі шкільного віку, що створює потребу у підготовці вчителів нової формації, які будуть здатні налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію, застосовувати інноваційні форми, методи, засоби і педагогічні технології, забезпечувати продуктивне навчання учнів. Саме тому актуальним завданням є визначення основних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до застосування технології продуктивного навчання.

**Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми** базується на принципах філософії, положеннях педагогічної науки та психології. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи: аналіз, систематизація та узагальнення.

**Мета дослідження** полягає в окресленні основних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до застосування технології продуктивного навчання.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Дослідженню продуктивного навчання, окремим аспектам застосування технології продуктивного навчання присвячено роботи І. Підласого [4], В. Ягупова [5], І. Буцика, С. Генікал, В. Гули та Ю. Кузя, Т. Дніпровської, В. Садкіної, М. Чепеля та І. Данилюка й ін. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів досліджували науковці А. Литвин [3], К. Костюченко [2], В. Гринько [1], С. Петрусенко, О. Потапчук та ін.

Дослідник В. Ягупов наводить таке визначення поняття «продуктивне навчання» – націлене на набуття життєвих умінь, що ініціюють особистісне зростання і індивідуальний розвиток, міжособистісне спілкування і взаємодію, а також самовизначення його учасників. Як освітній процес продуктивне навчання реалізується в рамках індивідуального шляху, вибудованого послідовністю кроків, де кожен крок має добре передбачуваний результат, бо є продуктивно орієнтованою діяльністю в реальній життєвій ситуації [5, с. 498].

Відповідно до праць І. Підласого, продуктивне навчання у педагогіці співвідноситься з особистісно-орієнтованим навчанням, індивідуальним навчанням та забезпечує «цілісну систему знань, умінь, навичок, розвиненості і вихованості у кожної окремо узятій людини» [4, с. 189]

Науковець А. Литвин наводить п'ять відправних точок організації освітнього процесу до умов ефективного здійснення професійної підготовки:

- 1) ресурсне забезпечення (програмно-методичне, матеріально-технічне, інформаційно-комунікаційне тощо);
- 2) обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище (освітнє, інформаційно-освітнє) навчального процесу;
- 3) позиція педагога щодо організації та управління навчанням;
- 4) ставлення учнів (студентів) до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, прагнення, включеність у навчання тощо);
- 5) спрямованість на особистість учня (студента) як центральну фігуру навчання та виховання [3, с. 29].

Дослідниця В. Гринько зазначає, що однією з головних вимог до особистості вчителя є його здатність до творчості, розвиток якої під час навчання у виші відбувається при дотриманні певних педагогічних умов:

- 1) наявність у викладача вищого навчального закладу прагнення до творчості, що є запорукою успішної професійної самореалізації здобувачів, бо лише такий викладач компетентно підтримує творчий розвиток тих, кого він навчає;
- 2) педагогічно доцільне поєднання традиційних та новітніх освітніх технологій, спрямованих на забезпечення духовної взаємодії в процесі суб'єкт-суб'єктних відносин та їх систематичне використання;
- 3) виявлення та врахування індивідуальних особливостей здобувачів у процесі організації навчальної діяльності;
- 4) активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження, сприяння створенню комфортних умов для розкриття творчого потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу, надання здобувачам свободи вибору для власного

самовираження, спонукання до створення чогось нового та корисного для соціума загалом [1, с. 55-56].

Підготовка майбутніх учителів до застосування технології продуктивного навчання не може обійтися і без формування у них критичного мислення. Тому слід згадати дослідника К. Костюченко, який розглядає такі педагогічні умови формування критичного мислення студентів:

- обізнаність самих педагогів у сучасних технологіях навчання; здатність і володіння ними критичним мисленням;
- наявність спеціальної підготовки вчителів до розвитку критичного мислення;
- сформованість у студентів позитивної пізнавальної мотивації;
- забезпечення активної пізнавальної діяльності студентів;
- залучення студентів до самостійної діяльності;
- наявність дослідницького середовища, у якому в повному обсязі проявляються логічні і змістовні форми наукової дискусії, наукового діалогу, студенти здійснюють інтелектуальну рефлексію, діяльнісну й особистісну;
- наявність проблемного навчального середовища, у якому використовуються методи проблемного навчання;
- підготовленість викладачів до діалогічної організації навчального процесу [2, с. 108-109].

**Висновок.** Виходячи із вищезазначеного, можна констатувати, що ефективний вплив на процес підготовки майбутніх учителів до застосування технології продуктивного навчання забезпечуватимуть такі організаційно-педагогічні умови:

- формування позитивної мотивації до здійснення даної діяльності;
- підвищення професійної компетентності викладачів дисциплін, в яких така підготовка має домінуючий характер;
- педагогічно доцільне поєднання традиційних та новітніх освітніх технологій, а також введення засобів сучасних навчальних технологій у процес підготовки студентів на різних етапах навчання;
- формування творчого, продуктивного та критичного мислення майбутніх учителів;
- залучення студентів до самостійної активної пізнавальної діяльності;
- створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх учителів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Гринько В. Педагогічні умови розвитку творчості майбутніх учителів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти: збірник наукових праць ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*. 2016. Вип. 4. С. 50-58. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma\\_2016\\_4\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_4_7) (дата звернення 23.10.2025).
2. Костюченко К. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення майбутніх учителів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 107-111. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2010\\_91\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2010_91_25) (дата звернення 23.10.2025).

3. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 3-е вид., доп. Львів : ЛДУБЖД, 2022. 90 с. URL : <https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/12373> (дата звернення 23.10.2025).
4. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настольна книга вчителя. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 360 с.
5. Ягупов В. В. Продуктивне навчання. *Сучасні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 2002. Ч. 2. С. 497-503. URL : <https://vspu.edu.ua/faculty/imad/files/z/V-2.2.pdf#page=497> (дата звернення 23.10.2025).

**Р. Я. Шумада**

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

## **МОНІТОРИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Актуальність дослідження** зумовлена необхідністю забезпечення сталої якості освітньої діяльності в умовах реформування національної системи освіти та імплементації Концепції Нової української школи (НУШ). Якість освітнього середовища (ОС) безпосередньо впливає на результати навчання, академічні досягнення здобувачів освіти та їхній загальний розвиток. ОС розглядається як комплексна, цілеспрямовано організована система, що включає матеріально-технічний, соціально-психологічний, організаційно-педагогічний та інформаційно-комунікаційний компоненти.

**Теоретико-методологічне обґрунтування** ґрунтується на розумінні педагогічного моніторингу як ключового інструменту управління якістю освітнього процесу, який має систематичний, неперервний та діагностико-прогностичний характер. На відміну від традиційного контролю, моніторинг забезпечує збір та аналіз інформації з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень та реалізації своєчасних педагогічних втручань. У межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) педагогічний працівник виступає ключовим суб'єктом внутрішнього моніторингу, відповідальним за збір емпіричних даних на мікрорівні (клас / група). Законодавчо моніторинг визначено як систему послідовних і систематичних заходів, спрямованих на відстеження тенденцій у розвитку якості освіти та встановлення відповідності фактичних результатів заявленим цілям. Незважаючи на значний науковий доробок, залишається недостатньо вивченим питання практичної реалізації моніторингової діяльності педагогів у закладах загальної середньої освіти та систематизації механізмів прямого впливу моніторингових даних на конструювання та оптимізацію конкретних компонентів ОС, особливо в контексті сучасних вимог до безпечності, інклюзивності та технологічної насиченості.

**Мета дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні ролі моніторингової діяльності педагогів у покращенні організації освітнього середовища та систематизації механізмів впливу моніторингових даних на його оптимізацію.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Теоретичний аналіз підтверджує, що ефективна моніторингова діяльність педагогів є фундаментальною умовою для

формування заохочувального навчального простору, що максимально враховує інтереси здобувачів освіти.

Система моніторингу має бути комплексною та охоплювати всі ключові складники освітнього простору [4].

1. Матеріально-технічний компонент та фізичне оточення (безпечність, відповідність санітарним нормам, наявність обладнання та доступність).

2. Соціально-психологічний компонент та людські фактори (якість взаємодії, психологічний клімат, рівень конфліктності, відсутність дискримінації). Дослідження підтверджують, що сприйняття шкільного клімату суттєво впливає на поведінку та успішність учнів [1; 2].

3. Організаційно-педагогічний компонент та програма навчання (форми та методи, індивідуалізація, оцінювання, формування ключових компетентностей) [4].

4. Інформаційно-комунікаційний компонент (наявність цифрових ресурсів, використання ІКТ, рівень цифрової компетентності педагогів). Актуальність моніторингу цього компонента зростає в умовах цифровізації та дистанційного навчання [3].

Для забезпечення ефективності моніторингу використовуються чіткі критерії, серед яких ключовими є: безпечність (наявність системи протидії булінгу), ресурсне забезпечення (доступність цифрових освітніх ресурсів), якість соціально-психологічного клімату (рівень згуртованості колективів, педагогічна підтримка), організація навчального процесу (рівень індивідуалізації), інклюзивність (забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій), та результативність (динаміка навчальних досягнень).

Моніторинг здійснює вплив на ОС через низку взаємопов'язаних механізмів:

1. Механізм зворотного зв'язку: результати моніторингу, зокрема оцінювання сприйняття освітнього середовища здобувачами освіти, забезпечують педагогів інформацією для рефлексії та професійного розвитку.

2. Механізм стимулювання професійного розвитку: виявлення проблемних зон в організації ОС спонукає педагогів до підвищення кваліфікації та освоєння нових технологій.

3. Механізм превентивного впливу: прогностична функція моніторингу дозволяє виявляти негативні тенденції (наприклад, ознаки булінгу чи конфліктів) на ранніх етапах та вживати своєчасних превентивних заходів.

4. Механізм оптимізації ресурсів: моніторингові дані дозволяють визначити пріоритети та концентрувати обмежені ресурси на тих аспектах ОС, які найбільше потребують покращення.

Вплив моніторингу реалізується через циклічну модель: моніторинг (ідентифікація проблем) – проектування (розробка заходів) – розбудова (впровадження змін) – покращення (корекція) (рефлексія та оцінка ефективності втручань). Аналіз даних безпосередньо призводить до індивідуалізації освітнього процесу, зміни темпу навчання або підбору диференційованих завдань.

### **Висновки.**

1. Моніторингова діяльність педагогів є ключовим, неперервним інструментом покращення та оптимізації організації освітнього середовища, який забезпечує перехід від пасивної констатації стану до активного конструювання ОС.

2. Система моніторингу ОС має бути комплексною, охоплюючи фізичне оточення, людські фактори та дидактичний аспект. Ефективність моніторингу залежить від використання валідних та надійних інструментів, які поєднують кількісні та якісні методи, та гарантують анонімність респондентів.

3. Механізми впливу моніторингу – зворотний зв'язок, стимулювання професійної рефлексії та превентивний вплив – дозволяють педагогам на основі отриманих даних приймати оперативні рішення, які корегують соціально-психологічний клімат (шляхом реагування на булінг) та оптимізують організаційно-педагогічний компонент через індивідуалізацію навчання.

4. Впровадження ефективної системи моніторингу вимагає створення координаційної структури, розробки річного плану досліджень та інтеграції цифрових технологій, що спрощують збір та візуалізацію даних, забезпечуючи їхнє використання для реального покращення освітнього середовища. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку стандартизованих кваліметричних інструментів для оцінки психологічного комфорту та лонгітюдне спостереження кореляції між самооцінюванням професійної компетентності педагогів та навчальними досягненнями учнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Hirata I., Nishimura T., Osuka Y., Wakuta M., Tsukui N., Tsuchiya K. J., Senju A. Multifaceted perception of school climate: association between students' and teachers' perceptions and other teacher factors. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9.
2. Zou, Y., Wang, J., Liu, R. Enhancing Teaching and Learning Through Assessment Strategies: A Practical Guide. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 7. P. 1029-1045.
3. Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 98, № 6. С. 52-65. DOI: 10.33407/itlt.v98i6.5478.
4. Пуш, О. А., Оксенчук, Т. В. Освітнє середовище НУШ як умова формування компетентного здобувача освіти. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. Вип. 8. С. 162-168. DOI: 10.32782/ped-uzhnu/2025-8-27.

#### **СЕКЦІЯ 4**

### **НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

***В. В. Анухтіна***

*доктор філософії, старший викладач  
Запорізький національний університет*

#### **ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ НА ОСНОВІ АНАЛІЗУ ЧАСУ ОЧІКУВАННЯ ТА СКЛАДНОСТІ ЗАПИТАНЬ**

**Актуальність дослідження та теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.** Ефективна підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до автономної клінічної практики та мислення вищого порядку, потребує впровадження педагогічних стратегій, що ґрунтуються на доказових підходах. Досвід медичної та хірургічної освіти свідчить, що якість навчального діалогу визначається двома ключовими чинниками: когнітивною складністю запитань та тривалістю часу очікування (Teacher Wait Time, TWT, або Think-Time). TWT визначається як період тиші між завершенням запиту викладачем і відповіддю студента або його втручанням. Оптимальна тривалість цього періоду становить щонайменше 3 секунди [1].

Використання TWT має значні позитивні наслідки для викладача та здобувачів: підвищується якість та змістовність відповідей, зменшується кількість реакцій типу «Я не знаю», збільшується кількість добровільних відповідей, а також стимулюється мислення вищого когнітивного рівня, оскільки студенти отримують час на обробку інформації й формулювання усвідомленої відповіді [1; 4].

**Мета дослідження:** проаналізувати теоретичні та емпіричні засади педагогічного потенціалу часу очікування (TWT) і рівнів когнітивної складності запитань у процесі клінічного навчання, визначити можливості їх адаптації для професійної підготовки логопедів із метою розвитку клінічного мислення та автономної практики.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Емпіричні дані свідчать про відхилення від оптимальних стратегій запитування у клінічному навчанні. У контексті інтраопераційної освіти середній час очікування до відповіді резидента становив лише 1,75 секунди, тоді як викладачі втручалися в середньому через 2,67 секунди, не досягаючи мінімального рекомендованого порогу. Така динаміка провокує поспішні, поверхневі відповіді, обмежує осмислення та аналітичну роботу студентів і гальмує розвиток критичного мислення [1].

Додатковою проблемою є домінування запитань нижчих когнітивних рівнів. За переглянутою Таксономією Блума більшість запитань (84%) належать до рівнів запам'ятовування, розуміння та застосування, тоді як лише 6% відповідають рівням аналізу, оцінювання чи створення. Це знижує рівень концептуального мислення, ускладнює розвиток клінічної аргументації та самостійного судження [1].

Оптимізація часу очікування передбачає адаптацію його тривалості до складності запитань. У семінарських заняттях, побудованих на клінічних випадках,

медіанна тривалість очікування перед відповіддю студента становить 3,18 секунди. Для досягнення високої ймовірності відповіді (приблизно 65%) рекомендується чекати до 10 секунд після початкового запитання; для уточнювальних – 5-8 секунд [2]. Елаборативні (міркувальні) запитання потребують довших пауз, ніж репродуктивні. При цьому між відкритими й закритими запитаннями суттєвої різниці не виявлено. Медіанна тривалість TWT серед викладачів коливається від 2,88 до 11 секунд, що свідчить про відсутність єдиних стандартів і потребу спеціального навчання педагогів [2].

Особливого значення пауза набуває у процесі рефлексивного (післясесійного) обговорення, що є важливою частиною симуляційного навчання. У таких обговореннях майбутні фахівці осмислюють власні дії, аналізують причини успіхів і помилок, формують нові способи вирішення клінічних ситуацій. Використання тиші як інструменту рефлексії допомагає студентам сформулювати усвідомлену відповідь і закріпити знання, тоді як передчасне втручання викладача знижує глибину розуміння і не дає простору для критичного осмислення [3].

Отже, результати аналізу свідчать, що час очікування і характер запитань є ключовими факторами ефективності клінічного навчання.

1. Формування клінічного мислення неможливе без стратегічних технік запитування, орієнтованих на рівні аналізу, оцінювання та створення за Таксономією Блума.

2. Навчання викладачів ефективному використанню часу очікування є передумовою розвитку когнітивної автономії студентів.

3. Рекомендований час очікування відповіді становить 5-10 секунд для початкових запитань і 3-5 секунд для уточнювальних.

4. Використання пауз у рефлексивному обговоренні забезпечує простір для осмислення, психологічну безпеку та глибину навчального досвіду.

Таким чином, інтеграція часу очікування та запитань вищого когнітивного рівня у навчальний процес є дієвим засобом розвитку клінічної автономії, критичного мислення та професійної готовності майбутніх фахівців.

### Список використаних джерел

1. Barrett M. et al. It's worth the wait: optimizing questioning methods for effective intraoperative teaching. *ANZ journal of surgery*. 2017. Т. 87, №. 7-8. Р. 541-546.
2. Häusler J. et al. Too much time or not enough? An observational study of teacher wait time after questions in case-based seminars. *BMC Medical Education*. 2024. Т. 24, №. 1. Р. 690.
3. Sawyer T. et al. More than one way to debrief: a critical review of healthcare simulation debriefing methods. *Simulation in Healthcare*. 2016. Т. 11, №. 3. Р. 209-217.
4. Stahl R. J. Using «Think-Time» and «Wait-Time» skillfully in the classroom. *ERIC Digest*. 1994. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370885.pdf>. (дата звернення: 25.10.2025)..

**Ю. Є. Зубцова**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізький національний університет

## **ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Організація освітнього процесу в закладах освіти ґрунтується на методологічних підходах, що визначають концептуальні засади педагогічної діяльності. Діяльнісний підхід посідає провідне місце в організації сучасного освітнього процесу, адже змінює роль педагога – від носія знань до фасилітатора навчання. Саме тому особливої важливості набуває підготовка майбутніх учителів початкових класів на засадах діяльнісного підходу у закладі вищої освіти та до ефективного впровадження цього підходу в освітню практику в початковій школі.

Методологічний підхід – це система ідей і принципів, що відображають наукову позицію дослідника та визначають стратегію його діяльності, а також сукупність методів і прийомів, які забезпечують практичну реалізацію цієї стратегії. Методологічні підходи дозволяють зрозуміти логіку та етапи розвитку педагогічного процесу, регламентують відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу; забезпечують спрямованість дослідження, цілісність, системність та результативність наукового пошуку.

Діяльнісний підхід, за переконанням О. Дубасенюк, ґрунтується на розумінні особистості «як соціальної характеристики людини, набутої в результаті і в процесі її власної активності». Науковиця доводить, що в контексті діяльнісного підходу ядро особистості «криється в сфері мотивів і потреб людини в їх співвідношенні з цілями». Ці особистісні сенси можуть виникати та усвідомлюватися саме у процесі спільної діяльності, а діяльність є важливим чинником становлення людини як особистості і професіонала. Не підлягає сумнівам і наступні тези О. Дубасенюк:

- особистість пізнається у діяльності;
- будь-яка особистісна якість розвивається і формується у діяльності;
- можливість самореалізації у тій чи іншій діяльності обумовлена рівнем засвоєння цієї діяльності [3, с. 194].

Різним аспектам упровадження діяльнісного підходу в освіті присвячували свої роботи В. Балакірева, Н. Делікатна, О. Дубасенюк, В. Ковальчук, З. Шевців та ін.

Загалом діяльнісний підхід у професійній підготовці науковці трактують як:

- спрямованість педагогічного процесу закладу вищої освіти на розвиток професійних умінь і навичок, занурення студента в майбутню професійну діяльність на практично-лабораторних заняттях із досягненням одночасно певних вершин професіоналізму в процесі моделювання соціально-педагогічних ситуацій (З. Шевців);
- скерованість навчання на опанування студентами навчальних дій і способів діяльності, що реалізують через проектування й організацію спеціальних видів навчальної діяльності.

Становлення особистості майбутнього вчителя початкової школи є процесом засвоєння індивідом соціального досвіду при входженні у професійну сферу, відтворення ним системи соціальних зв'язків шляхом активного входження в

навколишній світ. У цьому процесі людина виступає активним суб'єктом саморозвитку. Відтак діяльнісний підхід у професійній підготовці забезпечує розуміння процесу здобуття освіти як надбання особистості, характеризується суб'єкт-суб'єктним рівнем взаємодії здобувачів та викладачів. Партнерський тип навчання, за такого підходу, ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху. За таких умов освіта стає не просто засобом підготовки фахівців, а важливим етапом розвитку особистості [1].

Враховуючи те, що в процесі фахової підготовки формуються професійні компетентності, набуває значущості теза В. Ковальчук про те, що компетентність формується в процесі діяльності, відповідно компетентність та діяльність нерозривно пов'язані між собою. Отже, традиційне знанняве навчання має змінитися на практико-орієнтоване, а професійна підготовка вчителів має набути нового змісту: оволодіння знаннями і досвідом майбутньої педагогічної діяльності здобувачами з метою формування професійних компетентностей [4, с. 230]. Оскільки діяльнісний підхід дозволяє організувати професійну підготовку за допомогою активних форм, методів, технологій навчання, освітній процес спрямовується саме на формування у майбутніх учителів початкових класів загальних та фахових компетентностей, сприяє формуванню навичок самоосвіти та подальшої професійної самореалізації.

Цілком погоджуємося з думкою Н. Делікатної, яка зазначає, що з позиції діяльнісного підходу якість педагогічної підготовки визначається мірою застосування знань, умінь та навичок. Відповідно до діяльнісного підходу, будь-які знання, уміння та компетентності формуються під час вивчення навчальних дисциплін та практичної підготовки [2, с. 122]. Таким чином, відбувається перенесення теоретичних знань на практичне застосування.

В межах діяльнісного підходу має відбуватися навчання здобувачів самостійному цілепокладанню, плануванню та організації основних етапів пізнавальної діяльності, самоконтролю та самоаналізу, оцінці результатів навчальної діяльності. Крім того діяльнісний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей здобувачів, до прикладу, через врахування особистісного досвіду, а саме, почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків, а також створення умов для саморозвитку й самонавчання.

Таким чином, діяльнісний підхід у підготовці майбутніх учителів сприятиме застосуванню фундаментальних знань на практиці. У процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти за діяльнісним підходом формуються уміння планувати, організовувати та здійснювати професійну діяльність в початковій школі також на засадах діяльнісного підходу.

### **Список використаних джерел**

1. Балакірева В. А. Особистісно-діяльнісний підхід підготовки майбутніх учителів до трудової діяльності молодших школярів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 42. С. 5-18.
2. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проективних умінь у майбутніх учителів початкової школи : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, Тернопіль, 2021. 234 с.

3. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія: в 2-х томах. Т. 1. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 400 с.

4. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.

**Є. В. Матвієнко**

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

**О. В. Пономаренко**

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет*

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ НА ДЕРЖАВНОМУ, ОБЛАСНОМУ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНОМУ РІВНІ**

Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах і має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити, покинути своє місце проживання внаслідок або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, проявів насильства, порушень прав людини, надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [6]. Тобто можемо зазначити, що внутрішньо переміщена дитина – це особа віком до 18 років, яка перемістилася внаслідок воєнних дій, збройних конфліктів, порушень прав людини, окупації території [6; 7].

Статистичні дані опубліковані в березні 2025 року свідчать, що в Україні налічується 3,68 млн осіб зі статусом ВПО, з яких 80,8% – доросле населення, а 873 107 осіб або 19,2% – це діти до 18 років [5].

Варто розуміти, що діти, які зазнали вимушеного переїзду, потребують адаптації до нового середовища, а також отримання психологічної та соціальної підтримки, яку слід розглядати комплексно – від державного до територіального рівня

До державного рівня можна віднести Кабінет Міністрів та інші центральні органи влади, які розробляють і затверджують законодавчі акти, формують державні програми підтримки, забезпечують фінансування та координують діяльність інших міністерств, зокрема Міністерства соціальної політики, сім'ї та єдності України.

Наприклад, розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії державної політики щодо внутрішнього переміщення на період до 2025 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023-2025 роках» визначає такі ключові завдання щодо адаптації дітей: створення умов для отримання психологічної допомоги і реабілітації; створення умов для соціальної інтеграції; забезпечення належних умов проживання в місцях компактного поселення; проведення інформаційно-роз'яснювальних кампаній щодо порядку вступу до закладів освіти [8].

Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України у сфері підтримки здійснює такі заходи: надання фінансової допомоги; організація діяльності центрів життєстійкості; забезпечення основних соціальних послуг; надання спеціальної послуги «Муніципальна няня» для ВПО – догляд за дитиною до 3 років, а у деяких випадках до 6 років; забезпечення безоплатного відпочинку дітей ВПО в державному дитячому центрі «Артек» [1].

Обласний та районний рівень – це місцеві органи виконавчої влади та адміністрації, які безпосередньо організовують надання підтримки в регіонах. Наприклад, на рівні Запорізької області та району функціонує Департамент соціального захисту населення Запорізької обласної державної адміністрації, який забезпечує реалізацію державної політики у сфері соціальної підтримки: методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги сім'ям з дітьми, які перебували у зоні збройного конфлікту; довідник телефонів управлінь соціального захисту населення; перелік благодійних фондів [2].

Запорізький обласний центр соціальних служб надає підтримку дітям через індивідуальну та групову психологічну роботу, забезпечує адаптацію і спрямування до профільних організацій для фахової допомоги [4].

На рівні Запорізької області працює багато благодійних фондів і організацій, які допомагають та підтримують дітей, зокрема Благодійний фонд «Карітас» та Товариство Червоного Хреста України у Запорізькій області.

Третій рівень – територіальні громади Запорізької області, які забезпечують надання допомоги через діяльність управлінь соціального захисту відповідних громад, що організовують і координують соціальні послуги.

У деяких громадах реалізується державна програма – Центри життєстійкості, яка функціонує у таких територіальних громадах області: Біленьківській сільській територіальній громаді; Енергодарській міській територіальній громаді (центр розташований у м. Запоріжжя); Запорізькій міській територіальній громаді; Кушугумській селищній територіальній громаді; Мелітопольській міській територіальній громаді (центр розташований у м. Запоріжжя); Петро-Михайлівській сільській територіальній громаді; Широківській сільській територіальній громаді [3].

Також важливо не забувати про співпрацю з благодійними та громадськими організаціями, які надають психосоціальну підтримку, консультації та інші форми допомоги сім'ям ВПО та їхнім дітям.

Отже, система підтримки внутрішньо переміщених осіб в нашій країні є розвинутою, багаторівневою та комплексною, охоплюючи державний, обласний і територіальний рівень. Це дозволяє забезпечити адаптацію дітей, захистити їхні права, надати можливості для всебічної реалізації та покращити їхнє самопочуття шляхом скоординованої діяльності на всіх рівнях.

### Список використаних джерел

1. Внутрішньо переміщеним особам. Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України. URL: <https://www.msp.gov.ua/otrymuvacham-soc-pidtrymky/vnutrishno-peremishchenym-osobam> (дата звернення: 01.11.2025).
2. Департамент соціального захисту населення Запорізької обласної державної адміністрації. URL: <https://dszn-zoda.gov.ua/> (дата звернення: 01.11.2025).

3. Діючі Центри життєстійкості. *Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України*. URL: <https://www.msp.gov.ua/about/klyuchovi-napryamy/zhyttyestiykist/hromady-do-uchasti-v-prohrami-zhyttyestiykosti> (дата звернення: 01.11.2025).
4. Запорізький обласний центр соціальних служб. URL: <http://xn--q1aan.zp.ua/pro-nas.html> (дата звернення: 01.11.2025).
5. Кількість ВПО в Україні, зокрема дітей, на березень 2025 р. *Скільки-скільки?*. URL: <https://surl.li/pqmslu> (дата звернення: 01.11.2025).
6. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (дата звернення: 01.11.2025).
7. Про охорону дитинства. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 01.11.2025).
8. Про схвалення Стратегії державної політики щодо внутрішнього переміщення на період до 2025 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2023-2025 роках. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/312-2023-p#Text> (дата звернення: 01.11.2025).

**Н. Г. Рудик**  
*викладач, спеціаліст вищої категорії, «викладач-методист»  
заступник директора з навчальної роботи  
Запорізький авіаційний фаховий коледж ім. О. Г. Івченка*

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ**

Сучасна освіта орієнтована не лише на засвоєння знань, а й на розвиток здатності студентів до творчого та критичного мислення. Креативне мислення є однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах швидких соціально-технічних змін. Воно передбачає здатність генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення, комбінувати знання з різних сфер та адаптуватися до нових ситуацій.

Проблема розвитку креативного мислення в освітньому середовищі коледжу актуальна, оскільки сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних до інновацій, самостійності та адаптивності. Відповідно, науково-методичні підходи, які застосовуються у процесі навчання, мають поєднувати теоретичні знання та практичні вправи, що стимулюють мислення студентів [3].

Креативне мислення визначають як здатність індивіда до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також усвідомлення і подальшого розвитку своїх ідей [5]. В освітньому процесі коледжу розвиток креативного мислення реалізується через:

- задачі відкритого типу, які не мають єдиного правильного рішення;
- проєктну діяльність, що стимулює самостійне мислення та творчий підхід;
- інтерактивні методи навчання, такі як «мозковий штурм», дискусії, рольові ігри;

- мультимедійні та цифрові ресурси, які розширюють можливості студентів для дослідження та експерименту.

Дослідження доводять, що систематичне використання цих методів у коледжі підвищує не тільки креативність, а й мотивацію студентів до навчання.

Основними науково-методичними підходами є:

1) Активні методи навчання – включають проблемні лекції, практикуми, кейс-методи, дискусійні заняття та рольові ігри. Їхня сутність полягає у залученні студентів до активного опрацювання матеріалу та самостійного прийняття рішень у навчальному процесі. Використання таких методів формує вміння аналізувати інформацію, робити логічні висновки, оцінювати альтернативні підходи та пропонувати власні рішення. Крім того, активні методи стимулюють критичне мислення, покращують концентрацію уваги та сприяють розвитку відповідальності за навчальний результат [3].

2) Інтерактивні технології – мозковий штурм, дискусії, групові проєкти, рольові ігри, дебати та інтерактивні вправи [1; 2]. Ці технології сприяють розвитку колективного креативного мислення, умінню слухати та враховувати думки інших, комбінувати різні ідеї і шукати спільні рішення. Інтерактивні форми навчання формують комунікативну компетентність студентів, допомагають адаптуватися до командної роботи та розвивають соціальні навички, які важливі для професійної діяльності.

3) Метод проєктної діяльності передбачає виконання студентами завдань, що потребують інтеграції знань із різних предметів і практичних навичок. Проєктна робота стимулює здатність до самостійного пошуку рішень, планування діяльності, організації часу та відповідальності за результат. Крім того, вона сприяє розвитку аналітичного мислення, творчих здібностей, умінню працювати в команді та оцінювати власні досягнення [5].

4) Дидактичні вправи та тренінги – це спеціально розроблені завдання на розвиток асоціативного мислення, генерацію ідей, креативне письмо, рішення нестандартних задач. Такі вправи формують у студентів навичку швидко знаходити оригінальні рішення, навчитися мислити «поза рамками», комбінувати знання з різних галузей та застосовувати їх на практиці. Регулярне виконання таких вправ сприяє підвищенню гнучкості мислення, концентрації уваги та емоційної саморегуляції [4].

5) Інноваційні цифрові інструменти – онлайн-платформи для командної роботи, інтерактивні симуляції, віртуальні лабораторії, освітні додатки та програми для моделювання ситуацій. Використання цифрових технологій розширює простір для творчого експерименту, дозволяє студентам виконувати завдання у віртуальному середовищі, моделювати професійні ситуації та відпрацьовувати рішення у безпечному режимі. Крім того, цифрові інструменти сприяють розвитку інформаційної компетентності, самостійності та здатності інтегрувати сучасні технології у професійну діяльність [3].

У коледжі ефективним є поєднання кількох методів у навчальному курсі. Наприклад, під час заняття з фахової дисципліни студентам пропонується вирішити кейс-завдання через групову роботу та застосування цифрових інструментів. Після цього проводиться рефлексія, обговорення рішень та пошук альтернативних підходів. Така організація навчання дозволяє: залучити кожного студента до активної

діяльності; стимулювати нестандартне мислення та критичний аналіз; формувати комунікативні та командні навички; поєднувати теоретичні знання з практичними вміннями.

Таким чином, розвиток креативного мислення студентів коледжу є важливою складовою сучасної освіти. Науково-методичні підходи, які поєднують активні, інтерактивні та інноваційні методи навчання, сприяють формуванню гнучкого, самостійного та нестандартного мислення. Застосування таких підходів у навчальному процесі не лише підвищує якість засвоєння знань, а й сприяє формуванню професійно компетентної, творчої особистості, готової до самостійної діяльності та адаптації до швидко змінних умов сучасного суспільства.

#### **Список використаних джерел**

1. Гріффітс К., Кості М. Посібник із креативного мислення. Харків : Фабула, 2020. 288 с.
2. Іванова Н. Ю., Корольова О. О. Розвиток креативного мислення студентів. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : матеріали XVIII Міжнар. наук. конф. (Нетанія (Ізраїль), 13-20 верес. 2023 р.). Хмельницький, 2023. С. 81-85.
3. Креативне мислення : навч. посіб. / М. В. Ситницький та ін. Київ : Ліра-К, 2020. 99 с.
4. Мрихіна О. Курс креативне мислення : підручник. Київ : USAID, 2023. 136 с.
5. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / за ред. В. О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.

**М. І. Садовий**

*доктор педагогічних наук, професор  
Центральноукраїнський державний  
університет імені Володимира Винниченка*

**О. М. Трифонова**

*доктор педагогічних наук, професор  
Центральноукраїнський державний  
університет імені Володимира Винниченка*

#### **ФОРМУВАННЯ КІБЕРБЕЗПЕКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

**Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми.** Стрімка цифрова трансформація суспільства зумовлює перехід закладів освіти до інтенсивного використання інформаційно-комунікаційних і хмарних технологій, інструментів штучного інтелекту, систем дистанційного та змішаного навчання.

Традиційно люди звикли сприймати загрози, насамперед, у реальному фізичному світі. З дитинства батьки навчають дітей правильно переходити дорогу чи остерігатися гарячих предметів. Проте небезпеки інформаційного простору є не менш значущими і можуть мати серйозні наслідки для людини. Саме тому формування

кібербезпекової компетентності в освітньому середовищі стає все більш актуальним і необхідним у сучасному цифровому суспільстві.

Водночас цілі сталого розвитку ООН [4] акцентують увагу на потребі забезпечення якісної, безпечної та інклюзивної освіти, що передбачає захист цифрового освітнього середовища та розвиток відповідальної поведінки в мережі. Проблема формування кібербезпекової компетентності в сучасній освіті лежить у площині міждисциплінарних наукових досліджень, що поєднують положення педагогіки, інформатики, психології, теорії інформаційної безпеки, соціальної кібернетики та концепції сталого розвитку [2; 4].

Аналіз оцінки рівня зрілості кіберосвіти в Україні станом на травень 2025 [1] показав, що частково така оцінка кібербезпекових знань здобувачів освіти здійснюється під час підсумкового оцінювання безпосередньо або на вебплатформах (наприклад, «Всеукраїнська школа онлайн») за відповідними темами предмету «Інформатика».

Методологічними засадами формування кібербезпекової компетентності (рисунок 1) виступає комплекс підходів, що забезпечують її цілісне та системне осмислення. Зокрема, системний підхід передбачає розгляд кібербезпекової компетентності як інтегрального утворення, яке охоплює когнітивний, операційний та поведінковий компоненти. Синергетичний підхід дозволяє виявляти самоорганізаційні механізми безпечної поведінки в цифровому середовищі, тоді як аксіологічний підхід спрямований на формування ціннісного ставлення до інформаційної безпеки та відповідальної цифрової комунікації. Діяльнісний підхід орієнтує на набуття практичного досвіду протидії кіберзагрозам, а особистісно зорієнтований підхід враховує індивідуальні потреби та рівень цифрової грамотності учасників освітнього процесу, забезпечуючи персоналізований розвиток кібербезпекової компетентності.



Рисунок 1. Методологічні засади формування кібербезпекової компетентності

**Мета дослідження:** окреслити теоретичні засади та розробити методичні підходи до формування кібербезпекової компетентності учасників освітнього процесу.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Узгодження методологічних засад формування кібербезпекової компетентності (рис. 1) дозволяє розробити педагогічні

моделі, технології та інструменти, спрямовані на розвиток кібербезпекової компетентності як ключового фактору забезпечення стійкості освітнього середовища та запропонувати практичні підходи до реалізації методики формування кібербезпекової компетентності (рис. 2).



Рисунок 2. Схематична модель методики формування кібербезпекової (КБ) компетентності [2]

Формування культури кібербезпеки здобувачів освіти досягається через інтерактивні заняття, майстер-класи, квести та онлайн-симуляції кіберризиків, систематичне навчання правилам захисту персональних даних, мережевої етики та безпечної поведінки, а також використання гейміфікованих рішень і змагальних форматів, таких як CyberQuest чи хакатони.

Технічна підтримка безпечного цифрового середовища передбачає застосування сучасних засобів захисту, зокрема багатофакторної автентифікації, шифрування та фільтрів контенту, регулярне оновлення програмного забезпечення, резервне копіювання даних і використання лише ліцензійних або перевірених цифрових рішень. Окрім того, доцільно розвивати партнерство з ІТ-спільнотою та кіберполіцією, запрошуючи експертів для проведення тренінгів і профілактичних заходів, долучаючись до національних ініціатив з кіберграмотності та цифрової безпеки, а також організовуючи спільні проекти з компаніями у сфері кіберзахисту.

У Центральнотукаїнському державному університеті імені Володимира Винниченка студенти спеціальності 015 Професійна освіта (Цифрові технології) накопила практика тісної співпраці з Департаментом кіберполіції України [3]. Також реалізується програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Розвиток цифрової компетентності в умовах безпечного інформаційного середовища» (<https://shorturl.cusu.edu.ua/1r0>).

**Висновки.** Формування кібербезпекової компетентності в освіті потребує комплексного підходу, який поєднує політику закладу, інтеграцію кібербезпеки у навчальні програми, підготовку педагогів та активну участь здобувачів через інтерактивні форми навчання. Ефективність забезпечується технічною підтримкою цифрового середовища та партнерством із ІТ-спільнотою і кіберполіцією. Досвід Центральнотукаїнського державного університету імені Володимира Винниченка підтверджує практичну доцільність цих заходів для розвитку відповідальної цифрової поведінки та безпечного освітнього середовища..

### Список використаних джерел

1. Дубова С. В., Матвієнко О. В., Парченко Н. В. Оцінка рівня зрілості кіберосвіти (травень 2025) : аналіт. дослідження. Київ : ЦАРЕП, 2025. 32 с. URL: <https://shorturl.cusu.edu.ua/1r1>.
2. Садовий М. І., Трифонова О. М. Методика формування кібербезпекової компетентності студентів природничо-математичної та цифрової галузей. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68 (2). С. 44-49.
3. Трифонова О. М., Павлюк Д. А. Співпраця студентів спеціальності 015 Професійна освіта (Цифрові технології) зі стейкхолдером: департаментом кіберполіції України. *Управління розвитком ЗП(ПТ)О на засадах педагогічної логістики: стан, реальність, досвід* : матер. Всеукр наук.-практ. конф. (м. Київ, 17 лист. 2022 р.). Чернівці, 2022. С. 221-223.
4. Цілей сталого розвитку. URL: <https://globalcompact.org.ua/tsili-stijkogo-rozvytku/>.

**Л. О. Сущенко**

*доктор педагогічних наук, професор  
Запорізький національний університет*

**А. О. Косик**

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Запорізький національний університет*

### МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, які спрямовані на реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, зумовлюють необхідність підготовки педагога нового типу – творчої, ініціативної, духовно багатой особистості, здатної до саморозвитку й самореалізації в професійній діяльності. У контексті оновлення змісту початкової освіти, розроблення Державного стандарту початкової освіти, впровадження концепції «Нова українська школа» особливого значення набуває проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації, оскільки саме від рівня їхньої професійної та особистісної зрілості залежить якість освітнього процесу й розвиток творчого потенціалу молодших школярів.

Професійно-творча самореалізація вчителя початкових класів є не лише показником професійної майстерності, а й критерієм сформованості педагогічної індивідуальності, що виявляється у здатності бачити в кожній дитині неповторну особистість, створювати умови для її розвитку та розкриття здібностей. Проте результати педагогічної практики й досліджень засвідчують, що значна частина студентів педагогічних спеціальностей виявляє недостатню готовність до творчого самовираження у професійній сфері, що виявляється у шаблонності мислення, репродуктивному стилі діяльності, недостатньому рівні рефлексії та самостійності.

Наявні протиріччя між потребою суспільства у творчих, самореалізованих педагогах та реальним станом сформованості такої готовності у майбутніх учителів початкових класів актуалізують необхідність комплексного вивчення цієї проблеми. Актуальність дослідження посилюється й тим, що творча самореалізація педагога є основою його професійного зростання, чинником педагогічної ефективності та гуманістичного впливу на розвиток дитини.

Інтеграція зазначеної проблеми в систему професійної підготовки педагогічних кадрів зумовлює необхідність розвитку особистісно-сислової сфери здобувачів вищої освіти, сприяння усвідомленню ними власного потенціалу, формування вмінь рефлексії, творчого мислення та орієнтації на постійне самовдосконалення. Лише той учитель, який у професійній діяльності керується власними переконаннями, інтересами й цілями, здатний аналітично підходити до розв'язання педагогічних завдань. Такий педагог, володіючи механізмами творчої самореалізації, уміє ефективно застосовувати набуті знання крізь призму власної індивідуальності, адаптуючи їх до конкретних освітніх ситуацій і потреб кожного учня.

У контексті дослідження готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації у професійній діяльності особливої ваги набувають наукові праці, у яких розкривається творчий підхід до проблем професійного становлення педагога (Д. Бондаренко, Т. Дорошенко, А. Зайцева, А. Зарицька, Г. Клімашевська, Т. Коваль, А. Ковальчук, А. Лісниченко, Т. Паршук, О. Пінська, О. Плотницька, І. Осінська, Л. Себало, О. Теплова, Н. Чорна та ін.).

Творча самореалізація вчителя початкових класів виступає важливою умовою ефективного освітнього процесу, оскільки саме від неї залежить уміння педагога створювати мотивувальне, емоційно сприятливе та інноваційне освітнє середовище для молодших школярів.

Узагальнення теоретичних положень дає підстави стверджувати, що рушійною силою творчої самореалізації, як і саморозвитку особистості, виступає суперечність між усвідомленим професійним покликанням і реальними можливостями його реалізації. Саме подолання цієї суперечності спонукає вчителя до пошуку нових шляхів професійного зростання, оновлення власного педагогічного досвіду та розкриття індивідуальної творчості.

Усвідомлення та осмислення особистістю власного життєвого й професійного досвіду є необхідною передумовою розвитку здатності людини до знаходження смислу. Відтак, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів важливим стає не лише інтелектуальний, а й особистісно-сисловий розвиток студентів, оскільки саме він забезпечує цілісність професійного становлення. Особистісний смисл, поєднуючи мотив і мету діяльності, надає їй цілеспрямованості та внутрішньої значущості, що активізує потенційні можливості особистості й стимулює розкриття її здібностей.

Аналіз теоретичних джерел, результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволяють окреслити компонентну структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації у професійній діяльності. Досліджувана готовність представлена як інтегрована система, що включає три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-вольовий, когнітивний та операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-вольовий компонент відображає прагнення здобувача вищої освіти досягати успіху, особистісні домагання, інтерес до педагогічної діяльності, ціннісну значущість творчої діяльності та рівень вольової регуляції. Його розвиток визначає ступінь внутрішньої готовності до самореалізації та ефективного прояву творчого потенціалу в професійній діяльності.

Когнітивний компонент охоплює комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби виявлення творчої самореалізації вчителя, а також комплекс уявлень студентів про Я-професійне – власні професійні й особистісні якості, творчі можливості та готовність до самореалізації. Формування цього компонента забезпечує усвідомлення студентом свого професійного розвитку та шляхів його оптимізації.

Операційно-діяльнісний компонент включає продуктивні стратегії цілепокладання, рефлексивні вміння, індивідуальний стиль професійної діяльності та здатність творчо вдосконалювати зміст предмета. Його розвиток забезпечує застосування педагогічних знань у практичній діяльності та реалізацію творчої самореалізації через планування, аналіз і модифікацію освітнього процесу.

Високий рівень готовності до творчої самореалізації характеризується стабільним професійним інтересом до педагогічної діяльності, пріоритетністю творчості, сформованими рефлексивними вміннями та здатністю до самостійного та інноваційного застосування педагогічних знань. Середній рівень демонструє певну адаптацію до професійної діяльності з частковим використанням творчих підходів, а низький рівень – обмежену мотивацію, недостатнє володіння професійними знаннями та навичками рефлексії і творчого планування.

Нами встановлено, що формування готовності майбутнього вчителя початкових класів відбувається поступово: розвиток кожного компонента спирається на попередньо сформовані елементи системи, що підкреслює системний та комплексний характер процесу.

Таким чином, окреслена компонентна структура готовності майбутнього вчителя початкових класів до творчої самореалізації дозволяє здійснювати цілісний аналіз стану професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти та визначати напрями подальшого корекційно-розвивального впливу.

На підставі аналізу наукових джерел та результатів експериментального дослідження передбачено, що формування готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності буде ефективним за таких умов: формування професійних знань майбутніх учителів початкових класів на основі інтеграції психолого-педагогічного та спеціально-предметного змісту; організаційно-методичне забезпечення розвитку рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; формування суб'єктної позиції майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.

Перша педагогічна умова передбачає оволодіння майбутнім учителем початкових класів системними знаннями щодо принципів, методів та особливостей особистісно орієнтованого навчання, включаючи формування індивідуальних стилів викладання. Це створює теоретичну основу для розвитку здатності до творчої самореалізації в професійній діяльності. Друга умова спрямована на становлення професійної самосвідомості студентів, корекцію професійно-особистісних установок, розвиток мотивації до творчої самореалізації та досягнення професійного успіху, а також на формування навичок управління рефлексивним мисленням у педагогічній

діяльності. Третя умова забезпечує здатність ініціювати педагогічну діяльність, здійснювати її творчо та відповідально, планувати подальші кроки, створювати умови для саморозвитку учнів.

До основних методів, що сприяють формуванню готовності студентів до творчої самореалізації, належать: евристична та проблемно-пошукова бесіда, дослідницькі та творчі завдання, смислотворчі, інтерактивні, рефлексивні й цілепокладальні методи, змістово-процесуальна інтеграція, навчальні ігри, дискусії, метод проєктів, моделювання фрагментів уроків, ведення щоденника професійних спостережень та ін.

Форми навчання поділяються на індивідуальні та групові. Індивідуальні включають есе, самоінтерв'ю (ауторефлексію), рецензії; групові – рефлексивний диспут, інтерв'ю, рефлексивне заняття. Рефлексія може реалізовуватися у таких часових векторах: ретрорефлексія – аналіз виконаної діяльності; синхронна рефлексія – усне коментування власних дій під час виконання завдання; прогностична рефлексія – оцінка та планування майбутньої діяльності. Роль викладача полягає у наданні консультацій та допомоги, стимулюванні самоорганізації студентів у пошуку й опрацюванні нової професійної інформації, реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємин та відмові від прямого транслявання готових знань.

Таким чином, ми прийшли до наступних висновків: формування готовності майбутніх учителів початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності є комплексним педагогічним процесом, що передбачає взаємодію мотиваційно-вольових, когнітивних та операційно-діяльнісних компонентів готовності; процес підготовки здійснюється поетапно: на першому етапі – становлення професійної самосвідомості, формування мотиваційної спрямованості та вольових якостей; на другому – розвиток операційно-діялісного та когнітивного компонентів, формування «педагогічно-творчого Я»; на третьому – творче самоздійснення в педагогічній та квазіпрофесійній діяльності, розвиток індивідуального стилю викладання та здатності до вдосконалення змісту навчальної діяльності..

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Ivanova L. S.</b>                                                                                                                |    |
| CORE FEATURES OF MULTICULTURAL EDUCATION FOR FUTURE ACTORS.....                                                                     | 3  |
| <b>Андрєєва О. В., Петрик К. Ю.</b>                                                                                                 |    |
| РОЛЬ ПСИХОЛОГІЇ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....                                                           | 5  |
| <b>Білозуб Л. В.</b>                                                                                                                |    |
| РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....                                                             | 8  |
| <b>Брехунова О. В., Грищенко С. В.</b>                                                                                              |    |
| ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ.....       | 10 |
| <b>Бут А. О., Мухіна Т. Є.</b>                                                                                                      |    |
| МЕТОДИКА НУМІКОН ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... | 13 |
| <b>Голованова Т. П.</b>                                                                                                             |    |
| КРЕАТИВНІ КОМАНДИ В ОСВІТНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ.....                      | 15 |
| <b>Лутченко Н. М., Грищенко С. В.</b>                                                                                               |    |
| ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ЧИСЛА ВПО В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....                                                     | 18 |
| <b>Нестеренко М. М., Сапранкова К. В.</b>                                                                                           |    |
| ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПРОЯВАМИ ПТСР.....                                                                       | 22 |
| <b>Платонова О. Г.</b>                                                                                                              |    |
| КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....                                                   | 24 |
| <b>Пономаренко О. В.</b>                                                                                                            |    |
| ПРОБЛЕМИ ФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ.....                                                            | 26 |
| <b>Шевчук О. О.</b>                                                                                                                 |    |
| ДУАЛЬНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ.....                                                                                 | 29 |
| <b>Шульга О. В.</b>                                                                                                                 |    |
| ЦІНІСНО-ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В ЕПОХУ ШІ.....                                            | 32 |

**СЕКЦІЯ 2**  
**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО**  
**СЕРЕДОВИЩА**

**Безкоровайна Л. В., Шевченко В. В.**

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ  
ТУРИЗМУ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... 35

**Високас В. В., Мілевська О. П.**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИТКОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ  
ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ  
НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ..... 37

**Гаращенко А. П.**

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ  
ІННОВАЦІЙНОГО STEM-СЕРЕДОВИЩА: СИНЕРГІЯ ПРОСТОРУ,  
ТЕХНОЛОГІЙ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ПРОЄКТІВ..... 40

**Гах Д. Є., Чередник Л. М.**

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ  
ОРГАНІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ЗОВНІШНІМИ  
СТЕЙКХОЛДЕРАМИ..... 43

**Гук А. С., Грищенко С. В.**

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО  
СПЕКТРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ..... 45

**Климиша Л. В., Грищенко С. В.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ З ТРУДНОЩАМИ У  
НАВЧАННІ..... 49

**Коваль К. В., Пастирєва В. М.**

СПЕЦИФІКА ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ  
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ..... 52

**Козич І. В., Гільмйаров А. І.**

ТРЕНІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... 54

**Лісіна Л. О., Коломоєць Г. Г.**

ВПЛИВ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ НА РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ  
ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 56

**Самсонова О. О., Ємельянова О. Ю., Чорна Г. В.**

ФОРМИ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З БЕЗПЕКИ  
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ..... 61

**Семергей О. О., Локарева Г. В.**

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК  
РЕСУРС ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОГО  
ЗРОСТАННЯ..... 63

**Сердюченко Ю. О.**

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)..... 65

**Соловйова Т. Г., Каменюк К. В.**

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛЬНОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ..... 67

**Тіщенко О. Л., Іванова Л. С.**

СИНЕРГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА СОЦІАЛЬНО  
ЕМОЦІЙНОГО ЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ: СТВОРЕННЯ СТІЙКОЇ  
МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ  
ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ..... 69

**Щербакова Н. М., Ковбель Р. М.**

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ  
ШКОЛИ..... 71

### СЕКЦІЯ 3

#### ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА І ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

**Діра Н. О.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТЬ  
«АСЕРТИВНІСТЬ» І «АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА» В КОНТЕКСТІ  
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА..... 74

**Дудников О. С.**

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО  
ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ..... 76

**Іваницький О. І.**

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК У  
МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 78

**Коваль К. В.**

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ  
ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 79

**Козич І. В.**

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР САМОРЕАЛІЗАЦІЇ Й  
РОЗВИТКУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ..... 82

**Кузьмін К. С., Гончаренко Ю. В.**

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ  
ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 84

**Локарьова Г. В.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ  
ПЕДАГОГА ЯК ОРГАНІЗАТОРА ТВОРЧОГО ОСВІТНЬОГО  
СЕРЕДОВИЩА ..... 86

**Ляпіна Д. І., Курінна А. Ф.**

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ДІАДІ «ПЕДАГОГ-  
РОДИНА» ..... 89

**Михайленко О. В.**

ІННОВАЦІЙНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ ФАХІВЦІВ ..... 91

**Петренко Л. М.**

ЦИФРОВА КУЛЬТУРА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ..... 94

**Пономаренко О. В., Шрамко Н. В.**

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У СТВОРЕННІ ТА ПІДТРИМЦІ  
РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ..... 97

**Самсонова О. О., Александрова Н. С., Чорна Г. В.**

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-  
ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО  
ВІКУ ..... 99

**Самусь Є. Д., Шульга Л. М.**

WORDWALL ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПІДТРИМКИ  
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 101

**Шалатов Д. С.**

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО  
НАВЧАННЯ ..... 103

**Шумада Р. Я.**

МОНІТОРИНГОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ  
ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ..... 106

**СЕКЦІЯ 4**  
**НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ**  
**ДІЯЛЬНОСТІ**

***Апухтіна В. В.***

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ОПТИМІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ НА<br>ОСНОВІ АНАЛІЗУ ЧАСУ ОЧІКУВАННЯ ТА СКЛАДНОСТІ<br>ЗАПИТАНЬ..... | 109 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

***Зубцова Ю. Є.***

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ПАРАДИГМІ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... | 111 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

***Матвієнко Є. В., Пономаренко О. В.***

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ НА<br>ДЕРЖАВНОМУ, ОБЛАСНОМУ ТА ТЕРИТОРІАЛЬНОМУ РІВНІ..... | 113 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

***Рудик Н. Г.***

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО<br>МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ..... | 115 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|

***Садовий М. І., Трифонова О. М.***

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ФОРМУВАННЯ КІБЕРБЕЗПЕКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧАСНИКІВ<br>ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ..... | 117 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

***Сущенко Л. О., Косик А. О.***

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ<br>ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ<br>САМОРЕАЛІЗАЦІЇ..... | 120 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Наукове видання

**Матеріали**  
**II Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Тези друкуються в авторській редакції.  
Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.  
Відповідальність за зміст тез і матеріалів несуть автори публікацій.

Головні редактори: О. І. Іваницький, О. В. Пономаренко.

Відповідальна за випуск О. О. Чепур

Формат 60х90/16. Папір офсетний  
Друк ризографічний. Умови. друк. арк 10,6  
Наклад 60 прим.

---

Запорізький національний університет  
69600, м. Запоріжжя, МСП-41  
вул. Університетська, 66