

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НОВАЦІЇ, ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ

Запорізький
Національний
Університет



Запоріжжя

2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(кафедра дошкільної та початкової освіти)
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. КОМІСІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАКОВІ
(Республіка Польща)
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
НОВАЦІЇ, ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ

Запоріжжя

2026

Редакційна колегія:

Заверико Наталія Віталіївна – завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук, професор

Зубцова Юлія Євгенівна – доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Пономаренко Ольга Вікторівна – в. о. декана факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

Сущенко Лариса Олександрівна – в. о. завідувача кафедри дошкільної та початкової освіти Запорізького національного університету, доктор педагогічних наук, професор

Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи : збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (23 квітня 2026 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2026. 235 с.

У збірнику представлено тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи», що розкривають теоретичні та практичні основи розвитку вищої освіти в Україні, проблеми дошкільної, початкової і спеціальної освіти в сучасному освітньому просторі та шляхи безперервного професійного розвитку й підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Матеріали друкуються в авторській редакції. Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність інформації, що надана в рукописах.

ЗМІСТ

<i>Світлана Биковченко</i> <i>Тетяна Соловійова</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	10
<i>Лілія Варченко-Троценко</i> <i>Людмила Кондратова</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВЕБОРІЄНТОВАНИХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ РЕСУРСІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ	12
<i>Євген Васютинський</i> ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	15
<i>Надія Вахняк</i> ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСТВА ЗДО І СІМ'Ї: ІНСТРУМЕНТИ ВЗАЄМОДІЇ.....	18
<i>Надія Вахняк</i> <i>Валерія Остапенко</i> ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	22
<i>Анастасія Вільярреаль Райо</i> <i>Наталія Заверико</i> ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ.....	26
<i>Альона Гаращенко</i> <i>Дмитро Фролов</i> МАТЕМАТИЧНИЙ ДИЗАЙН ТА ДИТЯЧЕ КОНСТРУЮВАННЯ: СИНЕРГІЯ STEM- ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ	28
<i>Дарина Гаврилюк</i> <i>Олеся Федорова</i> ПЕРЕВАГИ, РИЗИКИ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ШІ ТА ШІ ЧАТ-БОТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	30
<i>Тетяна Голованова</i> ТЕСТУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ	33
<i>Ольга Горіна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	36
<i>Оксана Гузенко</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У МОДЕЛІ «360°»: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД	40
<i>Анастасія Добродій</i> <i>Олена Андрющенко</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	43
<i>Тетяна Довга</i> ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ТРЕНД ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	45
<i>Ольга Дорошко</i> <i>Наталія Заверико</i> РОЗВИТОК ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННСВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ ЕМІГРАЦІЇ.....	48

<i>Ірина Дяченко</i> ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ЛОГІКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ С7 ЖУРНАЛІСТИКА	49
<i>Марія Дяченко</i> ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	52
<i>Іван Євтушок</i> <i>Олександр Кохан</i> РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ВЕБОРІЄНТОВАНИХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ РЕСУРСІВ У ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІІ	55
<i>Світлана Єгорова</i> <i>Тетяна Соловйова</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	58
<i>Микола Єфименко</i> «КУЛЬКА-ТЕРАПІЯ» В РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ПАЛЬЦЕВОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ	60
<i>Юлія Зубцова</i> <i>Юлія Серєда</i> НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	63
<i>Марина Карнаух</i> <i>Людмила Шульга</i> ІНТЕРАКТИВНА ВІДЕОЗАРЯДКА ЯК ЗАСІБ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	65
<i>Катерина Карпенко</i> МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	68
<i>Тетяна Кахерська</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ МЕДІАОСВІТИ	70
<i>Владислава Квас</i> <i>Ульяна Авраменко</i> ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	72
<i>Діана Квас</i> <i>Олена Андрющенко</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕЖАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	75
<i>Орина Книш</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	77
<i>Богдана Ковальчук</i> <i>Тетяна Шанскова</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ «ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	80
<i>Ірина Козич</i> НЕЙРОГРАФІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ	82
<i>Олена Колісник</i> <i>Тетяна Соловйова</i> ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	83

<i>Богдан Корнелюк</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	86
<i>Алла Коробко</i> <i>Марія Дяченко</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	89
<i>Анастасія Костюк</i> <i>Тетяна Соловійова</i> КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО- ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	92
<i>Володимир Кравченко</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗЗСО ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	94
<i>Ганна Кравченко</i> МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	97
<i>Поліна Кузнецова</i> <i>Юлія Железнякова</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ	100
<i>Alla Kurinna</i> ON THE ISSUE OF RHETORIZATION OF LIFELONG LANGUAGE EDUCATION	102
<i>Єлизавета Лазоренко</i> <i>Людмила Шульга</i> КОЛЬОРОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	105
<i>Вікторія Лисечко</i> СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	108
<i>Інна Липчевська</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЗАДЛЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	111
<i>Єлизавета Матвієнко</i> <i>Лариса Суценко</i> ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ.....	113
<i>Олександр Мельник</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ І РІВНЯ ПІДТРИМКИ	114
<i>Валерія Остапенко</i> СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....	119
<i>Mykola Novak</i> <i>Olesia Fedorova</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STRESS RESILIENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL	123

<i>Анастасія Оськіна</i> <i>Світлана Доброскок</i> ШВИДКОЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	125
<i>Маргарита Пасько</i> <i>Алла Курінна</i> РОЗВИТОК РИТОРИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	128
<i>Ніна Погрібняк</i> ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	130
<i>Юлія Почеп</i> <i>Тетяна Соловійова</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	133
<i>Наталія Приходькіна</i> ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ	135
<i>Жанна Раєріна</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ	138
<i>Михайло Савчин</i> <i>Наталія Заверико</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ ГОРЕ	141
<i>Олена Самсонова</i> <i>Альона Стрибицька</i> STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	144
<i>Олена Самсонова</i> <i>Галина Стрілець</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	146
<i>Олена Самсонова</i> <i>Тетяна Яцька</i> ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.	149
<i>Тетяна Семененко</i> КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРЕДМЕТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З РАС	151
<i>Ольга Сергєєнко</i> ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА: ЯК ЗРОБИТИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НЕ ФОРМАЛЬНІСТЮ, А РЕАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ.....	154
<i>Христина Серєда</i> <i>Олексій Чижмоторя</i> РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РЕДАКТОРІВ ЕЛЕКТРОННОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ ОСВІТИ	157
<i>Олеся Слижук</i> АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ.....	160
<i>Марина Собкалова</i> <i>Алла Курінна</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ЛОГОПЕДА	161

<i>Тетяна Соловйова</i> <i>Михайло Кучерак</i> ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ	163
<i>Олеся Стойка</i> РЕФОРМИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ ВІДБУДОВИ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....	166
<i>Олена Столярчук</i> <i>Наталія Заверико</i> СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ДІЯЛЬНОСТІ БО «КАРІТАС»	168
<i>Роман Сущенко</i> <i>Павло Сущенко</i> АДАПТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ПЛАТФОРМИ НА БАЗІ ІІІ ДЛЯ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТРАНСПОРТНИХ КОМПАНІЙ	169
<i>Лариса Сущенко</i> ОРГАНІЗАЦІЯ АДАПТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК БАЗИСУ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	172
<i>Лариса Сущенко</i> <i>Ася Сушкова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ПІДГОТОВКА ПРОСТОРУ ТА ПАРТНЕРСТВО З РОДИНОЮ	175
<i>Інна Табачник</i> <i>Анастасія Зеленська</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ.....	178
<i>Юлія Тимошенко</i> <i>Мілана Сущенко</i> ЕТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ МЕДІАСФЕРИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМІЧНИХ СИСТЕМ.....	180
<i>Ганна Тимошко</i> <i>Олена Шолох</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	182
<i>Вікторія Тіщенко</i> <i>Тетяна Соловйова</i> ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ	185
<i>Наталія Третьякова</i> <i>Тетяна Довга</i> ТЮТОРСЬКА ПІДТРИМКА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	187
<i>Ольга Турган</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ	190
<i>Olesia Fedorova</i> INTERCULTURAL COMPETENCE AND INCLUSIVE VALUES: SHAPING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE ENGLISH Y TEACHER	192
<i>Аліна Харченко</i> <i>Тетяна Соловйова</i> КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛЕКСІЄЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	196

Олександра Чельцова Алла Курінна ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	198
Ганна Чорна Світлана Щепанковська ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ	200
Віра Шилович Світлана Чугуєнко Тетяна Шаповалова ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ.....	203
Софія Чулкова Тетяна Соловійова ПРОФІЛАКТИКА ВТОРИННИХ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПЕРВИННИМИ КОГНІТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ.....	205
Катерина Чуніхіна Світлана Бикасова ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА.....	207
Микола Шиненко Віталій Ткаченко Юрій Лабзжинський FAIR-ПРИНЦИПИ ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	209
Олександр Шульга ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ.....	212
Людмила Шульга НАРОДНИЙ ОРНАМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ	215
Людмила Шульга Софія Кондратенко ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «АДАПТАЦІЯ» У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	217
Людмила Шульга Єлизавета Куян СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПСИХІЧНЕ» ТА «МЕНТАЛЬНЕ» ЗДОРОВ'Я: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	220
Людмила Шульга Олександра Ясенєва АНАЛІЗ ПОТЕНЦІАЛУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНО- ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	223
Світлана Шулякова Наталія Заверико ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	226

Вікторія Якименко

Юлія Зубцова

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЦИФРОВОЇ БЕЗПЕКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 228

Валерія Яхнова

Світлана Доброскок

У РИТМІ ЧИТАННЯ: МУЗИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 231

Світлана Биковченко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловійова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектру в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти змінює підходи до організації освітнього процесу та фахової допомоги. Порухення комунікативного розвитку проявляються у труднощах встановлення контакту, обмеженому використанні мовлення, недостатньому розумінні зверненого мовлення та своєрідності поведінкових реакцій. Це ускладнює включення дитини у спільну діяльність і потребує спеціально організованої роботи, спрямованої на розвиток взаємодії в межах групи однолітків. Нормативні документи України визначають необхідність забезпечення доступної освіти та створення умов для підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлює потребу у пошуку ефективних підходів до формування комунікативної взаємодії. Вважаємо, що результативність цієї роботи залежить від урахування індивідуальних особливостей розвитку, створення передбачуваного середовища та узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу.

Проблема формування комунікативної взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектру висвітлена у працях А. Колупаєвої, О. Таранченко, В. Засенка, В. Бондар, С. Миронової та ін. Дослідження Н. Базими, Н. Пахомової, Н. Сохи присвячені особливостям комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з РАС. У зарубіжних публікаціях L. Kanner, Н. Asperger, L. Wing, U. Frith, A. Wetherby, та ін. зосереджено на підтримці соціальної взаємодії, розвитку ініціативності та використанні структурованих підходів у роботі з дітьми з аутистичним спектром. Незважаючи на певні напрацювання, питання формування комунікативної взаємодії саме в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти потребує подальшого уточнення.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні підходів до формування комунікативної взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти з урахуванням особливостей розвитку та організації освітнього середовища.

Комунікативний розвиток дітей з розладами аутистичного спектру має

своєрідний характер і проявляється у труднощах встановлення контакту, обмеженій ініціативності та використанні мовлення як засобу взаємодії. У частини дошкільників спостерігається недостатнє розуміння зверненого мовлення, інші використовують окремі слова чи фрази без зв'язку з ситуацією спілкування. Як зазначає Л. Черниченко [1], це свідчить про порушення функціонального призначення мовлення. Водночас значну роль відіграють невербальні засоби – жести, міміка, погляд, дистанція взаємодії, недостатня сформованість яких ускладнює розуміння намірів дитини та побудову діалогу, що змінює характер взаємодії з дорослими й однолітками.

Структура комунікативних труднощів є неоднорідною. У частини дітей переважають порушення ініціації взаємодії, в інших – труднощі підтримання діалогу або реагування на звернення. Загальновідомо, що ці прояви поєднуються з особливостями сенсорної та регуляторної сфер, що впливає на поведінку у групі. Ми поділяємо думку, що розглядати комунікативний розвиток слід у взаємозв'язку з іншими психічними процесами, оскільки ізольований підхід не дозволяє пояснити механізми цих труднощів і визначити ефективні способи їх подолання.

Особливості комунікативного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру визначають іншу логіку організації взаємодії в інклюзивній групі. У центрі уваги опиняється не тільки мовлення як засіб спілкування, а сама можливість включення дитини у спільну діяльність. Контакт не виникає спонтанно, тому потребує цілеспрямованого формування через організацію ситуацій взаємодії. Створення передбачуваних умов сприяє поступовому залученню дошкільника до спільних дій і формуванню базових комунікативних реакцій. І, також, освітнє середовище відіграє визначальну роль. Чітка структура занять, зрозумілий порядок дій, наявність візуальних орієнтирів допомагають дитині орієнтуватися в ситуації та знижують напруження. За таких умов легше організувати взаємодію з дорослим і однолітками. Як зазначають науковці I. Tigēre, D. Bethere та співавтори [2], передбачуваність і повторюваність є важливими чинниками включення у діяльність, оскільки вони створюють відчуття безпеки і сприяють формуванню довіри.

Окремого значення набуває роль дорослого як організатора взаємодії. Він задає темп, пропонує способи дії, моделює зразки спілкування і підтримує ініціативу дитини. Водночас важливо залучати однолітків, оскільки саме в спільній діяльності формується здатність до реагування, наслідування і підтримання контакту. Ми вважаємо, що поєднання індивідуальної підтримки з включенням у групову взаємодію створює умови для поступового розширення комунікативного досвіду і закріплення нових способів взаємодії.

Організація роботи передбачає структурування взаємодії та поетапне формування комунікативних дій від встановлення контакту і спільної уваги до реагування на звернення та ініціювання простих форм взаємодії. Поступове ускладнення завдань розширює використання мовленнєвих і невербальних засобів. На думку Н. Сургунд та В. Дригули [3], така послідовність забезпечує включення дитини у спілкування без перевантаження і сприяє закріпленню нових умінь. Важливим є використання візуальної підтримки та організація

діяльності, у якій комунікація має практичне значення, що полегшує розуміння завдання і активізує участь. Результативність визначається узгодженістю дій усіх учасників освітнього процесу, спільним плануванням і адаптацією середовища з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку.

Отже, формування комунікативної взаємодії у дітей з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивної групи потребує спеціально організованої роботи, що враховує особливості розвитку та умови освітнього середовища. Ефективність забезпечується поетапністю, чіткою структурою взаємодії, використанням візуальної підтримки та включенням дитини у спільну діяльність. Узгодженість дій фахівців і родини, а також індивідуалізація підходів створюють умови для поступового розвитку комунікативних умінь і розширення можливостей взаємодії у групі.

Список використаних джерел

1. Черніченко Л. Сучасні підходи до формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *Knowledge Education Law Management*. 2022. № 5 (49). URL : <https://doi.org/10.51647/kelm.2022.5.6>

2. Tigère I., Bethere D., Jurs P., Lubkina V. Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. № 6. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>

3. Сургунд Н., Дригула В. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 159–166. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-15>

Лілія Варченко-Троценко

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник,
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
доцент Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

Людмила Кондратова

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу цифрової трансформації
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВЕБОРІЄНТОВАНИХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ РЕСУРСІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

За висновками 2025 EDUCAUSE Horizon Report, сфера вищої освіти розвивається в умовах складної сукупності соціальних, технологічних і політичних змін, а цифрові технології та штучний інтелект дедалі відчутніше впливають на навчання, способи фіксації освітніх результатів і роботу з інформацією [1]. У такому контексті особливої ваги набувають веборієнтовані

ресурси, здатні забезпечувати структуроване, верифіковане й доступне представлення галузевого знання.

Для галузі освіти такі ресурси є важливими ще й тому, що поєднують різні функції – довідкову, наукову, навчальну функції, адже можуть бути використані як для досліджень так і безпосередньо під час в освітнього процесу. Вони можуть формуватися як цифрові системи знань, зміст у яких створюється, перевіряється, оновлюється та організовується відповідно до певної моделі або стратегії участі усіх учасників (авторів, редакторів, експертів, користувачів). Аналіз сучасних підходів до розвитку цифрових систем знань показує, що ключовими чинниками їх ефективності є організація контент-процесів, координація учасників та забезпечення якості інформації [3; 4].

Метою дослідження є узагальнення основних шляхів формування веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти.

Формування веборієнтованого енциклопедичного ресурсу доцільно розглядати як цілеспрямований організаційно-технологічний процес, що охоплює визначення концепції ресурсу, принципів добору й структурування змісту, моделей участі, способів верифікації матеріалів і механізмів оновлення контенту [2]. На основі узагальнення сучасних підходів можемо виокремити три основні шляхи формування таких ресурсів: експертно-редакційний, спільнотний і гібридний (гібридизація може набувати різних форм) [3].

Експертно-редакційний шлях передбачає створення контенту фахівцями відповідної галузі з подальшим редакційним і науковим опрацюванням матеріалів. Такий підхід є особливо доцільним для освітніх ресурсів, де важливими є наукова точність, термінологічна узгодженість і стабільність змісту. Формування ресурсу в цій моделі здійснюється на основі чітко визначеної редакційної політики, тематичного планування, уніфікованих вимог до енциклопедичних статей та процедур перевірки контенту [2].

Спільнотний шлях базується на відкритій участі широкого кола користувачів у процесі створенні та редагування матеріалів. У цьому випадку ресурс формується як система колективного створення знання, а його розвиток забезпечується завдяки активності спільноти, правилам редагування, сторінкам обговорення та технічному контролю змін. Перевагами такого підходу є достатньо швидка масштабованість, динамічність і можливість оперативного оновлення контенту, однак він потребує регламентованих механізмів модерації та узгодження якості [3; 4].

Гібридний шлях поєднує відкритість цифрового середовища з елементами експертної верифікації. У такій моделі формування ресурсу передбачає участь ширшого кола авторів, але доповнюється редакторським супроводом, рецензуванням, перевіркою фахової компетентності дописувачів або іншими способами контролю достовірності. Такий підхід може бути перспективним одним для освітньої галузі, оскільки дає змогу поєднати гнучкість розвитку ресурсу з науковою надійністю змісту [2].

Wikipedia (<https://www.wikipedia.org/>) є прикладом спільнотного ресурсу, що функціонує як найбільша відкрита енциклопедична платформа. Її формування відбувається через постійне редагування, доповнення та

обговорення статей користувачами, а якість контенту підтримується завдяки правилам, модерації, історії змін і механізмам самоорганізації спільноти [3; 4]. Ця модель демонструє ефективність колективного наповнення, проте в галузі освіти має обмеження в аспекті стандартизації галузевої термінології.

Scholarpedia (<http://www.scholarpedia.org/>) є прикладом ресурсу, де створення контенту відбувається за участю експертів і супроводжується рецензуванням. У такій моделі веборієнтований енциклопедичний ресурс формується як поєднання цифрової відкритості та академічного контролю, що дає змогу забезпечити високу якість статей і водночас використовувати переваги електронного середовища для поширення знань.

Ішим прикладом гібридного підходу є Велика українська енциклопедія (<https://vue.gov.ua/>), де формування ресурсу здійснюється через поєднання редакційного керування з можливістю залучення авторів за умови підтвердження їхньої фахової компетентності (наявна опція «стати автором»). Така модель є важливою для національних цифрових енциклопедичних проєктів, оскільки дає змогу забезпечити керований розвиток ресурсу, підтримувати якість матеріалів та поступово розширювати авторське коло.

Особливе місце серед галузевих веборієнтованих ресурсів посідає Українська електронна енциклопедія освіти (<https://eduglos.iitta.gov.ua/>) – спеціалізована енциклопедія, спрямована на формування, систематизацію, уніфікацію актуалізацію поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології. Її організація охоплює не лише змістовий складник, а й процесуально-технологічний, що забезпечує функціонування, редагування та подальший розвиток ресурсу [2].

Таким чином, формування веборієнтованих енциклопедичних ресурсів у галузі освіти може здійснюватися різними шляхами залежно від мети, масштабу, цільової аудиторії та вимог до верифікації контенту. Експертно-редакційний шлях забезпечує наукову достовірність і термінологічну впорядкованість, спільнотний – динамічність і масштабованість, а гібридний – баланс між відкритістю та контролем якості. Перспективи розвитку таких ресурсів пов'язані з поєднанням редакційних, спільнотних і семантичних підходів, що підсилюють структурованість і доступність наукового знання [3].

Список використаних джерел

1. Robert J., Muscanell N., McCormack M., Pelletier K., Arnold K., Arbino N., Young K., Reeves J. 2025 EDUCAUSE Horizon Report : Teaching and Learning Edition. Boulder, CO : EDUCAUSE, 2025.

2. Биков В. Ю., Пінчук О. П., Кондратова Л. Г., Рогушина Ю. В., Кохан О. В. Веборієнтовані автоматизовані інформаційні системи формування і розвитку вітчизняного поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології в умовах євроінтеграційних процесів : практичний посібник / за ред. В. Ю. Бикова, Л. Г. Кондратової. Київ : ІЦО НАПН України, 2025. 276 с.

3. Ren Y., Zhang H., Kraut R. Collaboration and coordination in online knowledge communities. 2023. URL: <https://dl.acm.org/doi/full/10.1145/3617369>.

4. Mesgari M., Okoli C., Mehdi M., Nielsen F. Å., Lanamäki A. The sum of all human knowledge: A systematic review of scholarly research on Wikipedia. Journal

Євген Васютинський

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасні соціально-економічні та технологічні трансформації зумовлюють необхідність оновлення підходів до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Цифровізація суспільства впливає не лише на організацію освітнього процесу, а й на зміст професійної діяльності соціальних працівників, що актуалізує потребу формування в них цифрових компетентностей ще на етапі навчання у закладах вищої освіти. У цьому контексті цифровізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядається як важливий чинник підвищення якості освіти та адаптації фахівців до сучасних викликів соціальної роботи.

На думку фахівців з цифрових трансформацій В. Логвиненко та В. Грицанюк, цифровізація професійної підготовки передбачає системне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, електронних освітніх ресурсів і цифрових платформ у освітній процес. Використання систем управління навчанням, онлайн-курсів, електронних бібліотек і інтерактивних навчальних матеріалів сприяє розширенню освітніх можливостей здобувачів, підвищенню їхньої навчальної мотивації та розвитку навичок самостійної роботи. Дослідники зазначають, що цифрові технології забезпечують індивідуалізацію навчання та створюють умови для формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників [1].

Аналізуючи наведені вище дані можна зазначити, що в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників цифровізація набуває особливого значення, оскільки спрямована не лише на оновлення освітніх технологій, а й на зміну підходів до формування професійних компетентностей. Цифрові інструменти створюють умови для поєднання теоретичних знань із практичними аспектами майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи інтеграцію навчального процесу з реальними потребами соціальної сфери. Саме тому використання цифрових технологій розглядається як засіб підвищення практичної спрямованості професійної підготовки та готовності здобувачів освіти до виконання професійних функцій у сучасних умовах.

Відповідно до концепції І. Савельчук важливою складовою цифровізації є застосування дистанційних і змішаних форм навчання, які дозволяють

поєднувати теоретичну підготовку з практикоорієнтованими завданнями. Використання вебінарів, онлайн-тренінгів, віртуальних симуляцій професійних ситуацій та інтерактивних кейсів сприяє наближенню освітнього процесу до реальних умов діяльності соціального працівника. Наукові дослідження підтверджують, що застосування інтернет-ресурсів у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників позитивно впливає на розвиток їхніх аналітичних здібностей, комунікативних навичок і готовності до міждисциплінарної взаємодії [2].

Цифровізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відкриває широкі можливості для підвищення якості освітнього процесу та його адаптації до сучасних потреб соціальної сфери. Використання цифрових освітніх платформ, електронних ресурсів і дистанційних форм навчання забезпечує доступність навчальних матеріалів, гнучкість освітнього процесу та індивідуалізацію навчання. Застосування інтерактивних інструментів, онлайн-симуляцій і цифрових кейсів сприяє формуванню практичних навичок, розвитку професійного мислення та готовності майбутніх соціальних працівників до використання цифрових технологій у професійній діяльності. До практичних прикладів цифровізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників належить використання систем управління навчанням (Moodle, Google Classroom), які забезпечують організацію освітнього процесу, доступ до навчальних матеріалів, виконання та оцінювання завдань у цифровому середовищі. Важливим прикладом є застосування онлайн-курсів і вебінарів, що дозволяють залучати здобувачів освіти до вивчення актуальних соціальних проблем, міжнародного досвіду соціальної роботи та сучасних методів надання соціальних послуг.

Окрему групу становлять цифрові симулятори та кейс-технології, що моделюють професійні ситуації взаємодії з клієнтами соціальних служб, зокрема роботу з уразливими групами населення, кризове консультування або міжвідомчу взаємодію. Такі інструменти сприяють формуванню практичних навичок і професійного мислення. Крім того, у підготовці майбутніх соціальних працівників застосовуються електронні бази даних, цифрові реєстри та аналітичні інструменти, які дозволяють опрацьовувати соціальну інформацію, аналізувати потреби громад і планувати соціальні втручання.

Л. Дітковська у своїй роботі зазначає, що перспективи цифровізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників пов'язані з упровадженням цифрових сервісів соціальної підтримки, електронних баз даних клієнтів, інструментів аналізу соціальних процесів та дистанційної взаємодії з різними соціальними групами. Це зумовлює необхідність оновлення освітніх програм, перегляду методів і форм навчання, а також підготовки викладачів до роботи в цифровому освітньому середовищі. Формування цифрової культури, етичного та відповідального використання цифрових технологій є важливою умовою професійної діяльності соціального працівника в умовах цифрового суспільства [3].

Проведений аналіз засвідчує, що цифровізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є об'єктивною та необхідною відповіддю на

сучасні соціально-економічні й технологічні виклики. В умовах цифрового суспільства соціальна робота все більше ґрунтується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, електронних сервісів і цифрових інструментів, що зумовлює потребу цілеспрямованого формування цифрових і професійних компетентностей фахівців ще на етапі їхнього навчання у закладах вищої освіти.

З'ясовано, що впровадження цифрових освітніх платформ, систем управління навчанням, онлайн-курсів, вебінарів, віртуальних симуляцій і кейс-технологій сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, забезпечує гнучкість освітнього процесу, індивідуалізацію навчання та розширення доступу до актуальних навчальних і наукових ресурсів. Використання цифрових інструментів дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практикоорієнтованими завданнями, моделювати реальні професійні ситуації та формувати готовність здобувачів освіти до роботи в умовах цифровізованої соціальної сфери.

Установлено, що цифровізація професійної підготовки позитивно впливає на розвиток аналітичного мислення, комунікативних навичок, професійної мобільності та здатності до міждисциплінарної взаємодії майбутніх соціальних працівників. Особливого значення набуває формування цифрової культури, етичного й відповідального використання цифрових технологій, що є важливою складовою професійної діяльності соціального працівника в сучасному інформаційному середовищі.

Таким чином, цифровізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядається як стратегічний напрям розвитку вищої освіти, що забезпечує підготовку конкурентоспроможних, професійно мобільних і готових до ефективної діяльності фахівців у контексті сучасних соціальних викликів.

Перспективи подальшого розвитку цифровізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників пов'язані з оновленням освітніх програм, впровадженням інноваційних цифрових сервісів соціальної підтримки, використанням електронних баз даних і аналітичних інструментів, а також підвищенням цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. Реалізація зазначених напрямів потребує системного, науково обґрунтованого підходу та узгодження освітніх інновацій із реальними потребами соціальної практики.

Список використаних джерел

1. Логвиненко В. М., Грицанюк В. В. Цифрова трансформація суспільства та інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності фахівців соціальної роботи: сучасні виклики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 87. С. 53–57.
2. Savelchuk I., Andriichuk N., Bybyk D. Internet educational resources aimed at expansion of innovative opportunities for future social workers. *Visnyk Zhytomyr Ivan Franko State University: Pedagogical Sciences*. 2022. Vol. 1(108). P. 155–163.
3. Дітковська Л. А. Формування цифрової компетентності майбутніх соціальних працівників. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1. С. 109–114.

Надія Вахняк
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології і педагогіки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав, Україна)

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСТВА ЗДО І СІМ'Ї: ІНСТРУМЕНТИ ВЗАЄМОДІЇ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти діджиталізація постає як важливий фактор трансформації взаємодії між ЗДО та сім'єю. Трансформаційні зміни у взаємодії ЗДО з батьками вихованців обумовлені процесами цифровізації суспільства в Україні та впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, переосмисленням освітніх практик в організації педагогічної взаємодії.

Діджиталізація партнерства полягає у використанні інформаційно-комунікаційних технологій для організації взаємодії закладу освіти з сім'єю, обміну інформацією про розвиток дитини, забезпечення взаєморозуміння та узгодження позицій усіх учасників освітнього процесу, спільного планування освітньої діяльності, створення в ЗДО сприятливих умов для індивідуального спілкування батьків із фахівцями дошкільної галузі.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) зумовлює педагогів до розвитку комунікативного простору в роботі з батьками, оновлення форм і методів педагогічної взаємодії та забезпечує умови для конструктивної комунікації й ефективної співпраці.

Застосування ІКТ сприяє активізації участі батьків вихованців в освітньому процесі, підвищенню прозорості освітнього процесу, доступності інформації для батьків, формуванню єдиного розвивального простору «ЗДО – сім'я» та створенню атмосфери спільності інтересів педагогів і батьків.

На підставі зазначеного сформулюємо наступне, діджиталізація партнерства ЗДО і сім'ї – це процес впровадження ІКТ у систему взаємодії закладу освіти та родини, орієнтовану на вдосконалення комунікації, координацію педагогічних впливів, організацію спільних дій усіх учасників освітнього процесу та підвищення ефективності співпраці з метою забезпечення всебічного розвитку і виховання дитини в умовах сучасного освітнього середовища.

Актуальність досліджуваної проблеми відображено в нормативно-правових документах, серед яких: закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2024), Концепція розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020), Державний стандарт дошкільної освіти України (БКДО, 2021); листи Міністерства освіти і науки України: «Про рекомендації для працівників ЗДО на період дії воєнного стану в Україні» (2022), «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році» (2022), «Про рекомендації щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти» (2024). Так, у листі МОН «Про

рекомендації щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти» (2024) зазначено, що «партнерська взаємодія педагогів і батьків (законних представників) дітей дошкільного віку полягає в підтримці та допомозі в організації виховання й розвитку дитини в умовах сім'ї, а також у напрацюванні єдиних підходів.

Батьки, діти яких здобувають освіту в дистанційному форматі, потребують особливої уваги. Для них важливо не тільки інформаційну та ресурсну підтримку, але й надавати дієві практичні консультації, а також зворотний зв'язок ...» [2, с. 14].

З огляду на викладене, слід зазначити нормативно-правові документи, листи МОН України регламентують необхідність забезпечення інформаційної, ресурсної та консультативної підтримки батьків, налагодження ефективного зворотного зв'язку як умови організації безпечного та результативного освітнього процесу в дистанційному форматі, що сприяє підвищенню обізнаності членів родини щодо дій у ситуаціях потенційної небезпеки та забезпечує емоційну стабільність дітей дошкільного віку.

Аналіз наукового доробку підтверджує підвищення дослідницької уваги до питань цифрової компетентності та використання цифрових технологій у співпраці педагогів із батьками вихованців. Серед зарубіжних науковців, які досліджують діджиталізацію партнерства ЗДО і сім'ї та інструменти цифрової взаємодії з батьками, варто зазначити праці А. Блум-Росса, К. Гувер-Демпсі, Дж. Гудолл, Дж. Епштейн, С. Лівінгстон, Г. Сандлер, Дж. Сейфтон-Грін, Н. Селвіна, Е. Хелспер. На їхню думку, основною умовою ефективного партнерства закладу освіти і сім'ї є налагодження взаємодії, у межах якої цифрові технології слугують інструментом комунікації, залучення батьків до освітнього процесу та відкритого характеру взаємодії. Як зазначає Дж. Гудолл, ефективна взаємодія між закладом освіти та сім'єю передбачає інформування батьків, їх залучення до освітнього процесу та організацію спільної діяльності з педагогами. Цифрові технології при цьому виконують функцію інструменту комунікації, забезпечують оперативність обміну інформацією, розширюють можливості взаємодії та сприяють розвитку партнерських відносин між закладом освіти і родиною [3].

У вітчизняних дослідженнях проблематика використання цифрових інструментів у взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками розглядається в контексті цифровізації освіти та організації дистанційного освітнього процесу. Зазначена проблематика висвітлена у працях В. Бикова, О. Буйницької, Н. Вахняк, І. Воротникової, А. Гуржій, Л. Карташової, С. Литвинової, Н. Морзе, О. Овчарук. На глибоке переконання дослідників, цифрові технології суттєво розширюють можливості комунікації та співпраці між педагогами закладу освіти і батьками вихованців, забезпечують оперативний обмін інформацією та підвищують ефективність партнерської взаємодії між ЗДО і сім'єю. Науковці акцентують увагу на важливості розвитку інформаційно-цифрової компетентності батьків як важливої умови ефективного використання цифрових інструментів взаємодії, забезпечення якості освітнього процесу та створення сприятливого освітнього середовища для розвитку дитини.

Так, відповідно до наукових підходів О. Буйницької та Н. Морзе, застосування цифрових технологій забезпечує розширення можливостей комунікації та співпраці між суб'єктами освітнього процесу, сприяє вдосконаленню інформаційного обміну, підвищує оперативність взаємодії, створює передумови для ефективної реалізації партнерської діяльності, зокрема через використання сучасних цифрових інструментів для підтримки постійного зворотного зв'язку та координації спільних дій [1].

Узагальнення наукових підходів і практичного досвіду дає підстави систематизувати цифрові інструменти та напрями взаємодії педагогів закладу дошкільної освіти з сім'єю, що представлено в таблиці 1.

Систематизація результатів дослідження, представлених у таблиці, дає змогу стверджувати, що цифрова взаємодія ЗДО із сім'єю реалізується через взаємопов'язані напрями: інформаційний, консультативний, методичний, презентаційний, партнерський, діагностичний, моніторинговий, інтерактивний, індивідуалізований і безпековий. Для їх реалізації використовуються різноманітні месенджери, сервіси відеозв'язку, освітні платформи, хмарні технології та онлайн-інструменти збору й аналізу отриманих даних.

Таблиця 1

Цифрові інструменти та напрями взаємодії педагогів
закладу дошкільної освіти з сім'єю

№	Напрямок цифрової взаємодії	Інструментальне забезпечення	Функціонально-педагогічне призначення
1	Інформаційна взаємодія з сім'єю	месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp), електронна пошта	своєчасне інформування членів сім'ї про освітній процес в ЗДО, організаційні питання, забезпечення постійного зворотного зв'язку
2	Консультативна взаємодія з сім'єю	платформи відеозв'язку (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams), відеоконсультації, відеоповідомлення, платформи та сервіси для проведення онлайн-заходів	організація індивідуального і групового консультування батьків, підвищення їхньої педагогічної компетентності, обговорення питань розвитку дитини, надання рекомендацій щодо її підтримки в домашніх умовах та узгодження підходів до виховання і розвитку
3	Методичний супровід сім'ї	освітні платформи (Google Classroom, ClassDojo), хмарні сервіси (Google Drive, OneDrive), цифрові ресурси для підтримки діяльності дитини вдома	поширення методичних матеріалів, надання рекомендацій щодо діяльності дитини вдома, забезпечення педагогічного супроводу сім'ї, підвищення педагогічної обізнаності батьків та узгодження освітніх впливів
4	Презентація освітньої діяльності для сім'ї	цифрові сервіси (Padlet, Canva, Google Photos, відеоплатформи), інструменти створення й поширення	висвітлення результатів діяльності дітей, інформування батьків про освітні досягнення, формування прозорості освітнього процесу

		мультимедійного контенту для батьків	
5	Партнерська взаємодія сім'єю з	офіційний сайт ЗДО, соціальні мережі, онлайн-спільноти	встановлення партнерських відносин із сім'єю, залучення батьків до освітніх подій (вебінарів, тренінгів, майстер-класів, коуч-сесій, батьківських посиденьок та ін.), формування довіри до ЗДО
6	Діагностико-аналітична взаємодія сім'єю з	Google Forms, онлайн-опитування (анкетування, тестування), аналітичні цифрові сервіси, інструменти збору та обробки даних	вивчення освітніх запитів і потреб сім'ї, отримання та аналіз зворотного зв'язку, оцінювання рівня задоволеності освітнім процесом в ЗДО, коригування змісту та організації освітнього процесу відповідно до запитів сім'ї
7	Моніторинг розвитку дитини у взаємодії з сім'єю	електронні портфоліо, цифрові щоденники (ClassDojo, Seesaw), освітні платформи (Google Classroom), інструменти аналізу результатів (Google Forms)	відстеження динаміки розвитку дитини, фіксація індивідуальних досягнень і освітніх результатів, аналіз змін у розвитку, забезпечення інформування батьків про прогрес дитини, узгодження педагогічних і сімейних впливів, визначення подальших напрямів підтримки та розвитку дитини
8	Інтерактивна взаємодія сім'єю з	вебквести, онлайн-проекти, інтерактивні сервіси, платформи для спільної діяльності (Padlet, Jamboard, Google Docs)	активізація участі батьків у спільній діяльності з дитиною, стимулювання пізнавальної активності, розвиток взаємодії в системі «педагог – дитина – сім'я», формування партнерської позиції батьків та їх залучення до освітнього процесу
9	Індивідуалізована підтримка сім'ї	мобільні додатки розвитку (Khan Academy Kids, Lingokids), сервіси взаємодії з батьками (ClassDojo, Seesaw), освітні платформи та засоби онлайн-консультування	урахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, надання адресних рекомендацій батькам, адаптація педагогічної взаємодії до потреб сім'ї, підтримка індивідуальної траєкторії розвитку дитини
10	Забезпечення цифрової безпеки взаємодії сім'єю з	освітні платформи з регульованим доступом (Google Classroom, ClassDojo), засоби батьківського контролю (Google Family Link), сервіси захисту даних, ресурси медіаграмотності	формування безпечного цифрового середовища взаємодії, забезпечення захисту персональних даних, розвиток цифрової грамотності батьків, дотримання етичних норм онлайн-комунікації

Функціонально-педагогічне значення полягає в інформуванні та зворотному зв'язку, консультуванні батьків, наданні методичної підтримки, висвітленні результатів діяльності, розвитку партнерства, виявленні потреб родин, моніторингу розвитку дітей, активізації участі батьків і забезпеченні безпечного цифрового середовища. Отже, цифрові інструменти підвищують ефективність освітнього процесу та сприяють налагодженню співпраці між педагогами й сім'ями.

Процес діджиталізації партнерства між закладом дошкільної освіти та сім'єю відображає сучасні тенденції розвитку освіти й розширює можливості взаємодії учасників освітнього процесу. Цифрові технології сприяють гнучкій комунікації, доступу до освітніх ресурсів і залученню батьків до розвитку дитини. Використання цифрових інструментів підвищує відкритість діяльності закладу, підтримує індивідуальний підхід, забезпечує оперативне реагування на потреби родин, зміцнює довіру та розвиває цифрову компетентність педагогів і батьків. Результативність визначається рівнем цифрової грамотності та дотриманням норм безпеки й етики онлайн-взаємодії. Отже, цифровізація партнерства виступає важливим чинником оновлення дошкільної освіти й узгодження спільних дій задля розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Морзе Н. В., Буйницька О. П. Цифрова компетентність педагогів : сутність та структура. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 1–12.
2. Про рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти у 2024/2025 навчальному році : лист Міністерства освіти і науки України від 27.08.2024 № 1/15368-24. URL:<https://surl.li/bnwflf> (дата звернення: 04.04.2026).
3. Goodall J. Technology and school–home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*. 2016. Vol. 11, No. 2. P. 118–131.

Надія Вахняк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології і педагогіки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав, Україна)

Валерія Остапенко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 «Дошкільна освіта»,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав, Україна)

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сьогодні в умовах інноваційного розвитку дошкільної освіти, питання формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку набуває

неабиякої актуальності, у зв'язку з необхідністю комплексного розвитку дитини, її творчого потенціалу, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, вміння самовиражатися в процесі мистецької діяльності, що є основою успішної соціалізації та подальшого навчання в початковій школі.

На актуальність окресленої проблеми вказують нормативно-правові документи, Закони України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2024), Державний стандарт дошкільної освіти України (БКДО, 2021), Концепція розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020) в яких задекларовано важливість формування творчої особистості, визначено основні орієнтири мистецької діяльності в умовах сучасної освіти.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), мистецько-творча компетентність виокремлюється як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності [1, с. 21–22]. В освітньому напрямі «Дитина у світі мистецтва» (БКДО) основні орієнтири мистецької діяльності реалізуються шляхом формування емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, розвиток художньо-творчої активності дитини дошкільного віку, її здатності до самовираження та становлення естетичного смаку і разом із тим спрямовані на всебічний розвиток особистості через мистецтво, що передбачає розвиток емоційно-ціннісної сфери, творчих здібностей, уміння дітей передавати власні почуття й враження та ознайомлення з культурними цінностями суспільства [1].

У розвитку естетичної думки мистецтво здавна розглядали мислителі різних епох – від античних філософів Арістотеля, Геракліта, Піфагора, Платона, Сократа, які пов'язували його з пізнанням і наслідуванням природи, до представників пізніших періодів, у тому числі діячів Відродження, Просвітництва та німецької класичної філософії Г.-В.-Ф. Гегеля, І. Канта, Ф. Шиллера, які трактували мистецтво як форму творчої діяльності, самовираження та пізнання світу. Представники мистецьких і філософських течій новітнього періоду, а саме А. Бретон, А. Камю та В. Кандинський інтерпретували мистецтво як самостійну творчу реальність і засіб самовираження людини, що виходить за межі простого відображення дійсності. У системі дошкільної освіти окреслені положення дослідниками реалізуються і в розвитку дітей середнього дошкільного віку, де мистецтво виступає засобом пізнання світу, вираження власних емоцій, почуттів і творчого самовираження.

Особливий інтерес викликають праці сучасних науковців І. Білої, Н. Голоти, К. Демчик, О. Дронової, С. Ничкало, Є. Панченко, А. Пасічніченко, О. Половіної, Г. Сухорукової, А. Федорович, А. Шевчук, Л. Шульги, Л. Янцур, які трактують формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку як комплексний процес, що базується на ідеї цілісного розвитку особистості та взаємозв'язку художньо-естетичного, емоційного й пізнавального досвіду. У своїх напрацюваннях дослідники констатують, що становлення мистецько-творчої компетентності здійснюється в ході долучення

дитини до різних видів художньо-практичної діяльності, у процесі якої синтезуються особистісно ціннісне емоційне ставлення до мистецтва та здобуття власного досвіду творчої діяльності. У той же час розвиток дитини зумовлюється формуванням художнього мислення, світобаченням, удосконаленням естетичного сприймання та розвитком спроможності до інтерпретації мистецьких образів і самовираження.

На глибоке переконання А. Шевчук мистецько-творча компетентність – це особистісне надбання дитини і результат освітньої діяльності в освітньому напрямі деталізується в таких структурних компонентах: емоційно-ціннісне ставлення дитини до світу мистецтва; сформованість знань у царині мистецтв; навички в різних видах мистецької діяльності; участь батьків (у новому БКДО вперше сформульовані провідні орієнтири для батьків, які несуть солідарну відповідальність з педагогами і громадою за освіту своєї дитини) [2, с. 20].

Погоджуємось з думкою Л. Шульги, яка зазначає, що інтеграція емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів у поєднанні з діяльнісним, технологічним і синергетичним підходами сприяє формуванню мистецько-творчої компетентності та розвитку творчого потенціалу дітей, наголошуючи на важливості створення педагогічно доцільних умов для їхнього самовираження й інтеграції різних видів мистецтва [3].

Виняткового значення представлені положення відіграють у розвитку дітей середнього дошкільного віку. З огляду на сенситивність середнього дошкільного віку до формування мистецько-творчої компетентності, що виражається в динамічному художньо-естетичному розвитку дитини в процесі зображувальної діяльності, супроводжується активним розвитком уяви, образного мислення й емоційно-ціннісної сфери. Психолого-педагогічні особливості дітей 4–5 року слугують передумовою творчого самовираження, засвоєння різноманітних способів художньої діяльності, зображення об'єктів і явищ довкілля (передача форми, кольору, композиції), використання різних художніх матеріалів і технік (малювання фарбами, олівцями, нетрадиційними засобами – пальцями, долонями, нитками, піском, губками, штампами з природних матеріалів, техніками кляксографії, монотипії, граттажу тощо), розвиток умінь творчої інтерпретації й створення власних художніх образів.

У межах окресленої проблеми формування мистецько-творчої компетентності варто реалізовувати шляхом цілеспрямованої організації зображувальної діяльності, яка поєднує інтеграцію традиційних та інноваційних підходів художнього розвитку дітей. Ефективність інтеграції зображувальної діяльності забезпечується системним використанням нетрадиційних технік малювання, що сприяють розвитку творчої ініціативи та експериментуванню з художніми засобами виразності (кольоровими поєднаннями, лініями, формами, просторовим розміщенням елементів). Вагому значущість у формуванні мистецько-творчої компетентності дітей середнього дошкільного віку мають творчі експерименти, які орієнтовані на поєднання різних матеріалів і фактур (фарби, сіль, пісок, тканина, природні елементи). Вони значно розширюють сенсорний досвід дітей та стимулюють до пошуку нових способів зображення. Суттєву роль в роботі з дітьми відіграють

проблемно-творчі ситуації, спрямовані на активізацію самостійності та креативного мислення дітей (завершення незавершених зображень, передача емоційного змісту музичних творів у малюнку, варіативне відтворення одного об'єкта тощо).

Значні можливості у формуванні мистецько-творчої компетентності дошкільників забезпечує використання методу «входження в картину», який сприяє емоційно-образному зануренню дитини в художній зміст із подальшою його інтерпретацією у власній творчій діяльності, сприяючи розвитку уяви, емоційної чутливості, мисленню та здатності до художнього самовираження.

Формування мистецько-творчої компетентності дітей середнього дошкільного віку вимагає від сучасного вихователя нових підходів у процесі реалізації змішаного навчання та використання цифрових інструментів, що значно розширюють можливості організації зображувальної діяльності, сприяють розвитку творчої уяви, образного мислення й самовираження дітей, а також забезпечують інтеграцію традиційних і інноваційних форм художньої діяльності. Серед таких інструментів виокремимо інтерактивні платформи для спільної творчості (Padlet), прості графічні редактори та додатки для малювання (Paint, Tux Paint, Kids Doodle), цифрові ресурси для створення візуальних матеріалів вихователем (Canva), а також мультимедійні сервіси з елементами ігрової взаємодії (LearningApps, Wordwall), використання яких допомагають активізувати пізнавальну діяльність дітей, стимулювати їх інтерес до художньої творчості та підтримують розвиток елементарних творчих умінь.

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, формування мистецько-творчої компетентності дітей середнього дошкільного віку в умовах сучасного освітнього середовища варто розглядати як цілеспрямований, систематичний педагогічний процес, що здійснюється у процесі художньо-практичної діяльності із використанням різноманітних педагогічних засобів, серед яких важливе місце посідають нетрадиційні техніки малювання, творчі завдання та цифрові ресурси, адаптовані до вікових особливостей дітей. Інтеграція традиційних і інноваційних засобів сприяє розвитку творчої уяви, образного мислення, емоційно-ціннісної сфери та здатності до художнього самовираження дошкільників.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://surl.li/ppvvvhx> (дата звернення : 10.04.26).
2. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 20–23.
3. Шульга Л. М. Діяльнісний підхід у формуванні мистецько-творчої компетентності дитини дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Вип. 37, Т. 3. 2021. С. 304–309.

Анастасія Вільярреаль Райо
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 «Соціальна робота»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Наталія Заверико
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

Сучасні глобальні трансформації, зокрема політичні зміни, демографічні міграційні процеси та посилення недовіри до традиційних інститутів влади, ставлять під питання класичні моделі громадянства та висувають вимогу формування нового типу громадянина, що характеризується критичним мисленням, соціальною відповідальністю та здатністю до активної участі в житті місцевих громад і суспільства загалом [1; 3]. Формування соціально активного населення територіальних громад передбачає розвиток навичок співіснування в багатоманітному демократичному середовищі, усвідомлення прав і обов'язків, а також активну участь у процесах прийняття рішень, що впливають на життя громади.

Мета роботи – з'ясувати актуальні теми для організації партнерських взаємодій суб'єктів ТГ.

На весні 2026 р. було здійснено емпіричне опитування суб'єктів територіальних громад Київщини з метою уточнення змісту тренінгової програми з формування партнерської взаємодії суб'єктів ТГ. Обрані громади характеризуються інтенсивною урбанізацією, високим рівнем міграційної мобільності населення, активним житловим будівництвом, значною часткою молодих сімей і соціально активних громадян, що визначає підвищений попит на якісні громадські послуги та ефективну партнерську взаємодію.

Вибірка складалася з 56 респондентів віком від 21 до 68 років, серед яких 37,5% чоловіків і 62,5% жінок. В опитування брали участь студенти, наймані працівники, самозайняті особи, безробітні та пенсіонери. Опитування проводилося в електронному форматі та спрямовувалося на виявлення розуміння сутності партнерської взаємодії, оцінку готовності до співпраці та визначення актуальних соціально-педагогічних потреб.

Результати засвідчили, що переважна більшість учасників (67,86%) зазначили складність у визначенні сутності партнерської взаємодії, що підкреслює потребу в систематичній просвітницькій роботі та тренінговому навчанні. Основними пріоритетними темами для обговорення були екологічна безпека та сталий розвиток громади (57,14%), а також соціальна відповідальність бізнесу (26,79%).

Установлено, що більшість респондентів (64,29%) віддають перевагу інтерактивним тренінгам, тоді як традиційну лекцію обрали лише 5,36% респондентів, а індивідуальні та групові консультації – 30,35%, що відображає запит на практико орієнтоване навчання дорослих із високим рівнем активного залучення. Інтерактивний тренінг науковцями [2] розглядається як ефективний засіб розвитку соціальних, професійних та життєвих компетентностей учасників через застосування дискусій, ролевих ігор, кейс-методів та колективних вправ. У освітньому процесі соціальні педагоги та соціальні працівники акцентують увагу на обміні досвідом, соціальній взаємодії та рефлексивних практиках, що відповідає андрагогічним принципам навчання дорослих.

Опитування щодо очікуваних результатів тренінгу показало, що 51,79% респондентів очікують підвищення рівня довіри між суб'єктами територіальної громади, тоді як 30,36% прагнуть набуті конкретних інструментів партнерської взаємодії, 16,07% – розширити професійні контакти, а 1,78% бажають навчитись розробляти спільний план дій. Отримані емпіричні дані дозволили адаптувати зміст тренінгової програми до реальних освітніх запитів суб'єктів обраних громади та сприяти формуванню ефективних механізмів партнерської взаємодії, посиленню комунікації та розвитку соціальної довіри.

Домінування очікувань, які пов'язані із довірою та соціальною інтеграцією, підкреслює критичну роль розвитку комунікативних та міжсекторальних компетентностей у процесі формування партнерських відносин. Систематичне використання інтерактивних методів у соціально-педагогічних тренінгах сприяє активізації соціальної участі, підвищенню рівня колективної відповідальності та зміцненню співпраці між різними суб'єктами громади.

Відтак, інтеграція практико орієнтованих методів навчання з акцентом на рефлексію та соціальну взаємодію забезпечує ефективність підготовки дорослих до партнерської взаємодії та вирішення локальних соціально-педагогічних завдань. Отримані дані підтверджують необхідність адаптації змісту тренінгових програм до специфіки громади та потреб її суб'єктів для розвитку сталих моделей співпраці та соціальної довіри.

У перспективі вбачаємо за необхідність проаналізувати наявні партнерські взаємодії в територіальних громадах.

Список використаних джерел

1. Беновська Б. Соціальна інфраструктура територіальних громад: інтереси стейкхолдерів. *Галицький економічний вісник*. 2021. № 2 (69). С 14–23. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2021.02
2. Організаційно-педагогічні аспекти проведення тренінгів з питань соціального захисту і соціальної роботи в умовах воєнного стану : навчально-методичний посібник / Василюк Т. Г., Іванова К. Ю., Караман О. та ін. ; за ред. І. М. Трубавіної. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 182 с.
3. Паламарчук О., Візнюк І., Габа І. та ін. Соціальне партнерство у соціальній роботі: теоретичні засади та практичні виклики. *Humanitas*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.17>

Альона Гаращенко

старший викладач кафедри STEM-освіти та цифрових технологій,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
(м. Запоріжжя, Україна)

Дмитро Фролов

кандидат сільськогосподарських наук,
завідувач кафедри STEM-освіти та цифрових технологій,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
(м. Запоріжжя, Україна)

МАТЕМАТИЧНИЙ ДИЗАЙН ТА ДИТЯЧЕ КОНСТРУЮВАННЯ: СИНЕРГІЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Сучасна STEM-освіта в освітньому процесі молодших школярів спрямована на формування цілісного наукового світогляду. Вона виступає фундаментом для розвитку критичного мислення, креативності та здатності розв'язувати складні практичні проблеми через ситуацію «знаю що, але не знаю як» [0]. У контексті Нової української школи така спрямованість узгоджується з компетентнісним підходом, орієнтацією на діяльнісне навчання, інтеграцію освітніх галузей та формування ключових компетентностей учнів.

Освітній дизайн (або проектування педагогічного/навчального досвіду, «instructional design», ID, навчальний або педагогічний дизайн) – сучасний напрям у сфері освіти, який є сукупністю заходів зі створення найбільш ефективних навчальних середовищ, підбору відповідних способів навчання [0, с. 90]. У контексті організації освітнього процесу Нової української школи математичний дизайн виступає інструментом педагогічного проектування уроку, що передбачає добір форм, методів і засобів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів. Він полягає у створенні навчальних ситуацій і середовища, які забезпечують формування математичних уявлень через діяльність, експериментування та візуалізацію, інтегруючи ігрові, дослідницькі й конструктивні практики.

Ю. Баруліна акцентує увагу на необхідності виокремлення пріоритетних завдань STEM-освіти в навчально-виховному процесі, серед яких: розвиток критичного мислення, здатність розв'язувати комплексні практичні проблеми, розвиток креативності, вміння приймати рішення, когнітивна гнучкість та формування наукової картини світу і ключових компетентностей [0]. Зазначені завдання корелюють із формуванням ключових компетентностей Нової української школи, зокрема математичної, природничої, інноваційності, вміння вчитися впродовж життя, ініціативності та підприємливості.

Одним із ефективних засобів реалізації STEM-підходу в початковій освіті є використання математичних терезів. Це дидактичний інструмент, який дозволяє організувати навчальну діяльність учнів на засадах дослідницького та діяльнісного підходів. У структурі уроку математичні терези можуть застосовуватися на різних етапах: мотиваційному (створення проблемної

ситуації), діяльнісному (експериментування та пошук рішень), етапі закріплення знань та рефлексії. Засіб ефективно використовується в індивідуальній, парній і груповій роботі.

Нині існує багато варіантів математичних терезів.

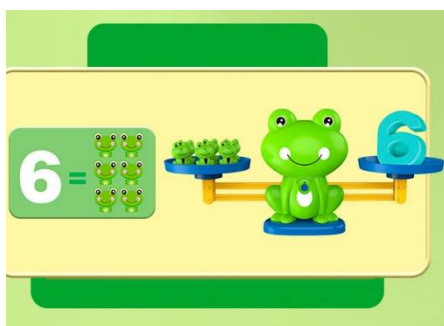
Варіант 1. «Математичні терези-баланс» (рис. 1) – дидактичний засіб для формування навичок додавання, віднімання, множення і ділення та розвитку логічного мислення. Правильність відповіді визначається через досягнення рівноваги: наприклад, якщо на одній шальці 8, а на іншій 3, учень має визначити число 5, що врівноважить терези.

Варіант 2. Розвивальна настільна гра «Математичні терези “Жаба”» є ефективним дидактичним засобом для ознайомлення дітей з основами лічби через ігрову та експериментальну діяльність. Кожна цифра має відповідну вагу, що забезпечує наочне розуміння рівності й балансу. Набір містить картки із завданнями різного рівня складності. Гра сприяє розвитку логічного мислення, уваги та дрібної моторики, підвищує мотивацію до навчання і може використовуватися як у закладах освіти, так і вдома.

Варіант 3. Терези використовуються для демонстрації та практичних робіт на порівняння мас сипучих і рідких речовин. Сприяють первинному ознайомленню з фізичними явищами, поняттями та законами і їх застосуванню на практиці. Прилад допоможе вдосконалити досвід впровадження експериментальної діяльності.



1. Математичні ваги
баланс



2. Розвиваюча гра BauTech



3. Терези для сипучих та
рідких речовин

Рис. 1. Варіанти математичних терезів

Дидактичний потенціал математичних терезів дозволяє реалізувати такі напрями діяльності учнів: порівняння мас предметів; формування уявлень про рівність і нерівність; виконання арифметичних дій через візуалізацію; ознайомлення з вимірюванням; дослідження властивостей сипучих і рідких речовин. Зазначені види діяльності організовуються через проблемні завдання, ігрові ситуації та міні-дослідження, що відповідає діяльнісному підходу Нової української школи.

Дитяче конструювання як складова STEM-підходу передбачає створення моделей і навчальних ситуацій для дослідження явищ, у процесі чого учні висувують і перевіряють гіпотези та встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Водночас учитель виступає фасилітатором, організовуючи середовище й підтримуючи самостійність учнів.

Сучасні дидактичні засоби пропонують різні варіанти математичних терезів: терези-баланс для формування обчислювальних навичок у 1–2 класах, ігрові моделі для реалізації навчання через гру та підвищення мотивації, а також терези для роботи із сипучими й рідкими речовинами, що використовуються в інтегрованому навчанні та сприяють формуванню цілісного уявлення про світ.

Таким чином, математичні терези виступають не лише засобом формування обчислювальних навичок, а й інструментом організації освітнього процесу на засадах діяльнісного, інтегрованого та компетентнісного підходів, що відповідають концепції Нової української школи. Їх використання сприяє активному залученню учнів до пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, креативності та здатності до самостійного здобуття знань через дослідження й експериментування.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція / наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ, 2021. 38 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Proyekt%20BKDO.pdf> (дата звернення: 26.03.2026).

2. Баруліна Ю. STEM-технології у процесі навчання математики в початковій школі як запорука розвитку креативного мислення учнів. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. С. 195–202.

3. Великі математичні демонстраційні ваги для дітей : вебсайт. URL: <https://inkluzia.com.ua/velyki-matematychni-demonstratsiini-vahy-dlia-ditei/> (дата звернення: 26.03.2024).

4. Паккі М. С., Ворона В. О., Червона Л. М., Нашинець-Наумова А. Ю. Освітній дизайн : навч. посібник. Київ. 2025. 180 с.

Дарина Гаврилюк

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А 4 Середня освіта (Мова і зарубіжна література (англійська)),
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький, Україна)

Олеся Федорова

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький, Україна)

ПЕРЕВАГИ, РИЗИКИ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ШІ ТА ШІ ЧАТ-БОТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Доступність та значний розвиток інструментів ШІ стала рушійною силою та причиною великих змін у вивченні іноземних мов. Удосконалення технологій ШІ уможливила швидку інтеграцію генеративного ШІ в освітній

процес, зокрема у викладання англійської мови. Це відкриває широкі можливості для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань та підвищення ефективності освітнього процесу [2, с. 11]. Це, своєю чергою, вимагає формування нових компетентностей, глибших досліджень та пошуку оптимальних шляхів використання генеративного ШІ (Gen AI) та зокрема ШІ чат-ботів.

Необхідно сфокусуватись на аналізі сучасних досліджень провідних освітніх та технологічних установ як British Council, Cambridge University, що включає звіт про досвід використання інструментів ШІ сотнями вчителів англійської мови з різних куточків світу, детальний огляд переваг, ризиків та обмеження використання ШІ у навчанні англійської мови. У цьому контексті важливо чітко окреслити роль ШІ-чат-ботів, ефективні методи та принципи роботи з ними.

Таким чином, метою дослідження є визначення ролі ШІ-чат-ботів як інноваційного інструменту навчання, аналіз їхніх переваг і недоліків, а також окреслення ефективних шляхів їх використання у викладанні іноземних мов.

Професорка University College London Поуз Лакін (Rose Luckin) разом із колегами використовує поняття “AI ready” [3, с. 4]. Це можна розглядати як нову компетентність, що включає в себе знання та вміння, необхідні викладачам для успішного використання інструментів ШІ. Для сучасних учителів англійської мови, є критично важливим володіти ключовими поняттями, що пов’язані з використанням технологій ШІ, чітко розбиратися в ШІ інструментах, володіти цифровою грамотністю, розуміти і застосовувати ключові принципи в роботі з ШІ.

Згідно звіту дослідження Доктора Евеліна Галаці та доктора Нахал Хаббазбаші, проведеного у 2023 р. на базі Кембриджського університету та Університету Бедфордшира, серед сотні вчителів англійської мови існує високий попит і бажання проводити більше навчання в рамках професійного розвитку та вивчення GenAI [1].

Розглянемо дві групи переваг використання ШІ в чат-ботів для вчителів та учнів. У дослідженнях Кембриджського університету та British Council підкреслюється, що вчителі англійської мови часто розглядають ШІ як «асистента вчителя» або «колегу», який допомагає впоратися з рутинним навантаженням. Насамперед, ШІ чат-боти допомагають оптимізувати підготовку до занять. Вони здатні швидко генерувати плани уроків, розробляти вправи та створювати оцінювальні матеріали (тести, тексти для читання). Це, своєю чергою, дозволяє вчителю більше часу приділяти індивідуальній роботі з учнями. Крім того, ШІ чат-боти допомагають миттєво адаптувати навчальні тексти під різні рівні володіння мовою або специфічні потреби учнів (наприклад, для дітей з особливими освітніми потребами). Слід зазначити, що близько двох третин опитаних вчителів зазначають, що ШІ генерує нові ідеї та пропонує нестандартні підходи для занять. Тут ШІ чат-боти виконуючи роль «партнера для мозкового штурму».

Для учнів ШІ-чат-боти стають індивідуальними репетиторами, що доступні в будь-який час. Вони забезпечують інтерактивну практику мовлення,

яку важко реалізувати в переповненому класі, сприяють розвитку навичок усного мовлення. Вони діють як невтомні помічники, виконуючи повторювані завдання та забезпечуючи безперервну мовну практику. На відміну від вчителя, ШІ доступний 24/7, що дозволяє учням отримувати відповіді на запитання та зворотній зв'язок саме тоді, коли вони цього потребують [1].

Важливою перевагою є також миттєвий зворотний зв'язок. Учні можуть отримувати негайні коментарі до своїх письмових робіт, усної відповіді чи вимови, що допомагає швидше виправляти помилки та покращувати якість мовлення.

ШІ-чат-боти сприяють доступності та інклюзивності освіти. Чат-боти можуть пропонувати різні стилі взаємодії та мультимодальну підтримку (візуальну, аудіальну), що покращує доступ до навчання для людей з інвалідністю.

Разом із перевагами використання ШІ чат-ботів існують виклики і ризики. Останні дослідження Cambridge та British Council мають тенденцію до просування ШІ інструментів в освіту, все ж вони чітко визнають, що робота з генеративним ШІ завжди несе виклики і ризики. Вони виділяють проблему академічної недоброчесності як одну з перших. Питання доброчесності доцільно формулювати як профілактичне. Наприклад, доцільно навчати правилам використання інструментами ШІ, вимагати правильного написання запитів та користуватися джерелами перевірки фактів [3, с. 16]. Замість того, щоб перевіряти завдання на детекторах, спеціалісти по впровадженню ШІ інструментів в освіту радять змінювати дизайн самих завдань так, щоб оцінювався процес мислення, а не лише фінальний текст. Також згенеровані відповіді можуть містити дезінформацію та розмивати межі між правдою та вигадкою, що веде до можливих неточних або помилкових відповідей. У рамках таких обмежень, розвиток умінь критичного мислення набуває ще більшого значення. Викладач повинен критично оцінювати результати і навчати цьому студентів.

Ще однією проблемою виникло створення навчального або оцінювального контенту на правильному мовному рівні. Часто результат, отриманий за допомогою генеративного ШІ, сильно залежить від якості надісланого запиту, тому необхідно вчитися створювати правильні запити, або промт-інжинірингу [4, с. 10]. Залишається актуальним питання конфіденційності даних та етичних аспектів використання ШІ інструментів. Відносна доступність та легкість використання ШІ-чат-ботів може викликати надмірну залежність від технологій, зменшення критичного мислення та провокувати поверхневий підхід до навчання. Також існує нерівний доступ до технологій, багато корисних функцій можливі лише за платної підписки, що створює перешкоди для впровадження інструментів ШІ в освітній процес [3, с. 18].

Підсумовуючи вище зазначене, ШІ чат-боти – це потужний інструмент, який може значно покращити процес вивчення мов, але його ефективність напряму залежить від наявності чітких педагогічних цілей, дотримання етичних норм і принципів та розвитку критичного мислення.

Найкращі результати досягаються тоді, коли технологія доповнює роботу вчителя, а не замінює її. Важливо, щоб учитель регулярно оновлював свої знання і вміння користуватися цим інструментом, а також навчав учнів аналізувати, оцінювати, перевіряти отриману інформацію та відповідально користуватися сучасними технологіями.

Список використаних джерел

1. Galaczi E., Khabbazzbashi N. Everybody's talking about Gen AI, but what are English teachers saying? *World of Better Learning*. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/12/27/everybodys-talking-about-gen-ai-but-what-are-english-teachers-saying/> (дата звернення: 15.04.2026).

2. Galaczi E., Luckin R. Generative AI and language education: opportunities, challenges and the need for critical perspectives. *Cambridge*. URL: [https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/CPELE_Generative%20AI%20and%20Language%20Education%20Opportunities%20Challenges%20and%20the%20Need%20for%20Critical%20Perspectives_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/CPELE_Generative%20AI%20and%20Language%20Education%20Opportunities%20Challenges%20and%20the%20Need%20for%20Critical%20Perspectives_FINAL%20(1).pdf) (дата звернення: 15.04.2026).

3. Khabbazzbashi N., Galaczi E., Allen H., Lopes S., Nakatsuhara F., Halley K. Exploring the Impact of Generative AI on Language Education: Insights from Teachers. *Cambridge Papers in English Language Education*. URL: https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/CPELE_Exploring%20the%20Impact%20of%20Generative%20AI%20on%20Language%20Education%20Insights%20from%20Teachers_FINAL.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

4. Peachey N., Crichton R. AI activities and resources for English language teachers. London: British Council, 2024. 42 с. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2025-01/Peachey_2024_%20AI_activities_resources_English_language_teachers%20Final%20270125.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

Тетяна Голованова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ТЕСТУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

Процеси реформування освіти, які відбуваються в сучасній освіті України, обумовлюються не тільки вітчизняним досвідом підготовки фахівців освіти, а й світовими тенденціями розвитку суспільства. Цілі сталого розвитку суспільства, визначені в Указі «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [4], та Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року є взаємопов'язаними документами, що реалізують спільну державну

політику у сфері забезпечення якості та справедливості освіти. Зокрема, Ціль сталого розвитку 4 орієнтує на забезпечення якісної, інклюзивної та доступної освіти, а Ціль 5 – на досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок і дівчат. Стратегія гендерної рівності в освіті конкретизує ці глобальні орієнтири, визначаючи механізми їх практичної реалізації в освітньому середовищі. Вона передбачає інтеграцію гендерного підходу в освітні програми, підготовку педагогічних кадрів, створення недискримінаційного середовища та формування гендерної компетентності здобувачів освіти. Таким чином, Стратегія виступає інструментом впровадження цілей сталого розвитку на рівні освітньої системи. Отже, Цілі сталого розвитку задають загальний вектор суспільного розвитку, а Стратегія гендерної рівності в освіті забезпечує його реалізацію через конкретні освітні практики, сприяючи підвищенню якості освіти, соціальної справедливості та рівних можливостей для всіх. У сфері підготовки педагогічних кадрів це означає необхідність впровадження компетентнісного підходу, створення недискримінаційного освітнього середовища та використання об'єктивних інструментів оцінювання результатів навчання [2].

У цьому контексті тестування виступає як важливий інструмент діагностики сформованості професійних і загальних компетентностей майбутніх фахівців. Воно забезпечує об'єктивність оцінювання, дозволяє відстежувати відповідність підготовки сучасним освітнім стандартам і вимогам сталого розвитку, а також сприяє підвищенню якості освітнього процесу. Створення системи тестування у процесі підготовки фахівців має забезпечити подолання наявних суперечностей між сучасними вимогами до якості освіти та застарілими підходами до контролю результатів навчання.

Передусім така система має гарантувати об'єктивність і наукову обґрунтованість оцінювання навчальних досягнень студентів, що дозволить мінімізувати суб'єктивізм і забезпечити справедливе вимірювання рівня сформованості професійних компетентностей. Вона покликана забезпечити ефективний зворотний зв'язок у навчальному процесі, що є ключовою умовою його вдосконалення.

Науковці приділяли та приділяють значну увагу проблемам тестування [1]. У сучасному науковому полі проблематика тестування розглядається комплексно – як система педагогічного вимірювання, оцінювання та діагностики результатів навчання. Зокрема, можна визначити, що сьогодні аналізується: теоретико-методологічні основи тестування, а також специфіка тесту як інструменту педагогічної діагностики. Особлива увага приділяється якості тесту та науковому обґрунтуванню процедур оцінювання. Важливим напрямом є аналіз дидактичних принципів побудови тестів, що включає класифікацію навчальних цілей, розгляд когнітивного, емоційного та психомоторного доменів, а також формулювання цілей навчання в контексті компетентнісного підходу.

Окремо вивчається технологія створення тестових завдань, зокрема правила їх конструювання, різні формати тестів, відповідність когнітивним рівням, типові технічні помилки та шляхи їх уникнення. Це забезпечує якість і

валідність вимірювання результатів навчання. Автори посібника звертають увагу, що у межах сучасних досліджень значна увага приділяється проектуванню стандартизованих тестів, що охоплює всі етапи їх розробки: визначення мети, опис домену оцінювання, створення матриці змісту, вибір форматів завдань, доведення валідності та надійності результатів, а також процедур урівнювання тестів. Окрім того, науковцями проаналізовано практичні моделі тестування (зокрема міжнародні та національні приклади), що дозволяє адаптувати кращі освітні практики до вітчизняної системи освіти [1].

Отже, у науковому плані сьогодні тестування розглядається як цілісна система стандартизованого вимірювання компетентностей, що поєднує теоретичні засади, технології розробки тестів і процедури інтерпретації результатів. Ця система тестування спрямована на забезпечення якості освіти.

Але попередній аналіз змісту науково-методичної праці [1] свідчить про те, що в науковому плані створення тестів з оцінювання компетентностей майбутніх фахівців зі створення недискримінаційного освітнього середовища залишається малодослідженою.

Слід згадати методичні рекомендації [3], зміст яких спрямований на системне оцінювання знань науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти з питань гендерної рівності, визначаючи місце цих знань у структурі фахових компетентностей та способи їх формування. Для визначення понятійного апарату тестів можна використовувати посібник із гендерно чутливого відновлення [2]. Посібник (глосарій) із гендерно чутливого відновлення можна ефективно використовувати для створення тестів, оскільки він містить систематизовані терміни, поняття та підходи, що формують основу для перевірки сформованості гендерної компетентності. Зокрема, його використання може забезпечити формування змісту тестових завдань:

- на основі визначень і ключових понять (гендерна рівність, дискримінація, інклюзія тощо) можна створювати тестові питання на розуміння, застосування та аналіз термінів;
- розробка компетентісно орієнтованих завдань: глосарій допомагає конструювати ситуаційні (кейсові) завдання, де студенти мають застосовувати гендерно чутливий підхід у професійній діяльності;
- забезпечення валідності змісту тестів: використання стандартизованих і науково обґрунтованих визначень підвищує якість тестових матеріалів і їх відповідність сучасним освітнім вимогам;
- оцінювання різних рівнів когнітивної діяльності: на основі матеріалів посібника можна створювати завдання як репродуктивного рівня (знання термінів), так і вищих рівнів – аналізу, оцінювання та прийняття рішень;
- інтеграція принципів гендерної рівності в тестування: завдання можуть бути спрямовані на виявлення здатності майбутніх педагогів забезпечувати недискримінаційне та інклюзивне освітнє середовище.

Для діагностики сформованості професійних компетентностей, забезпечення рівного доступу до оцінювання та мінімізації дискримінаційних чинників у підготовці фахівців для дошкільної, початкової та спеціальної освіти

можна використовувати також соціологічні дослідження гендерної рівності та сталого розвитку суспільства як серед студентів, так і серед науково-педагогічних та педагогічних працівників.

Ще у 2015 році під час проведення гендерного аудиту у Запорізькому національному університеті було проведено низку занять зі студентами з додання гендерних стереотипів з метою формування у студентів гендерної компетентності, вмінь розпізнавати стереотипи та усвідомлено протидіяти їхньому впливу на поведінку й взаємини.

Отже, створення системи тестування з гендерної тематики сприяє формуванню сталого розвитку суспільства, адже підвищує компетентність майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест : навч. посіб. Київ : Майстерклас. 2006. 160 с.

2. Глосарій з гендерно чутливого відновлення / Асоціація жінок-юристок України «ЮрФем». URL: <https://jurfem.com.ua/glossary-henderno-chutlyve-vidnovlennya/> (дата звернення: 02.04.2026).

3. Оцінювання знань науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів вищої освіти з питань гендерної рівності : метод. рек. / за заг. ред. К. Б. Левченко. Київ : ГО «Ла Страда-Україна», 2025. 97 с.

4. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року : Указ Президента України від 30.09.2019 р. № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 02.04.2026).

Ольга Горіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,

Вищий приватний навчальний заклад «Дніпровський гуманітарний університет»
(м. Дніпро, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У контексті глобальних викликів і соціальних трансформацій, спричинених війною, міграційними процесами та зростанням потреб у психолого-педагогічній підтримці населення, питання розвитку інклюзивного освітнього середовища набуває особливої актуальності. У центрі уваги нормативне забезпечення, корекційно-розвиткові програми, програми індивідуального розвитку, психолого-педагогічний супровід навчання дітей із особливими потребами, адаптація навчального процесу для дітей із порушенням слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, взаємодія з родинами, громадами, навчально-реабілітаційними центрами а також вивчення і впровадження зарубіжного досвіду формування інлюзивного середовища в освітньому просторі, що дає змогу інтегрувати найкращі міжнародні практики у вітчизняну систему освіти.

Війна змусила освітян пристосовуватися до індивідуальних потреб дітей із ООП та адаптувати свою діяльність до викликів пов'язаних із воєнним станом, безпекою, внутрішнім переміщенням громадян на безпечні території, руйнування інфраструктури тощо.

У країнах Західної Європи, США та Канади вже накопичено чималий досвід роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. У нашій країні ці питання актуалізувались лише в останнє десятиліття. Інклюзивна освіта в Україні активно розвивається з 2016 року. Основна мета – забезпечення права на освіту за місцем проживання, створення індивідуальних планів розвитку, робота асистентів вчителя та створення безбар'єрного середовища.

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти розрахована до 2030 року і передбачає подальше вдосконалення нормативної бази та забезпечення якісної підтримки. З метою подолання стереотипів у ставленні до людей з обмеженими функціональними можливостями в 1975 році Генеральна Асамблея ООН прийняла «Декларацію про права інвалідів», яка проголосила рівність прав осіб з інвалідністю, їхню гідність, право на медичну допомогу, реабілітацію, освіту та працевлаштування. У 1989 році прийнято «Конвенцію про права дитини», яка ратифікована в Україні і набрала чинності 27 вересня 1991 року і в якій значна увага приділена дітям з особливими потребами, зокрема: ст. 6 закріплює право дитини на життя і здоровий розвиток; ст. 23 містить положення, згідно якого дитина, котра неповноцінна в розумовому або фізичному відношенні, повинна вести повноцінне й достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють формуванню впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства [1, с. 4]. Також визначено категорії дітей з ООП за міжнародною класифікацією (OECD /UNESCO):

- Категорія А (Disabilities): діти, чії особливі потреби зумовлені медичними факторами – органічними порушеннями (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, інтелектуальні порушення).
- Категорія В (Difficulties): діти, які мають труднощі в навчанні, що не мають чітко вираженої медичної причини (наприклад, специфічні розлади мовлення, поведінкові порушення, емоційні розлади).
- Категорія С (Disadvantages): діти, чії освітні потреби виникають через соціокультурні та економічні фактори (діти-сироти, біженці, діти з малозабезпечених сімей або меншин, які не володіють мовою).

Закон про інклюзивну освіту в Україні (базується на змінах до законів «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», прийнятих у 2017 р.) гарантує дітям з особливими освітніми потребами (ООП) право на навчання в звичайних школах. У Законі України «Про освіту» зазначено, що дитина з ООП – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1, с. 5]. Діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть не мати інвалідності, але вони мають ООП (особливі освітні потреби). Основні положення в Законах України: створення інклюзивних класів за заявою батьків, розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) та надання психолого-педагогічних корекційних послуг дітям з ООП.

Інклюзивне навчання – це конституційне право мати доступ до освіти, адаптації учнів з особливими потребами в загальному освітньому середовищі за місцем проживання, їх соціалізація та розуміння, що всі люди рівні та мають право бути разом. Інклюзивне навчання організовується за наявності конкретних умов: заява батьків, висновок ІРЦ, і прийняття закладом освіти відповідне управлінське рішення – наказ, який нормативно забезпечує необхідні правові та організаційні умови.

Тобто якщо є заява батьків, висновок ІРЦ і немає інших об’єктивних перешкод, заклад освіти зобов’язаний організувати інклюзивне навчання. Але на практиці, як це часто буває, виникає інше питання – ресурсів. Не кожен заклад може одразу забезпечити необхідні умови: кадрові, матеріально-технічні, організаційні. Серед необхідних матеріалів різноманітні дидактичні засоби навчання, в тому числі корекційні та фінанси (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг. І в такій ситуації це вже зона відповідальності засновника або ж керівника закладу для того, щоб забезпечити ці умови в конкретному закладі, або, можливо, визначити інший заклад, де інклюзивне навчання може бути організоване належним чином.

Утім, повномасштабна війна в Україні внесла свої корективи. Наші діти залишилися без домівок, сотні шкіл зруйновано, діти проживають у різних регіонах України, в різних країнах, в умовах тимчасового притулку. Термін «з особливими освітніми потребами» у його широкому розумінні можна застосувати для більшості учнів. Війна змусила освітян думати і діяти інакше, адже дітей, яким потрібна особлива увага і підтримка, стає дедалі більше, а часу на пошуки рішень – немає. Сьогодні школа дуже швидко пристосовується до індивідуальних потреб дітей та адаптує свою діяльність до викликів, пов’язаних із безпекою, воєнним станом, вимушеним переміщенням громадян на безпечні території, тощо.

Війна – той час, коли від декларацій потрібно переходити до практики. Зокрема, і в питанні створення інклюзивного освітнього середовища. Травмовані досвідом війни діти, діти, які опинилися в складних життєвих обставинах, діти з інвалідністю, хлопчики і дівчатка, які по-різному адаптуються та інтегруються в шкільне середовище, діти, які на деякий час не мали доступу до освітнього процесу через хворобу, війну чи інші причини – всі вони є дітьми з особливими потребами, яким необхідна увага і підтримка в інтеграції в шкільному середовищі [1, с. 5].

Зміни до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти вносились: Постановою Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти» від 26.08.2025 р.; Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» від 15.09.2021 р. (зміни та доповнення 29.10.2025 р.); Постановою Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» (від 5 лютого 2026 р. № 129), яка набере чинності з 01 серпня 2026 року і змінить підходи до зарахування дітей з особливими освітніми потребами, формування інклюзивних

класів та організації підтримки в школах. У документі зазначається, що заклад освіти зобов'язаний забезпечити організацію інклюзивного навчання на підставі звернення батьків або законних представників дитини. *«Заклад загальної середньої освіти організовує інклюзивне навчання за заявою одного з батьків дитини з особливими освітніми потребами або її законного представника та на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру»* [4]. Кількість дітей в інклюзивному класі (за даними на 2026 рік), залежить від рівня: не більше 1 дитини (IV-V рівнів), не більше 2-х (III рівня), не більше 3-х (II рівня).

Перший рівень надається за рішенням закладу освіти. Для цього створюється команда супроводу, яка ухвалює рішення про надання дитині першого рівня підтримки та складає індивідуальну програму розвитку (ІПР). Таке підтримання здійснюється ресурсами самого закладу. Тут не передбачено створення інклюзивного класу та відкриття ставки асистента вчителя. Кількість таких дітей у класі не обмежена. Додаткове фінансування не виділяється.

Починаючи з другого рівня, з'являються підстави для створення інклюзивного класу та введення посади асистента вчителя. Окрім того, з цього рівня обов'язково потрібно скласти не лише індивідуального плану розвитку, як і на першому рівні, але й індивідуальну навчальну програму. Діти на другому рівні можуть потребувати додаткового обладнання та матеріалів (дозволяється витратити 10% від загальної суми фінансової підтримки), а також додаткових корекційних занять (не більше 2 на тиждень). У класі може бути не більше 3 дітей із другим рівнем підтримки.

Третій рівень вважається помірним ступенем прояву труднощів, тому в класі може бути не більше двох таких дітей. Окрім асистента педагога, спеціалісти можуть рекомендувати забезпечити асистента дитини. На закупівлю додаткового обладнання використовується до 20% фінансування, а корекційних занять таким дітям призначають до 4 на тиждень. Тут, як і на другому рівні, дитина може потребувати адаптації навчальної програми.

Четвертий та п'ятий рівні – найскладніші. У класі може навчатися лише одна дитина з труднощами тяжкого (4-й) або найтяжчого (5-й) рівнів. У обох випадках дитина потребує асистента дитини, а також адаптації чи модифікації навчальних програм, а іноді – і результатів навчання. На додаткові засоби навчання можна витрачати до 35% коштів. На 4-му рівні передбачено до 6 корекційних занять на тиждень. На п'ятому – 8, до того ж тут дозволено використовувати альтернативні та спеціальні методи навчання, проводити заняття із самообслуговування тощо. Школа, за рішенням команди супроводу із залученням представника ІРЦ та погодженням із батьками, може змінювати рівень підтримки в межах одного суміжного рівня, якщо вирішить, що це піде на краще дитині [4]. Першого рівня це не стосується.

Таким чином, навчання дітей із особливими освітніми потребами вимагає особливого підходу, використання вправ, технік та методик, які відповідають індивідуальним потребам кожної дитини і забезпечать її особистісний розвиток.

Список використаних джерел

1. Впроваджуємо інклюзію в закладі : посібник. Кол. авторів Л. Шевчук,

О. Заплотинська, Л. Дроздик, І. Войцеховська. Київ : Університет імені Бориса Грінченка. 2022. 86 с.

2. Лукьянова Л. О. Рання соціалізація дітей з особливими освітніми потребами як базова складова якісного освітньо-корекційного процесу. Вісімдесят другі економіко-правові дискусії. *Серія : Соціально-гуманітарні науки*. Матеріали Міжнародної мультидисциплінарної науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, м. Ополе, Польща, 29-30 січня 2024 р. / редкол.: О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSAZIA w Opolu. Львів : ФОП Шпак В. Б. С. 71–74.

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України / Зміни внесені від 29.10.2025 № 1386. Офіційний вісник України, 2025. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennia-zmin-do-deiakykh-postanov-kabinetu-ministriv-ukrainy-u-sferi-t291025> (дата звернення: 10.04.2026).

4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» (від 5 лютого 2026. № 129). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-2026> (дата звернення: 10.04.2026).

Оксана Гузенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту,
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(м. Суми, Україна)

РЕАЛІЗАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У МОДЕЛІ «360°»: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

Актуальність обраної теми публікації зумовлена сучасними трансформаційними процесами в освітній системі України, що орієнтовані на утвердження людиноцентризму, забезпечення рівного доступу до якісної освіти та імплементацію міжнародних стандартів у сфері прав людини. У контексті реформування освіти особливого значення набуває не лише нормативне закріплення принципів інклюзії, але й їх практична реалізація через систему цінностей, що визначають зміст, організацію та результати освітнього процесу.

Цінності рівності, прийняття різноманітності, недискримінації та поваги до гідності кожної дитини виступають фундаментальними орієнтирами інклюзивної освіти, які потребують системного осмислення та впровадження на всіх рівнях освітньої діяльності. Водночас аналіз вітчизняної науково-педагогічної практики свідчить про наявність суперечностей між задекларованими ціннісними засадами та реальними механізмами їх реалізації в освітньому середовищі. Це зумовлює необхідність пошуку нових концептуальних підходів, здатних інтегрувати ціннісні орієнтири у цілісну педагогічну систему.

У цьому контексті модель «Інклюзія 360°» набуває особливої актуальності як інструмент комплексного бачення інклюзивного освітнього середовища, що охоплює всі його складові: учасників освітнього процесу, педагогічні практики, управлінські рішення та соціокультурний контекст. Міждисциплінарний підхід до реалізації зазначених цінностей дозволяє поєднати напрацювання педагогіки, психології, соціології, права та менеджменту освіти, що сприяє більш глибокому розумінню механізмів формування інклюзивної культури.

Для вітчизняної науки дана проблематика є актуальною у зв'язку з потребою подальшого розвитку теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти, зокрема в аспекті її аксіологічного виміру. Для освітньої практики значущість теми полягає у необхідності розроблення та впровадження ефективних моделей, що забезпечують не декларативне, а реальне втілення цінностей інклюзії в діяльності закладів освіти.

Вважаємо, що дослідження реалізації цінностей інклюзивної освіти у моделі «360°» відповідає сучасним викликам освітньої політики та практики України і має вагоме значення для формування інклюзивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби кожної дитини.

З урахуванням окресленої актуальності дослідження доцільним є більш детальний розгляд ключових цінностей інклюзивної освіти, які становлять основу моделі «360°» та визначають зміст і спрямованість її практичної реалізації. Так цінність рівності в контексті інклюзивної освіти є однією з базових аксіологічних засад, що визначає спрямованість освітнього процесу на забезпечення справедливого доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, соціального статусу чи освітніх потреб. У межах моделі «Інклюзія 360°» рівність розглядається не як формальна однаковість умов, а як створення таких освітніх можливостей, які враховують різноманітність учнівського контингенту та забезпечують кожному реальні шанси на успіх.

Сутність рівності в інклюзивному освітньому середовищі полягає у переході від принципу «рівного ставлення» до принципу «рівних можливостей», що передбачає диференціацію підходів, адаптацію змісту навчання та використання гнучких педагогічних стратегій. Такий підхід дозволяє уникнути прихованих форм дискримінації, які можуть виникати в умовах уніфікованого навчання, та сприяє повноцінній участі кожної дитини в освітньому процесі.

У міждисциплінарному вимірі реалізація цінності рівності передбачає інтеграцію педагогічних, психологічних і соціальних механізмів. Зокрема, педагогічний аспект охоплює впровадження індивідуалізованих освітніх траєкторій, психологічний – створення безпечного та підтримувального середовища, а соціальний – забезпечення партнерської взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, включаючи сім'ю та громаду.

Далі зацентруємо на такій цінності як прийняття різноманітності в інклюзивній освіті, яка відображає визнання природної багатоманітності людських відмінностей як ресурсу розвитку освітнього середовища, а не як

перешкоди для організації навчального процесу. У межах моделі «Інклюзія 360°» ця цінність набуває системного характеру, охоплюючи всі рівні взаємодії – від індивідуального до інституційного – та передбачає формування культури позитивного сприйняття відмінностей між здобувачами освіти.

Прийняття різноманітності передбачає усвідомлення та врахування відмінностей у когнітивних стилях, темпах навчання, соціокультурному досвіді, мовних особливостях, стані здоров'я та інших характеристиках здобувачів освіти. У цьому контексті різноманітність розглядається як педагогічний ресурс, що збагачує освітній процес, сприяє розвитку критичного мислення, емпатії та соціальної компетентності всіх його учасників.

Із позицій міждисциплінарного підходу реалізація цієї цінності інтегрує педагогічні, психологічні та соціокультурні аспекти. Педагогічний вимір передбачає застосування варіативних методів навчання, зокрема диференціації та універсального дизайну навчання; психологічний – формування толерантного ставлення та готовності до взаємодії з «іншим»; соціокультурний – утвердження ідей поваги до різних ідентичностей і життєвих досвідів.

У науковому дискурсі інклюзивної освіти цінність недискримінації розглядається як одна з ключових умов забезпечення справедливості та рівного доступу до освітніх можливостей для всіх здобувачів освіти. Вона передбачає усунення будь-яких форм обмеження прав і можливостей дитини за ознаками індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального походження, культурної чи мовної належності, а також створення середовища, вільного від упереджень і стигматизації.

У межах моделі «Інклюзія 360°» недискримінація набуває системного характеру та реалізується на рівні освітньої політики, управлінських рішень і щоденної педагогічної практики. Це означає не лише недопущення відкритих проявів дискримінації, але й виявлення та подолання її прихованих форм, які можуть бути закладені в організації освітнього процесу, змісті навчання або способах оцінювання.

Міждисциплінарний підхід до розуміння недискримінації дозволяє інтегрувати правовий, педагогічний та психологічний виміри. Правовий аспект забезпечує нормативне підґрунтя рівності прав і свобод; педагогічний – передбачає впровадження інклюзивних методів навчання, що враховують потреби кожного учня; психологічний – спрямований на формування безпечного освітнього середовища, в якому відсутні прояви стигматизації, булінгу та соціальної ізоляції.

У площині розвитку інклюзивної освіти – повага до гідності кожної дитини розглядається як базова гуманістична цінність, що визначає етичні та змістові орієнтири інклюзивної освіти. Вона передбачає визнання унікальності кожного здобувача освіти, його права на самовираження, розвиток і повноцінну участь в освітньому процесі незалежно від індивідуальних особливостей чи освітніх потреб.

У межах моделі «Інклюзія 360°» повага до гідності кожної дитини набуває системного характеру, пронизуючи всі складові освітнього середовища – від міжособистісної взаємодії до управлінських рішень. Такий підхід

передбачає створення атмосфери довіри, прийняття та підтримки, у якій кожна дитина відчуває свою цінність і значущість.

З позицій міждисциплінарного підходу реалізація цієї цінності охоплює педагогічний, психологічний та етичний виміри. Педагогічний аспект полягає у використанні особистісно орієнтованих технологій навчання, що враховують індивідуальні потреби та можливості дитини; психологічний – у забезпеченні емоційної безпеки та підтримці позитивної самооцінки; етичний – у формуванні культури взаємоповаги, толерантності та відповідальності за власні дії у взаємодії з іншими.

Таким чином, сукупність цінностей інклюзивної освіти – рівності, прийняття різноманітності, недискримінації та поваги до гідності кожної дитини – у межах моделі «Інклюзія 360°» формує цілісну аксіологічну основу освітнього процесу, що забезпечує не лише формальний доступ до освіти, а й створення сприятливого, безпечного та підтримувального середовища для всебічного розвитку, самореалізації та рівноправної участі кожного здобувача освіти. Реалізація зазначених цінностей сприяє утвердженню інклюзивної культури, орієнтованої на принципи гуманізму, соціальної справедливості та поваги до людської гідності.

Анастасія Добродій

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Олена Андрющенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується переходом від репродуктивного засвоєння знань до формування особистості, здатної до самостійної орієнтації в інформаційному просторі. В умовах стрімкої цифровізації особливої актуальності набуває розвиток критичного мислення як важливої навички для прийняття обґрунтованих рішень. Відповідно до Концепції Нової української школи та Державного стандарту початкової освіти критичне мислення визначено наскрізним умінням, що забезпечує перехід від пасивного сприйняття матеріалу до дослідницької діяльності та критичного аналізу інформації.

Наразі накопичено потужний науковий досвід, необхідний для вивчення

означеної проблеми. Феномен критичного мислення досліджували як зарубіжні вчені (Н. Браун, Д. Вуд, Дж. Дьюї, Л. Елдер, Д. Клустер, М. Ліпман, К. Мередіт, Д. Халперн та ін.), так і вітчизняні дослідники (Н. Бібік, Н. Богданець-Білокаленко, В. Кремень, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін.), які адаптували світові підходи до реалій української освіти.

Так, з погляду М. Ліпмана, критичне мислення є вмілим відповідальним мисленням, що дає змогу формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно ґрунтується на певних критеріях, самокоригується та впливає з певного контексту [1].

На думку Дж. Клустера, критичне мислення визначається як індивідуалізований спосіб мислення, що ґрунтується на самостійному формуванні ідей, пошуку аргументації та розв'язанні проблемних питань [2]. Соціальний характер такого мислення дозволяє особистості не лише оцінювати інформацію, а й усвідомлювати власну інтелектуальну самостійність.

Технологія розвитку критичного мислення, яка активно застосовується в освітньому процесі Нової української школи, спрямована на формування ключових компетентностей, а саме: комунікативної мобільності, здатності навчатися протягом життя, самостійності суджень та відповідальності за прийняті рішення. Впровадження стратегій розвитку критичного мислення в початковій школі має специфіку, зумовлену віковими та психофізіологічними особливостями молодших школярів, що потребує від вчителя перебудови традиційного уроку в активний дослідницький простір.

На думку багатьох дослідників, ефективність формування критичного мислення в молодших школярів забезпечується дотриманням низки методичних умов, а саме:

- надання учням достатнього часу для рефлексії та ґрунтовного опрацювання інформації;
- стимулювання самостійного пошуку рішень, де вчитель виступає саме фасилітатором, а не контролером;
- відсутність страху помилки та виховання поваги до думок інших;
- самостійне розв'язання проблеми, яке обов'язково має передувати етапу колективного обговорення.

Досвід вчителів-практиків підтверджує, що критичне мислення не є такою навичкою, яку можна опанувати за короткий термін. Це багатоетапний процес інтелектуального розвитку, що вимагає системної та цілеспрямованої праці. Уроки з розвитку критичного мислення, які проводяться в формі ігор, дослідів, експериментів, дозволяють учням краще зрозуміти та запам'ятати навчальний матеріал, а також усвідомити, як використовувати набуті знання в повсякденному житті. Таким чином, перехід від репродуктивного навчання до використання експериментальних ігрових стратегій сприяє утвердженню учня як суб'єкта власної навчальної діяльності [3].

Отже, розвиток критичного мислення в молодших школярів є системним процесом, який вимагає від педагога відмови від авторитарного стилю викладання на користь партнерства. Застосування стратегій розвитку критичного мислення в освітньому процесі початкової школи дозволяє

перевести учня з позиції пасивного споживача інформації в стан активного дослідника, формуючи в нього навички аналізу, аргументації та рефлексії.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red.: H. M. Bibik. Kyiv : Litera LTD, 2019. 208 s.

2. Клустер Д. Що таке критичне мислення. *Педагогічний вісник*. 2015. № 2. С. 3–5.

3. Балан А., Шулдик Г. Критичне мислення як умова формування особистості. The 11th International scientific and practical conference «*Modern research in world science*», January 29-31. Lviv, Ukraine, 2023. P. 841–844.

Тетяна Довга

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ТРЕНД ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Початкова ланка освіти – фундамент шкільного навчання, адже саме тут закладається основа для формування особистості майбутнього громадянина. Вона покликана забезпечити подальше становлення і різнобічний розвиток дитини, цілеспрямовано виявляти і розвивати її здібності в різних видах діяльності, створювати умови для повноцінного засвоєння базового рівня освіти і розвитку здатності до навчання впродовж життя.

Реформування початкової освіти потребує її постійного оновлення, яке відображається, насамперед в змісті освітніх предметів та інноваційних підходах до їхнього викладання. Відбувається систематична трансформація технологій навчання, актуальних на певному етапі розвитку освіти, але таких, що поступово втрачають свою актуальність через появу нових освітніх трендів. Сучасні освітні тренди виступають маркерами об'єктивних змін в освіті, які відбуваються під впливом суспільних процесів. Саме вони допомагають сучасним педагогам орієнтуватися в цих змінах та своєчасно на них реагувати.

Одним із важливих освітніх трендів вважається персоналізоване навчання. У зв'язку з його популяризацією, найважливішими принципами роботи вчителя Нової української школи стає максимальна підтримка дитини, розкриття її внутрішнього потенціалу шляхом розроблення індивідуальної освітньої траєкторії, що ґрунтується на врахуванні потреб, інтересів, мотивації, здібностей, можливостей і досвіду здобувачів освіти, виборі ними способів, форм і темпу здобуття освіти, використанні новітніх методів і засобів навчання.

Концепція Нової української школи передбачає впровадження персоналізованого навчання, яке спрямоване на забезпечення індивідуального підходу до кожного учня та розвиток ключових компетентностей. Відповідно до компетентнісного підходу вчителі адаптують навчальний процес під індивідуальні потреби учнів, забезпечуючи розвиток їхніх сильних сторін та

підтримку в тих сферах, де потрібна додаткова допомога. Вони відіграють динамічну і багатогранну роль порівняно з традиційним навчанням. Тут роль вчителя має бути розширена до тьютора та наставника, який співпрацює з іншими вчителями, адміністрацією, психологами, щоб створювати та коригувати індивідуальні освітні маршрути [1, с. 18].

За визначенням С. Якубова, персоналізоване навчання позиціонується як особистісно-спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення учня і доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються *відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання*.

Дослідник виокремлює базові компоненти персоналізованого навчання та вказує на їхню роль у освітньому процесі.

- надання гнучких умов щодо обсягу, місця й часу навчання, яке здійснюється поза класною кімнатою. Це має на меті здійснення навчання, спрямованого на учня, де освітній процес прив'язаний до потреб кожного, його переваг чи хиб та/або зацікавлень;

- створення доступності учнів до кількох рівнів і варіантів оцінювання (наприклад, тести з кількома варіантами відповідей, усні опитування або рубрики на основі виконаного проекту), щоб висловити свої ідеї та продемонструвати здобуті навички. Це має на меті здійснення етапу демонстрації навчального прогресу в умовах, коли учні прогресують у власному темпі, відповідно до виявлених здібностей і докладених зусиль;

- забезпечення учнів постійним доступом до інтерактивного навчального контенту і їхніх персональних навчальних планів (ПНП). Це потрібно для надання учневі елементів керування навчальним процесом, де всі учні постійно контролюють свої навчальні досягнення й беруть відповідальність за власне навчання [2, с. 18].

Одним із варіантів персоналізованого навчання дослідники називають адаптивне навчання. На думку О. Кривоноса і М. Кривонос, головною метою адаптивного навчання є індивідуалізація освітнього процесу, адаптація контенту і темпу для кожного учня відповідно до його індивідуальних потреб та уподобань з метою оптимізації результатів навчання з використанням різноманітних цифрових платформ, штучного інтелекту тощо [3, с. 101].

О. Саган вважає, що персоналізоване навчання – це інноваційний підхід в освіті, який передбачає адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб, інтересів та стилю навчання кожного учня. На відміну від традиційного навчання, де всі учні вивчають один і той самий матеріал, персоналізоване навчання дає змогу кожному учню рухатися власним темпом, вибирати теми, які його цікавлять, і розвивати свої сильні сторони. Цей підхід базується на ідеї, що кожна людина унікальна і потребує індивідуального підходу до навчання.

Як стверджує дослідниця, штучний інтелект, як сучасний цифровий тренд, надає широкі можливості для персоналізації навчального процесу, а саме: освітній процес стає більш гнучким, адаптивним і орієнтованим на потреби кожного учня, що підвищує ефективність навчання та рівень мотивації.

До таких можливостей дослідниця відносить:

1. *Адаптивне навчання*. Це досягається завдяки тому, що застосунки штучного інтелекту дають змогу кожному здобувачеві рухатися у власному темпі, не прив'язуючись до загальної програми. Штучний інтелект може допомагати вчителям створювати індивідуальні навчальні плани для кожного учня. Завдання автоматично підбираються відповідно до рівня знань, що дає змогу уникнути як перевантаження, так і нудьги. Разом із цим, штучний інтелект може генерувати навчальні матеріали, які відповідають інтересам і стилю навчання кожного учня. Застосунки штучного інтелекту дають змогу створювати інтерактивні ігри та симуляції, які роблять навчання більш цікавим та ефективним. Деякі системи штучного інтелекту вже здатні розпізнавати емоції учнів за допомогою аналізу їхньої мови та міміки, що дає змогу вчителям надавати більш ефективну підтримку.

2. *Зворотний зв'язок у реальному часі*, який забезпечується через систему інтерактивних вправ, аналіз помилок здобувачів і надання детальних пояснень для кращого розуміння матеріалу. Штучний інтелект може аналізувати великі обсяги даних про успішність здобувача, його стиль навчання, інтереси та мотивацію. Завдяки цьому педагог може своєчасно виявити труднощі, з якими стикається учень, і надати йому додаткову підтримку.

3. *Автоматизація рутинних завдань*, таких як ведення журналів, складання розкладів, перевірка домашніх завдань і т. д. ШІ-системи постійно навчаються на нових даних, що дає їм змогу ставати все більш ефективними і швидко адаптуватися до нових навчальних програм і вимог [4, с. 38–39].

Сучасні дослідники відзначають, що персоналізоване навчання в початковій школі застосовується здебільшого в умовах інклюзивного навчання, оскільки дітям з особливими освітніми потребами необхідний індивідуальний психолого-педагогічний супровід та допомога команди професіоналів.

Отже, персоналізоване навчання набуває поширення в початковій школі в зв'язку з упровадженням нових форм навчання, зокрема, індивідуалізованого, інклюзивного, домашнього, дистанційного та забезпеченням можливостей для самостійного здобуття знань.

Список використаних джерел

1. Ялліна В. Л., Дрозд М. П. Персоналізоване навчання: визначення, роль вчителя та підручника, цифрові технології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 94. С. 16–20.

2. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі: основні визначення та шляхи до впровадження. *Директор школи*. 2016. № 9 (117). С. 59–72.

3. Кривонос О. М., Кривонос М. П. Сучасні освітні тренди та їх вплив на освітній процес в закладах загальної середньої освіти *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 3 (122). С. 98–113.

4. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2024. Випуск 108. С. 37–43.

Ольга Дорошко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Наталія Заверико
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

РОЗВИТОК ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ ЕМІГРАЦІЇ

Сучасні умови воєнного стану в Україні зумовили масштабні міграційні процеси, що суттєво вплинули на розвиток дітей, зокрема з мовленнєвими порушеннями. Перебування в іншомовному середовищі, зміна соціального оточення та підвищене психоемоційне навантаження ускладнюють процес формування мовлення та соціальної адаптації.

В умовах вимушеної еміграції діти опиняються в іншомовному середовищі, що суттєво впливає на процес формування та розвитку їхнього мовлення. Особливо це стосується дітей з порушенням мовлення, оскільки вони вже мають труднощі у засвоєнні мовленнєвих навичок.

Перебування в іншомовному середовищі створює додаткове когнітивне та емоційне навантаження на дитину. Вона змушена одночасно адаптуватися до нової мови, зберігати рідну мовну систему та пристосовуватися до нових соціокультурних умов. Це часто призводить до змішування мов (інтерференції), спрощення мовленнєвих конструкцій та зниження мовленнєвої активності.

У багатьох випадках спостерігається тимчасовий регрес мовлення, що проявляється у зменшенні словникового запасу, порушенні граматичної будови мовлення, труднощах у побудові зв'язних висловлювань. Діти можуть уникати спілкування через страх помилки або нерозуміння, що негативно впливає на їх соціалізацію.

Разом із тим, іншомовне середовище може мати і позитивний вплив за умови правильно організованої підтримки. Зокрема, формуються передумови до білінгвального розвитку, розширюється мовленнєвий досвід дитини, активізуються когнітивні процеси.

Ефективна робота в таких умовах передбачає збереження та підтримку рідної мови як основи мовленнєвого розвитку, поступове введення елементів нової мови без перевантаження дитини, а також створення емоційно безпечного середовища для спілкування.

У таких умовах особливу роль для дитини відіграє дорослий, який виступає посередником між двома мовними системами, допомагає дитині усвідомлювати значення слів, правильно їх вживати та підтримує її мовленнєву

активність. Тому треба особливу увагу приділяти співпраці з батьками як активними учасниками корекційного процесу, що буде сприяти стабілізації емоційного стану дитини, покращення їхньої комунікації та розвитку мовлення.

Отже, іншомовне середовище є складним, але водночас ресурсним фактором розвитку, який за умови правильного логопедичного супроводу може сприяти всебічному, гармонійному розвитку дитини, засвоєнню нею як рідної мови так і мови країни в якій вона перебуває. Поліаспектний комплексний підхід до організації інклюзивного освітнього середовища для дітей що перебувають в іншомовному середовищі забезпечує ефективний мовленнєвий розвиток, їх адаптацію та соціалізацію.

Список використаних джерел

1. Кириленко Ж. Вплив факторів війни на мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами: підтримка та корекція. *The Impact of Modern Digital Technologies on the Future of Society and Youth* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2026. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/46874/1/1.pdf> (дата звернення: 23.03.2026).

2. Лященко В. М. Вплив війни на психоемоційний стан дітей : Матеріали III Всеукраїнської конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти». Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. 2025. С. 210–213. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e3cd6080-2031-4bfa-93d0-1dd49b49983b/content> (дата звернення: 25.03.2026).

3. Рібцун Ю. В *Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. № 2 (2). 2022. С. 202–213. URL: <https://surl.li/uzuars> (дата звернення: 25.03.2026).

4. Про організацію інклюзивного навчання в закладах освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011> (дата звернення: 25.03.2026).

Ірина Дяченко

кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент,
доцент кафедри журналістики та української філології,
Класичний приватний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ЛОГІКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ С7 ЖУРНАЛІСТИКА

Для майбутнього фахівця спеціальності С7 «Журналістика» правова культура та комунікативна логіка є надважливими навичками в професійній діяльності, що захищають їх від судових позовів та маніпуляцій, оскільки,

наприклад, високий рівень правової культури дає змогу медійнику діяти в межах безпечного правового поля за такими напрямками, як диференціація фактів та суджень, дотримання авторського права, культури цитування та ліцензування контенту (фото, відео, текстів), робота з конфіденційною інформацією тощо.

Правова культура – це інтегральна характеристика правового розвитку суспільства і складових частин його соціальних, етнічних, конфесійних груп, прошарків та індивідів [3, с. 157], це – система суспільних інститутів, які формуються на основі тих чи інших цінностей, які розділяють або не розділяють люди та їх об'єднання [2, с. 27].

Пріоритетним вектором освітнього процесу постає імплементація цілісної системи знань про онтологічну сутність правової культури та аксіологічні підвалини професійної діяльності, що передбачає не лише когнітивне опанування нормативної бази, а й стимулювання внутрішньої мотивації здобувачів до інтеграції правових знань у структуру особистісних цінностей, що забезпечує їхню ефективну реалізацію як у фаховій площині, так і в соціокультурному просторі повсякденного життя.

На практиці правова культура є не тільки результатом, а й способом діяльності, й у цьому сенсі духовна правова культура розуміється як спосіб мислення, норми та стандарти поведінки, а стосовно особистості відображається в її ментальності [1, с. 85].

Конвергенція правової культури та комунікативної логіки виступає детермінантою професійної трансформації здобувача вищої освіти спеціальності С7 «Журналістика», забезпечуючи перехід від аматорського репортерства до статусу повноцінного суб'єкта інформаційного права. Така трансформація зумовлює здатність фахівця здійснювати не лише дескриптивну трансляцію подій, а й продукувати аксіологічно зрілий, логічно верифікований та юридично легітимний інформаційний контент і саме така ознака професійної діяльності постає фундаментальним складником формування суспільної довіри до медіаінституцій у постправдивому дискурсі.

Одним із принципових висновків соціологічного підходу є те, що правова культура являє собою явище, що розглядається з двох позицій – як характеристика рівня розвитку правових явищ на певному етапі розвитку суспільства (правова культура суспільства) та як якісна характеристика сприйняття права та правової поведінки окремої особистості (правова культура особи) [2, с. 29–30].

Правова культура майбутнього медійника – це не лише знання законів, а глибоке розуміння межі між свободою слова та відповідальністю, зокрема таких аспектів, як:

- опанування норм щодо доступу до публічної інформації, захисту персональних даних та авторського права;
- здатність чітко розрізняти фактологічні твердження перевірки та оціночні судження, що є критичним для профілактики позовів про захист честі та гідності;
- розуміння прав журналіста в зоні конфлікту, під час масових заходів та

принципів нерозголошення конфіденційних джерел інформації.

Комунікативна логіка майбутнього фахівця спеціальності С7 «Журналістика» відповідає за побудову тексту та переконливість журналістського твору, вона забезпечує раціональність дискурсу та захист аудиторії від логічних помилок. У цьому контексті актуалізуються питання дотримання законів формальної логіки (тотожності, несуперечності, виключеного третього, достатньої підстави у побудові новин та аналітичних матеріалів), аргументації та спростування, а також проблема логіки запитання, що пов'язано з майстерністю інтерв'юера, яка полягає в логічній послідовності запитань, що не дає змоги респонденту уникнути прямої відповіді.

Для журналіста комунікативна логіка – це форма інтелектуальної самооборони, оскільки сприяє фільтрації фейків, адже логічний аналіз допомагає знайти внутрішні суперечності в дезінформаційних повідомленнях, а також правовій безпеці, бо логічно вивірене розмежування фактів й оціночних суджень є найкращим захистом від судових позовів щодо розголошення чи розповсюдження недостовірної інформації.

Розвиток правової культури та комунікативної логіки у фахівців спеціальності С7 «Журналістика» відбувається найефективніше за умови інтегрованого підходу (табл. 1).

Таблиця 1

Синергія права та логіки в освітньому процесі майбутніх фахівців спеціальності С7 «Журналістика»

Компонент	Педагогічна технологія	Результат
Правова грамотність	Моделювання судових засідань з медійного права	Здатність захистити свій матеріал у правовому полі
Комунікативна логіка	Аналіз фейків та маніпулятивних текстів щодо логічних розривів	Формування критичного мислення та об'єктивності
Синергія права та логіки	Розбір кейсів щодо втручання в приватне життя заради суспільного інтересу	Свідомий вибір між сенсацією та законом

Для сучасного журналіста розвиток цих якостей ускладнюється новими реаліями – необхідністю володіння алгоритмічною логікою, тобто розумінням того, як логіка соціальних мереж та штучного інтелекту впливає на поширення інформації та проблемами юрисдикції й етикою коментування.

Отже, значення формування правової культури та комунікативної логіки для майбутніх журналістів важко переоцінити, адже ці два складники утворюють фундамент професійної спроможності фахівця в умовах сучасного інформаційного суспільства, оскільки правова культура виступає внутрішнім регулятором, що який дає змогу журналісту працювати в правовому полі, мінімізуючи професійні ризики, адже правова культура формує усвідомлення того, що свобода слова – це не всюдозволеність, а відповідальність за соціальні наслідки опублікованого. Комунікативна логіка відповідає за якість інтелектуального продукту, який споживає аудиторія, надаючи журналістові

змогу будувати доказові тексти, де висновки чітко впливають із фактів, що робить матеріал переконливим і захищає аудиторію від емоційного маніпулювання.

Значення формування цих якостей полягає у створенні фахівця спеціальності С7 «Журналістика» нового типу як інтелектуального медіатора, здатного підтримувати високі стандарти журналістики в умовах жорстких інформаційних протистоянь.

Список використаних джерел

1. Горобець К. В. Конвенційна характеристика інтерсуб'єктності права. Теоретичні та практичні проблеми забезпечення сталого розвитку державності та права : матер. Міжнар. наук. конф. (30 листопада 2012 р.). Т. 1 / відп. за випуск д.ю.н., проф. В. М. Дрьомін ; Нац. ун-т «Одеська юридична академія». Одеса : Фенікс, 2012. С. 85–87.

2. Поліщук Т. С. Засоби формування правової культури особи в Україні : дис. ... доктора філософії : 081. Івано-Франківськ, 2024. 209 с. URL: https://ukd.edu.ua/sites/default/files/2024-05/dis_%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%89%D1%83%D0%BA_pdf.

3. Скуратівський А. В. Формування та розвиток правової культури в українському суспільстві (філософсько-правовий аналіз) : дис. ... канд. юрид. наук. Київ : Нац. академія внутр. справ. 2004. 211 с.

Марія Дяченко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та управління закладом освіти,
Класичний приватний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У сучасній педагогічній парадигмі освіти процес розбудови інклюзивного середовища еволюціонує від лінійної моделі фізичної доступності до структури багатоаспектної системи, яка детермінується інтеграцією принципів універсального дизайну, впровадженням цифрових технологій навчання та актуалізацією психолого-педагогічної резильєнтності як фундаментальних чинників сталого розвитку особистості.

Розвиток інклюзивної освіти визначається вектором переходу від фіксації присутності здобувача в освітньому процесі до впровадження цілісної технології мультидисциплінарного супроводу. В умовах деструктивного впливу воєнних дій спостерігається стійка тенденція до збільшення категорії осіб з ООП (соматичного та психогенного генезу), що вимагає реконцептуалізації фахової підготовки педагога. Пріоритетною компетенцією сучасних фахівців для дошкільної, початкової та спеціальної освіти стає здатність до превенції ментальних розладів та стимулювання механізмів резильєнтності здобувачів, що є ключовою умовою збереження ментального здоров'я в адаптивному

освітньому просторі.

Ефективність інклюзивного середовища визначається не лише архітектурною доступністю, а й готовністю педагогів модифікувати освітній процес, створюючи умови для соціальної взаємодії всіх учнів без винятку [2, с. 45].

Як зазначає В. Бондар, підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзії передбачає не лише опанування ними спеціальних методик навчання, а й формування психологічної готовності до прийняття дитини з особливими освітніми потребами як повноправного учасника освітнього процесу, здатність до гнучкої адаптації навчального матеріалу [1, с. 142].

Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі має базуватися на чотирьох детермінантах (табл. 1).

Таблиця 1

Основні аспекти підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі

Аспект	Зміст управлінської діяльності
Організаційно-середовищний	Проектування безбар'єрного простору та логістики взаємодії учасників
Змістово-методичний	Наповнення програм інструментарієм диференційованого викладання
Мотиваційно-оцінний	Формування інклюзивної готовності та емпатії як професійно значущих якостей
Контрольно-діагностичний	Упровадження критеріїв успішності, що базуються на індивідуальному прогресі, а не на порівнянні зі стандартом

У науковому дискурсі це визначається як формування інклюзивної компетентності педагога, що базується на володінні специфічним інструментарієм соціальної інтеграції. Ефективність інклюзії безпосередньо корелює з технічною підготовленістю вчителя до управління соціальними процесами в мікрогрупі, а ключовими технологіями в цьому контексті виступають: технології фасилітації та управління груповою динамікою, метод соціальних історій та ігрове моделювання, візуальна підтримка та середовищний дизайн.

Результативність інклюзивних процесів корелює з показниками афективного прийняття та емпатії всередині дитячої спільноти, адже без системної модерації з боку психолого-педагогічної служби інклюзія деградує до стану механічної інтеграції, що не створює умов для всебічної актуалізації особистісного потенціалу дитини з особливими освітніми потребами. Сучасна інклюзивна стратегія базується на демократичному імперативі безумовної цінності кожної особистості – такий формат організації навчання розглядається як інструмент соціальної інклюзії широкого спектра, де взаємодія в інклюзивному середовищі стає платформою для когнітивного та емоційного збагачення як здобувачів з ООП, так і їхніх однолітків, формуючи інклюзивну

компетентність суспільства.

Здійснення освітнього процесу в інклюзивному просторі сучасної школи розглядається як інструмент відтворення демократичних суспільних відносин, де пріоритетним гарантом впровадження інклюзивної стратегії виступає сформована інклюзивна компетентність учителя. І саме через професійно детерміновану організацію комунікативного простору в класі досягається нівелювання бар'єрів соціальної ізоляції здобувачів з особливими освітніми потребами та забезпечується сталий розвиток інклюзивної культури в суспільному вимірі.

Готовність здобувача вищої педагогічної освіти до реалізації інклюзивного підходу є системним утворенням, що інтегрує три ключові компоненти (табл. 2).

Таблиця 2

Структура готовності майбутнього педагога
до реалізації інклюзивного підходу в освітньому просторі

Компонент	Зміст та показники формування
Когнітивний	Система знань про психофізіологічні особливості учнів з ООП, знання нормативної бази та володіння методиками адаптації матеріалу
Емоційно-ціннісний	Сформованість інклюзивних цінностей, емпатії, відсутність упереджень та усвідомлення різноманітності як суспільного багатства
Поведінково-діяльнісний	Здатність оперативно застосовувати технології фасилітації, створювати адаптивний контент та ефективно взаємодіяти в команді супроводу
Рефлексивно-оцінний	Здатність до самоаналізу професійних дій, критичне мислення, емоційна стійкість та вміння долати професійні труднощі (резильєнтність), аналіз ефективності обраних методів навчання, прагнення до постійного вдосконалення інклюзивних компетентностей

Цілісна структура готовності є гарантом того, що майбутній педагог сприйматиме інклюзивне освітнє середовище не як проблему чи додаткове навантаження, а як простір для професійної самореалізації. Формування такої готовності є тривалим процесом, де теоретичне навчання має бути невід'ємно пов'язане з ранньою педагогічною практикою в реальних інклюзивних умовах.

Отже, трансформація інклюзивного сегмента національної освіти полягає в переході до мультидисциплінарної системи психолого-педагогічного супроводу, що мінімізує бар'єри соціалізації здобувачів з особливими освітніми потребами. Враховуючи зростання частки дітей із ушкодженнями внаслідок війни, критичного значення психосоматичними набуває трансформація ролі педагога, оскільки його професійна діяльність сьогодні інтегрує функції психологічної профілактики та підтримки психоемоційної саморегуляції, спрямовані на посилення адаптаційного потенціалу особистості в інклюзивному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Дефектологічний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
2. Колупаєва А. М., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 160 с.

Іван Євтушок

науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

Олександр Кохан

науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

РОЗВИТОК СУЧАСНИХ ВЕБОРІЄНТОВАНИХ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИХ РЕСУРСІВ У ПЕДАГОГІЦІ ТА ПСИХОЛОГІЇ

У сучасному світі цифрові технології глибоко проникли в усі сфери життя, зокрема в освіту та науку. Особливо це помітно в педагогіці та психології, де доступ до актуальної, перевіреної інформації є надзвичайно важливим. Одним із ключових інструментів забезпечення такого доступу стали веборієнтовані енциклопедичні ресурси – електронні платформи, що містять систематизовані знання у відкритому доступі.

Актуальність цієї теми зумовлена потребою швидкого доступу до якісного, актуалізованого поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології, активним розвитком дистанційного навчання, необхідністю швидкого оновлення інформації та підтримування її релевантності. Такі ресурси відіграють важливу роль як у навчальному процесі, так і в науковій діяльності.

Сучасні веборієнтовані енциклопедичні ресурси характеризуються: доступністю – користувачі можуть отримати інформацію з будь-якої точки світу за наявності інтернету; інтерактивністю – використання гіперпосилань, пошукових систем, тестів; мультимедійністю – поєднання тексту, відео, аудіо, інфографіки; актуальністю – можливість швидкого оновлення інформації. Завдяки цим характеристикам такі ресурси є надзвичайно ефективними та корисними для науковців та освітян.

Веборієнтовані енциклопедичні ресурси активно використовуються в навчанні та наукових дослідженнях як: джерело інформації для самостійної роботи; допоміжний матеріал для викладачів; інструмент розвитку критичного мислення; складник дистанційного навчання. Вони сприяють формуванню навичок пошуку, аналізу та оцінки інформації.

До основних переваг таких ресурсів належать: швидкий доступ до великого обсягу інформації; зазвичай безоплатний доступ; можливість постійного оновлення. Однак є і недоліки, до яких відносимо: не завжди гарантовану достовірність інформації; ризик інформаційного перевантаження; потребу у сформованій цифровій грамотності.

Серед основних проблем та викликів використання таких ресурсів можна виділити: необхідність перевірки достовірності матеріалів; дотримання академічної доброчесності; питання авторського права; нерівний доступ до цифрових технологій. Подолання цих викликів потребує системного підходу та розвитку цифрової культури користувачів.

Вдалим прикладом сучасного галузевого веборієнтованого енциклопедичного ресурсу є «Українська електронна енциклопедія освіти» (УЕЕО) [1] – це спеціалізована енциклопедія в галузі освіти, спрямована на фахового читача та розроблена з метою формування, систематизації, уніфікації й підтримування в актуальному стані поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології. Енциклопедію розробив, впровадив та забезпечує постійне наповнення, актуалізацію і підтримку працездатності платформи Інститут цифровізації освіти НАПН України.

УЕЕО є сучасним інформаційним ресурсом, метою якого є надання користувачам достовірної та актуальної інформації у сфері освіти та психології. На відміну від традиційних друкованих енциклопедій, матеріали УЕЕО не мають жорстких обмежень за обсягом і формами подання інформації. Статті містять як внутрішні, так і зовнішні гіперпосилання, доповнюються фотогалереями, мультимедійними елементами, відеоматеріалами тощо. Ресурс інтегрується із соціальними мережами та календарними сервісами. Також передбачено функції новинних стрічок, можливість коментування й обговорення статей, а також редагування застарілої інформації, що забезпечує постійне оновлення контенту. Використання розширення Semantic MediaWiki дозволяє додавати значення семантичних властивостей, що створює великий набір метаданих для кожної сторінки УЕЕО. Семантичний пошук дає змогу знаходити сторінки не лише за ключовими словами, а й за значеннями властивостей [2; 3]. На рис. 1 представлено основні типи статей, які є в УЕЕО.

Цільовою групою УЕЕО є: наукові та науково-педагогічні працівники закладів освіти різних рівнів та наукових установ; аспіранти, докторанти і здобувачі наукових ступенів; науково-педагогічні і педагогічні працівники; вихователі, вчителі; керівні кадри закладів освіти, наукових установ і працівники органів управління освіти і науки; студенти ЗВО, коледжів педагогічних та психологічних спеціальностей; практичні психологи.

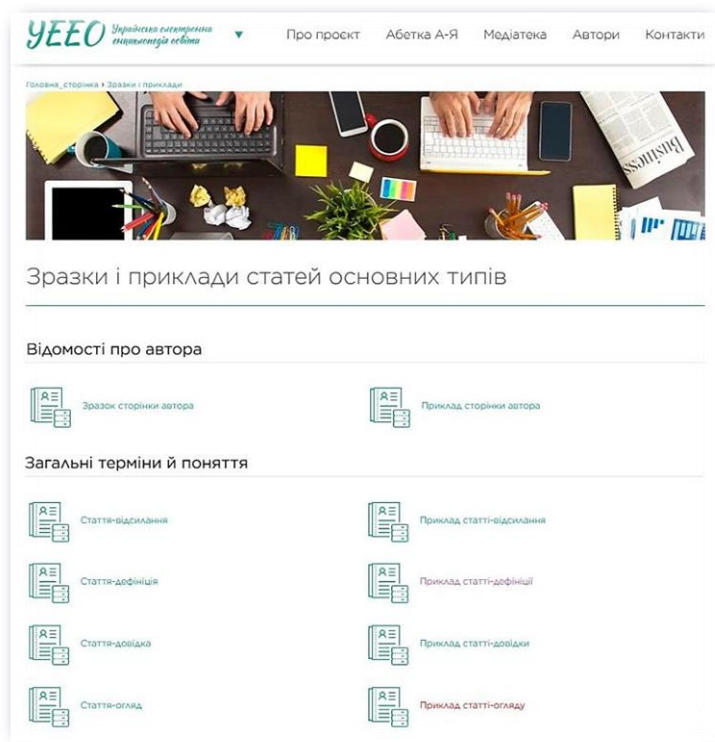


Рис. 1. Основні типи статей УЕЕО

Отже, веборієнтовані енциклопедичні ресурси є важливим елементом сучасної освіти, особливо в галузях педагогіки та психології. Вони забезпечують швидкий доступ до релевантної, актуалізованої інформації, сприяють розвитку самостійного навчання та формують інформаційну культуру. Разом із тим, їх ефективне використання потребує критичного мислення, цифрової грамотності та відповідального ставлення до інформації. Перспективи розвитку таких ресурсів пов'язані з новітніми технологіями, як-от використання генеративного штучного інтелекту, інтеграцією з електронними бібліотеками та відкритими репозиторіями тощо.

Список використаних джерел

1. Українська електронна енциклопедія освіти. <https://eduglos.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 11.04.2026).

2. Кондратова Л. Г. Технології розвитку цифрової компетентності наукових працівників щодо використання веборієнтованих автоматичних інформаційних систем. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. С. 287–291. <http://innovpedagogy.od.ua/vip88>

3. Пінчук О. П., Кондратова Л. Г., Кохан О. В. Веборієнтовані інформаційні системи підтримки поняттєво-термінологічного апарату педагогіки і психології. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. № 6 (102). С. 53–59. <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/102/13.pdf>

Світлана Єгорова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловйова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність теми зумовлена зростанням чисельності дітей старшого дошкільного віку дошкільників із порушеннями мовлення та потребою уточнення підходів до організації корекційно-мовленнєвої роботи з урахуванням індивідуального профілю розвитку. У значної частини вихованців труднощі пов'язані з особливостями функціонування психічних процесів, зокрема програмування, контролю, міжпівкульної взаємодії та переробки сенсорної інформації. За таких умов ізольовані методики не забезпечують стійкого результату, бо не враховують системну організацію вищих психічних функцій. Звернення до нейропсихологічного підходу дозволяє визначити структуру порушення та вибудувати роботу з опорою на збережені ланки, що підвищує її результативність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що теоретичні основи розуміння мовлення як складної психічної функції закладено у працях Л. Виготського, О. Лурії, де обґрунтовано його зв'язок із мисленням і місце у структурі вищих психічних функцій; ідеї системної організації психіки та регуляції діяльності розвинено О. Леонтьєвим. У дослідженнях Т. Ахутіної, Л. Кашуби, В. Тарасун, Ю. Михальської уточнено нейропсихологічні механізми мовленнєвої діяльності, зокрема значення міжпівкульної взаємодії, сенсорної інтеграції та процесів контролю. Вітчизняні науковці Н. Лопатинська, А. Османова, Ю. Гулько, І. Мартиненко, Ю. Рібцун розкривають особливості мовленнєвого розвитку дошкільників і підходи до організації корекційно-мовленнєвої роботи. Окремі праці В. Апухтіної, О. Хохліної, М. Шеремет, Н. Чередніченко стосуються застосування нейропсихологічного підходу, проте питання його системного використання у корекції мовленнєвих порушень у старших дошкільників потребує подальшого узагальнення.

Мета даного дослідження – визначити особливості використання нейропсихологічного підходу в корекції мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку.

Нейропсихологічний підхід спирається на розуміння мовлення як

складної функціональної системи, що формується у взаємодії різних психічних процесів і забезпечується узгодженою діяльністю мозкових структур. Як зазначають науковці Л. Кашуба, В. Стрілець [1], мовленнєва діяльність включає операції програмування, контролю та регуляції, а також пов'язана з переробкою сенсорної інформації. Це визначає її залежність від загального рівня сформованості вищих психічних функцій. На нашу думку, такий підхід дозволяє розглядати порушення мовлення не як локальне явище, а як прояв змін у цілісній організації психіки. У центрі уваги перебуває структура порушення. Вона передбачає виявлення як недостатньо сформованих, так і збережених компонентів діяльності. За свідченнями науковців, співвідношення цих ланок визначає характер труднощів і можливості їх подолання. Це створює підґрунтя для побудови корекційно-мовленнєвої роботи з опорою на сильні сторони розвитку, що підвищує її результативність [1]. Ми поділяємо думку дослідників, що врахування системної організації функцій дає змогу більш точно визначити зміст і послідовність впливу.

Мовленнєві порушення у старших дошкільників характеризуються складною структурою, що охоплює як мовні, так і немовні компоненти діяльності. Як зазначає Н. Фисина [2], труднощі виявляються у звуковимові, фонематичних процесах, лексико-граматичному оформленні та зв'язному висловлюванні, однак їх прояв залежить від стану базових психічних функцій. Суттєвим є зв'язок мовлення з регуляторними та сенсорними процесами. Недостатній рівень сформованості програмування і контролю ускладнює організацію висловлювання, а особливості переробки сенсорної інформації впливають на точність сприймання і відтворення мовних одиниць. Це зумовлює необхідність розгляду порушення як цілісної системи.

Нейропсихологічний підхід у корекційно-мовленнєвій роботі передбачає аналіз структури порушення та визначення співвідношення збережених і недостатньо сформованих ланок діяльності. Як зазначають А. Османова, Ю. Гулько, це дає змогу спрямувати вплив на базові механізми, що забезпечують мовленнєву функцію, і вибудувати роботу з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку [3]. Опора на збережені компоненти створює умови для поступового ускладнення завдань і підвищення результативності роботи.

Реалізація нейропсихологічного підходу у практиці корекційно-мовленнєвої роботи передбачає цілеспрямований добір завдань з урахуванням структури порушення та індивідуального профілю розвитку. Завдання мають бути спрямовані не лише на формування окремих мовленнєвих умінь, а й на активізацію базових психічних процесів, що забезпечують мовлення [1; 3]. У зв'язку з цим доцільним є включення вправ на розвиток уваги, пам'яті, просторових уявлень, моторного планування, що створює підґрунтя для підвищення якості мовленнєвої діяльності.

Важливим є також дотримання поетапності. Спочатку робота зосереджується на формуванні передумов діяльності, потім на опануванні окремих мовленнєвих дій, після чого відбувається їх інтеграція у більш складні форми висловлювання. Така послідовність забезпечує узгодженість розвитку

різних компонентів і запобігає перевантаженню. Окрему увагу слід приділяти розвитку базових механізмів діяльності. Йдеться про вдосконалення процесів програмування, контролю, регуляції, а також сенсорної інтеграції. Ми поділяємо позицію дослідників, що цілеспрямований вплив на ці компоненти підвищує ефективність корекційно-мовленнєвої роботи та сприяє більш стійким результатам.

Отже, проведений аналіз дозволив визначити особливості використання нейропсихологічного підходу в корекції мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку. Його застосування передбачає розгляд мовленнєвих труднощів у зв'язку зі станом базових психічних процесів, урахування структури порушення та індивідуального профілю розвитку, а також опору на збережені ланки діяльності. На нашу думку, ефективність такого підходу забезпечується цілеспрямованим добром завдань, поетапною організацією роботи та спрямованістю на розвиток механізмів програмування, контролю і сенсорної інтеграції. Це дозволяє підвищити результативність корекційно-мовленнєвого впливу та створює умови для більш стійкого формування мовлення у дітей відповідного віку.

Список використаних джерел

1. Кашуба Л., Стрілець В. Нейропсихологічний підхід у компенсації порушень мовлення. *Scientific Collection «InterConf»: Theory and Practice of Science: Key Aspects* : зб. наук. праць (Rome, February 19-20, 2021). 2021. № 42. С. 362–368. URL: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.033>
2. Фисина Н. Нейропсихологічні механізми і причини невротизації у дітей дошкільного віку. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2023. Т. 2. № 18. URL: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).14](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).14)
3. Нейропсихологія. Основи нейропсихологічної корекції у дитячому віці : навч. посіб. / уклад. А. М. Османова, Ю. А. Гулько. Київ : Посвіт, 2025. 248 с.

Микола Єфименко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
(м. Дніпро, Україна)

«КУЛЬКА-ТЕРАПІЯ» В РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ПАЛЬЦЕВОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ

Сьогодні актуальною залишається загальна проблематика розвитку та корекції праксичних функцій у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Особливо гостро це питання стоїть по відношенню до дітей із особливими освітніми потребами. Як відомо, кистьовий (пальцевий) праксис займає високе положення в ієрархії видів праксису, що філогенетично розвивались і формувались у людини. Аналогічно, в індивідуальному розвитку дитини цей

достатньо складний вид праксису формується поступово в період онтогенезу дитини, починаючи із загального праксису й доводячи бімануальні дії дитини до графічного праксису, зокрема, до самостійного письма.

Графомоторні навички лежать в основі писемного мовлення дитини й тому від сформованості цієї функції залежить ефективність навчання дитини та її навчальна успішність. Важливо заздалегідь підготувати дітей до навчання в школі, заклавши в них основи кистьового й пальцевого праксису. Робити це треба поступово, використовуючи різні ігрові варіанти з цікавими для дітей предметами. В цьому плані нами вже активно розробляються такі оригінальні та перспективні напрями, як *ступалки-ЛОГОС* [1], *педагогічний стрінгінг* [2], *чотки-терапія* (рудракша-терапія) [3], *куайцзи-терапія* [4]. Але в них, в першому випадку, основний акцент зроблено на променево-зап'ясткові суглоби та силові можливості передпліччя і кисті. В інших згаданих методиках – більша увага приділяється дигітальним (пальцевим) рухам, без активного задіявання тактильно-кінестетичних можливостей кисті. Виникла необхідність розробки нового методичного напрямку, в якому б гармонійно поєднувалась взаємодія долонної поверхні (як самої робочої!) і пальцевих маніпулятивних можливостей.

Кулька-терапія – інноваційний напрям в загальній і спеціальній педагогіці, який базується на розвитково-корекційних ручних маніпуляціях дитини з спеціальними тренувальними кульками з метою комплексного удосконалення кистьового й пальцевого праксису в дітей. Це допоможе створити нейрофізіологічну та біомеханічну основи для подальшого успішного оволодіння дитиною необхідними графомоторними навичками, що лежать в основі письма. З орієнтацією на міжнародну педагогічну спільноту цей напрям може також мати назви «*мбала-терапія*» (від грецької) або «*pila-therapy*» (від латинської). В обох випадках перші ключові слова перекладаються як «куля», «кулька», тобто основний сенс методики – це ручні маніпулювання з кульками.

Частіше за все використовуються оброблені дерев'яні кульки, зроблені з ялівця, дуба, берези, абрикоса, бука. Але це не має принципового значення для практичних тренінгів з кулька-терапії в сьогоденних умовах – кульки можна виготовляти з будь-якої зручної породи деревини. Головне, щоб вони були ретельно оброблені, відшліфовані й не мали на поверхні скалок (рис. 1, А). Для посилення подразнення шкіри (тактильних відчуттів) поверхня кульок також може бути рельєфною, тобто мати різний масажний візерунок (рис. 1, Б).

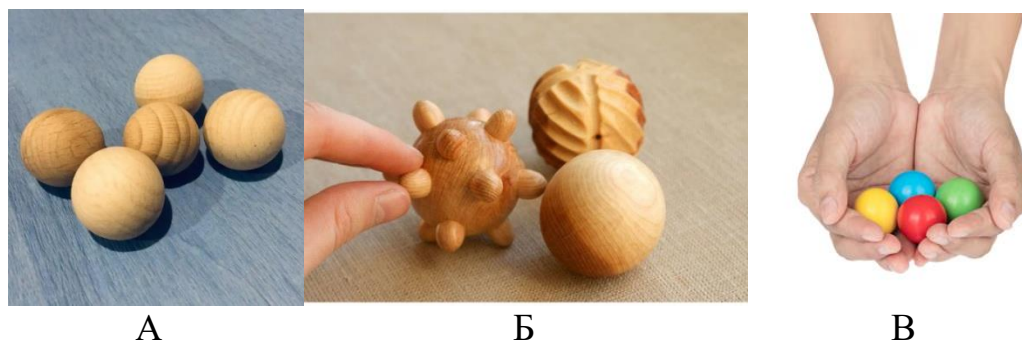


Рис. 1. Зразки кульок для кулька-терапії

Також можна використовувати кульки з пластмаси, органічного скла, гуми, металу, при цьому дерев'яні вироби завжди будуть в пріоритеті внаслідок своєї екологічності та гігієнічності.

В одній кисті дитини одночасно можуть знаходитись від двох до чотирьох кульок – це залежить від розміру самих кульок, анатомічних параметрів дитячої кисті й тих розвитково-корекційних завдань, які ставить перед дитиною педагог.

В основі методики лежить постійний рух кульок в кисті дитини за допомогою ритмічних пальцевих спрямовуючих маніпуляцій із ними. Долонна поверхня кисті, яка координаційно підтримує рухи пальців, створюючи з ними єдиний руховий патерн перекочування кульок, отримує відповідну тактильну стимуляцію. Загалом подібні дії кистю з кульками забезпечують комплексну тактильно-кінестетичну стимуляцію кисті та аферентно впливають на відповідні нейронні утворення головного мозку (рис. 1, В).

Для кулька-терапії використовуються кульки різного розміру, ваги, фактури, рельєфу поверхні та кольору. Таким чином, варіюючи цими параметрами кульок (для цього необхідно мати відповідний їхній набір), можна забезпечити індивідуально-диференційований підхід до кожної дитини, враховуючи особливості її дистально-пальцевого праксису.

В основі маніпуляцій із кульками лежать такі рухи:

1. Колові рухи кульок по долоні за ходом годинникової стрілки та проти ходу.
2. Постукування кульками одна об одну.
3. Пружне стискання кульок кистями (пальцями).
4. Поєднання колових рухів кульками з їхнім постукуванням та стисканням.
5. Прокочування між двома долонями.
6. Перекочування з однієї кисті в іншу.

При цьому можуть бути використані такі методичні прийоми необхідного ускладнення вправ із кульками:

- А) Збільшення кількості кульок з двох до трьох, а потім і до чотирьох.
- Б) Поступове підвищення темпу рухів кульками.
- В) Періодична зміна напрямку руху кульок із зручного на незручний.
- Г) Вправління кульками «незручною» рукою.
- Д) Використовувати для вправління комбінації різних за розміром, вагою, консистенцією та рельєфом поверхні кульки.
- Е) Виконувати вправи з кульками в нестандартних положеннях руки (кисті): за спиною, над головою, під зігнутою ногою, утримуючи контроль над ними.

Для дотримання системи безпеки під час тренінгів із кулька-терапії дітям *забороняється*: кидатись кульками один в одного і в загалом в приміщенні, де є вікна, лампи, скляні двері, акваріуми тощо; брати кульки в рот; стукати ними по скляним предметам, які можуть розбитися і поранити дитину.

Більш детально методологічні і методичні основи кулька-терапії планується розкрити в окремій фаховій статті відповідної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Єфименко М. М., Мога М. Д. Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.).

2. Єфименко М. М. «Педагогічний стрінгінг» як інноваційний напрямок корекції кистьового предметного праксису в дітей із особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету імені Івана Огієнка*. Випуск 23. 2024. С.137–153.

3. Єфименко М. М. Чотки-терапія в формуванні пальцевого праксису в дітей із особливим и освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2026. № 27. С. 134–156.

4. Єфименко М. М. «Куайцзи-терапія» – нова ідея (методика, напрям) розвитку та корекції пальцевого предметного праксису в дітей : доповідь на III Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (м. Запоріжжя, 14-16 травня 2025 року). Запоріжжя : Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2025.

Юлія Зубцова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Юлія Серeda

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Запровадження воєнного стану в Україні суттєво трансформувало функціонування системи дошкільної освіти, зумовивши варіативність форматів роботи ЗДО: від тимчасового припинення діяльності до дистанційної, змішаної та очної форм із посиленими безпековими вимогами. Така ситуація актуалізує потребу в нових підходах до забезпечення безперервності розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку. Особливої уваги потребують діти старшого дошкільного віку, для яких період підготовки до школи є визначальним етапом формування інтелектуальної, емоційної та соціальної готовності до навчання. Умови постійної небезпеки, стресу, тривоги, вимушеної зміни місця проживання та порушення звичного режиму життя негативно впливають на

формування компонентів шкільної готовності. Діти часто позбавлені стабільного освітнього середовища, систематичної взаємодії з педагогами й однолітками, що ускладнює їхню соціалізацію та пізнавальний розвиток.

У цих реаліях дистанційна форма освіти розглядається як організація освітнього процесу з використанням ІКТ у зручний для дитини спосіб і час, а змішана – як поєднання очної та дистанційної взаємодії [1].

Наукові розвідки О. Байєр, О. Бекетової, Н. Гавриш, І. Купіної, С. Лондар, Т. Піроженко, О. Рогозянського, Н. Фроленкової, О. Хартман та ін. висвітлюють особливості організації освітнього процесу дітей дошкільного віку в умовах трансформації освітнього середовища, зокрема із застосуванням дистанційних форм взаємодії.

Особливості організації навчання в умовах воєнного стану визначаються нормативними документами МОН України, які регламентують діяльність закладів дошкільної освіти за цих обставин.

Так, Рекомендації МОН для працівників ЗДО в умовах воєнного стану (Лист МОН № 1/6894-22 від 22.06.2022 року) визначають алгоритми організації очної, дистанційної та змішаної роботи, акцентуючи на методичній підтримці вихователів. Педагогам рекомендовано враховувати безпекову ситуацію в громаді, вікові особливості дітей та можливості родин. Зокрема, визначено тривалість онлайн-занять (10–15 хвилин), вимоги до технічної організації відеозв'язку, доцільність створення коротких дидактично продуманих відеоматеріалів і використання динамічних візуальних засобів. Значна увага приділяється налагодженню постійного зворотного зв'язку з батьками та організації консультативної підтримки родин.

Рекомендації також підкреслюють важливість психолого-педагогічного супроводу дітей, врахування їхнього емоційного стану, застосування емоційно підтримувальної мовленнєвої взаємодії, залучення до творчої та ігрової діяльності. Педагогам радять формувати хмарні бібліотеки освітніх матеріалів, підвищувати цифрову компетентність і використовувати перевірені ресурси МОН [1].

Окремі методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в літній період (лист МОН № 1/6894-22 від 22.06.2022 року) акцентують на збереженні та відновленні фізичного і психічного здоров'я дітей, гнучкій організації діяльності, поєднанні керованої та самостійної активності дошкільників, уникненні травматичних тем. Створення безпечного, комфортного й підтримувального освітнього середовища визначається як ключова умова відновлення внутрішніх ресурсів дитини [2].

У цьому контексті вимоги нормативно-методичних документів набувають особливої актуальності для забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти в умовах воєнного стану. Організація освітнього процесу в ЗДО за дистанційною та змішаною формами створює підґрунтя для формування в дітей умінь, необхідних для подальшого навчання в ЗЗСО. Узгоджені підходи до планування діяльності, режиму взаємодії, використання цифрових інструментів і підтримки емоційного стану дітей сприяють

збереженню логіки їхнього розвитку. Врахування психолого-педагогічних особливостей організації навчання в умовах нестабільного середовища забезпечує поступовість переходу дитини до нових форматів освітньої взаємодії. Таким чином, дотримання цих вимог сприяє неперервності освітнього досвіду дитини на етапі переходу від ЗДО до ЗЗСО.

Отже, нормативно-методична база окреслює чіткі орієнтири для організації навчання в ЗДО в умовах воєнного стану, що дозволяє забезпечити безперервність підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи. Вона визначає методичні, організаційні та психолого-педагогічні засади освітньої діяльності, які сприяють збереженню наступності між дошкільною та початковою ланками освіти навіть за умов дистанційної та змішаної взаємодії. Реалізація цих вимог створює підґрунтя для формування в дітей стійкого освітнього досвіду та готовності до подальшого навчання в нових соціальних реаліях.

Список використаних джерел

1. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні : Лист МОН № 1/3845-22 від 02.04.2022 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/86206/> (дата звернення: 05.04.2026).

2. Про методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в літній період : Лист МОН № 1/6894-22 від 22.06.2022 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/86744/> (дата звернення: 05.04.2026).

Марина Карнаух

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Людмила Шульга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ІНТЕРАКТИВНА ВІДЕОЗАРЯДКА ЯК ЗАСІБ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СЕРЕД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується переходом до інноваційних форматів фізичного виховання. Замість конкуренції з цифровим середовищем за увагу дитини, сучасна педагогіка інтегрує технології в оздоровчий процес. Інтерактивна відеозарядка дозволяє трансформувати пасивне споживання цифрового контенту в активну ігрову діяльність, закладаючи фундамент здорових звичок вихованців.

Теоретичний фундамент розв'язання окресленої проблеми ґрунтується на

класичних положеннях сучасних науковців (О. Аксьонова, Ю. Бойко, Е. Вільчковський, О. Гнізділова, Н. Денисенко, В. Пасічник та ін.), згідно з якими дитина пізнає світ шляхом активної рухової діяльності. Науковці розглядають рух як фундаментальну основу розвитку мислення та мовлення, а турботу про фізичний стан дитини як пріоритетний напрям роботи вихователя, від якого залежить духовне життя та розумовий розвиток особистості.

Проте стрімка цифровізація сучасного освітнього простору та нові виклики, пов'язані з необхідністю дистанційного навчання, потребують переосмислення традиційних методик фізичного виховання. Попри ґрунтовність існуючих досліджень, виникає потреба у пошуку інноваційних форматів, які б дозволили гармонійно поєднати природну потребу дошкільника в русі з його зацікавленістю цифровими технологіями. Саме це зумовило вибір теми нашої роботи.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті методичних особливостей використання інтерактивної відеозарядки як ефективного засобу популяризації здорового способу життя та формування свідомого ставлення до власного здоров'я у дітей дошкільного віку.

Поняття «інтерактивність» (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) у сучасній лінгводидактиці та педагогіці розглядається як фундаментальна категорія, що передбачає безперервний діалог та утвердження активної суб'єктної позиції учасника освітнього процесу. У контексті дошкільної освіти Є. Плющик, О. Титова та І. Малішевська визначають інтерактивне навчання як багатофакторну інтенсивну взаємодію в системі «педагог – дитина – навчальне оточення» [1].

Базуючись на цій концепції, інтерактивне відеозаняття слід інтерпретувати як інструмент популяризації здорового способу життя (ЗСЖ). Його дидактична цінність полягає у здатності трансформувати репродуктивну рухову активність у свідому пізнавальну діяльність. При цьому цифровий компонент виступає не зовнішнім подразником, а інтегративною частиною розвивального простору, що забезпечує синергію фізичного розвитку та інтелектуального зростання дитини.

В основі такої діяльності лежить ігровий метод навчання, що трансформує дитину з пасивного виконавця в активного суб'єкта – головного героя сюжету. Сюжетно-ігрова основа перетворює цифрові гаджети на ефективний засіб розвитку, забезпечує високу емоційну залученість та концентрацію уваги. Це дозволяє результативно розв'язувати завдання фізичного виховання (розвиток координації, ритмічності, орієнтації у просторі) навіть у дистанційному форматі.

Найбільш мобільною та доступною формою реалізації цього підходу є інтерактивна відеозарядка, яка інтегрує фізичну активність у цифрову екосистему дошкільника в умовах освітнього простору закладу або домашнього дозвілля. Системне використання цього формату формує у дитини стійкий позитивний взаємозв'язок між рухом і задоволенням, закладаючи фундамент звички до активного відпочинку.

Логічним розвитком відеозанять є впровадження моделі SMART-зарядки,

де акцент зміщується з пасивного репродукування рухів на усвідомлену взаємодію. Такий підхід узгоджується із сучасними науковими підходами до здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на виховання у дошкільників свідомої мотивації до самозбереження [2]. SMART-формат інтегрує фізичну активність у цифрову екосистему дитини, перетворюючи стандартну руханку на гнучку, диференційовану технологію, що враховує індивідуальний темп розвитку та емоційний стан вихованця.

Smart-зарядка пропонує «розумні» рухливі вправи з предметами, під час яких діти впродовж фізичної активності розв'язують інтелектуальні завдання в ігровій формі. Головними завданнями Smart-зарядки є: збереження та зміцнення здоров'я дитини; розвиток фізичних якостей; перетворення пасивного дозвілля на активну ігрову діяльність; формування звички до щоденних фізичних вправ; отримання задоволення від гри.

Реалізація технології базується на принципах систематичності, поступовості («від простого до складного»), варіативності та відповідності навантаження стану здоров'я дитини.

Логіка побудови SMART-зарядки включає три етапи: підготовчий (емоційне налаштування, занурення в ігровий сюжет); основний (активна рухова взаємодія з предметами та розв'язання інтелектуальних кейсів); заключний (рефлексія, вправи на дихання та відновлення, отримання зворотного зв'язку).

Важливою особливістю Smart-зарядки є її універсальність, вона дозволяє інтегрувати в процес підручні матеріали та природні ресурси (каштани, шишки, жолуді, кубики, LEGO-цеглинки), що додатково стимулює тактильні відчуття та дрібну моторику. Системне запровадження Smart-зарядки у поєднанні з інноваційними принципами дозволяє досягти високої результативності: в підвищенні рівня рухової активності; покращенні психоемоційного стану дитини; розвитку координації та дрібної моторики завдяки використанню різноманітного матеріалу.

У результаті дослідження встановлено, що інтерактивна відеозарядка виступає оптимальним технічним інструментом та функціональною платформою для реалізації концепції SMART-зарядки. У такому поєднанні фізична активність інтегрується з розв'язанням інтелектуальних завдань, що дозволяє комплексно розв'язувати низку педагогічних завдань: оздоровчих (підвищення рівня рухової активності та зміцнення фізичного стану завдяки високій ігровій мотивації); психоемоційних (стабілізація емоційного стану та нівелювання стресових факторів через занурення у сюжетний відеоконтент); когнітивно-соціальних (розвиток критичного мислення, уваги та навичок співпраці під час інтерактивної взаємодії).

Отже, впровадження моделі SMART-зарядки у форматі відеозанять постає дієвим містком між сучасним технологічним прогресом та цінністю здоров'я. Такий підхід трансформує пасивне сприйняття цифрового середовища на усвідомлений руховий досвід, формує у дошкільників стійку мотивацію до здорового способу життя в доступній, динамічній та результативній формі.

Список використаних джерел

1. Плющик Є. В., Титова О. Р., Малішевська І. В. Інтерактивне навчання у закладах дошкільної освіти як взаємодія дітей із навчальним оточенням. *Академічні візії*. 2024. Вип. 37. С. 83–87.

2. Пасічник О. С. Здоров'язбережувальні технології як засіб формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. *Дошкільна освіта: виклики та перспективи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 20 травня 2023 р.). Київ: КУБГ, 2023. С. 45–47.

Катерина Карпенко

викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
(м. Харків, Україна)

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Професійна діяльність вчителя-логопеда – це соціально значуща сфера педагогічної практики, спрямована на виявлення, подолання та попередження мовленнєвих порушень, а також на забезпечення умов для повноцінного розвитку особистості. Вона реалізується у взаємодії з дитиною, її родиною та командою супроводу, що актуалізує потребу у дотриманні фахівцем морально-етичних норм професійної поведінки та підкреслює відповідний характер діяльності загалом.

Як зазначають Н. Савінова, К. Карпенко, професійна діяльність вчителя-логопеда повинна узгоджуватись «з прийнятими у суспільстві та професійній спільноті моральними, етичними й правовими нормами, зокрема дотриманням принципів педагогічної етики, гуманності, моральної вихованості, толерантності, педагогічної відповідальності, справедливості тощо» [1, с. 272].

Осмислення змісту професійної діяльності, її норм і вимог відбувається поступово у процесі професійної підготовки. Саме у період навчання у закладі вищої освіти відбувається перехід від загального, часто ідеалізованого уявлення про професію до її більш глибокого, реалістичного розуміння. Разом із усвідомленням професійних функцій і вимог відбувається уточнення, переосмислення та структурування ціннісних орієнтирів, що лежать в основі майбутньої діяльності.

Ціннісні орієнтири розглядаються як складне структурне утворення, що відображає загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості, ієрархію її уподобань, систему життєвих цілей, установок та мотиваційних програм, об'єднаних життєвими принципами та ідеалами. Вони проявляються у здатності особистості оцінювати себе та інших, аналізувати життєві ситуації, приймати рішення та обирати лінії поведінки, зокрема у морально значущих і професійно зумовлених контекстах.

У цьому аспекті ціннісні орієнтири безпосередньо пов'язані з морально-

етичними цінностями, оскільки саме вони становлять їх змістову основу та визначають критерії значущості, за якими особистість здійснює вибір і регулює власну діяльність.

За Філософським енциклопедичним словником, моральні цінності трактуються як: 1) осмислені моральною свідомістю, етично обґрунтовані належні доброчесності й відповідні їм норми поведінки; 2) узагальнений зміст основних етичних понять і принципів [2, с. 708].

А. Фурман розглядає «морально-етичні цінності» як «психосмислове утворення, яке є найдієвішим чинником становлення соціально та духовно зрілої особистості, її оптимального функціонування і самореалізації в конкретному довкіллі» [3, с. 98].

Морально-етичні цінності майбутнього вчителя-логопеда ми розглядаємо як систему внутрішньо прийнятих уявлень про належне, допустиме та ціннісно значуще у професійній діяльності, що визначають ставлення фахівця до дитини, її родини, результатів власної роботи та самого себе як суб'єкта професійної практики.

У структурі професійної діяльності вчителя-логопеда морально-етичні цінності конкретизуються через такі орієнтири, як: гуманність, повага до гідності дитини, толерантність, відповідальність за результати роботи, дотримання принципів конфіденційності, педагогічної доцільності тощо.

Узагальнення та інтеграція морально-етичних цінностей у свідомості майбутнього фахівця створює підґрунтя для формування його професійної деонтологічної ідентичності. Вчені Н. Савінова, К. Карпенко зазначають, що окреслений феномен є «складним, багаторівневим утворенням, яке поєднує морально-етичну самосвідомість із професійною самоідентифікацією» [1, с. 273].

Професійна деонтологічна ідентичність вчителя-логопеда проявляється у стійкому усвідомленні себе носієм професійних обов'язків та норм, готовності діяти відповідно до них у практичній діяльності, здатності до етичної саморегуляції тощо.

Отже, сформованість морально-етичних цінностей зумовлює характер становлення професійної деонтологічної ідентичності, визначаючи зміст професійної позиції майбутнього вчителя-логопеда, способи її реалізації, логіку його професійного мислення тощо.

Список використаних джерел

1. Савінова Н., Карпенко К. Структурний аспект формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 91. Том 2. 2025. С. 271–275. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-40>
2. Філософський енциклопедичний словник. Заг. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002, 742 с.
3. Фурман А. А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. *Психологія і суспільство*. 2010. № 1. С. 94–99.

Тетяна Кахерська
викладач кафедри педагогіки
і методики викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»
(м. Чернігів, Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ МЕДІАОСВІТИ

Модернізація національної освітньої системи зумовлює стратегічний імператив – забезпечення синергії між фундаментальними здобутками вітчизняної педагогіки та інноваційним досвідом світового освітнього простору. Важливим складником цього процесу є імплементація медіаосвітніх практик у закладах вищої освіти, спрямована на фахову підготовку конкурентоспроможного спеціаліста, здатного до високоефективної діяльності в умовах глобалізованого інформаційного суспільства.

Медіаосвіченість визначають як розвинену здатність до сприймання, аналізу, оцінки і створення медіатекстів, до розуміння соціокультурного й політичного контексту функціонування медіа, а також здатність бути носієм і передавачем медіакультурних смислів і цінностей, вступати в медіадіалог між виробниками й споживачами інформації, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства [1, с. 43]; а медіаграмотність тлумачать як практичний підсумок освітніх впливів, який забезпечує здатність людини критично сприймати інформацію, інтерпретувати медіаповідомлення й усвідомлено взаємодіяти з інформаційним середовищем [2].

Ключовим вектором медіаосвіти є формування медіакультури здобувачів вищої освіти як комплексної характеристики особистості, що охоплює розвиток критичної рефлексії щодо медіаконтенту й усвідомлення механізмів впливу медіа на функціонування громадської думки та трансформацію суспільної свідомості.

У науковому дискурсі медіакультура розглядається як система рівнів взаємодії особистості з медіапростором – від технічного оволодіння інструментами до етичного споживання та творчої самореалізації. Формування медіакультури в сучасних умовах – це багатогранний психолого-педагогічний процес, який виходить за межі простого вміння користуватися гаджетами.

Медіатехнології виступають не лише об'єктом вивчення, а й середовищем розвитку, що у вищій школі реалізується через:

- інтерактивне навчання, зокрема використання мультимедійних платформ, коли студент стає співавтором навчального контенту;
- проєктну діяльність, тобто створення медіапродуктів (подкастів, лонгрідів, цифрових презентацій), що стимулює критичне мислення здобувачів;
- віртуальне середовище (соціальні мережі та форуми як майданчики для апробації навичок толерантної комунікації та медіадискурсу).

Сформована медіакультура – це потужний інструмент для професійного зростання майбутнього фахівця, захист від негативних впливів, що дає змогу

бути інтелектуально озброєним в цифровому світі.

У сучасних реаліях формування медіакультури набуває стратегічного значення для інформаційної безпеки, оскільки пріоритетами стають:

- інформаційний імунітет як здатність протистояти дезінформації та інформаційно-психологічним операціям;
- цифрова етика (культура поведінки в мережі, захист персональних даних та повага до приватного життя інших);
- естетичний розвиток – формування художнього смаку через споживання якісного культурного медіапродукту.

В основі концепції формування медіакультури в системі сучасної медіаосвіти – ідея системно-суб'єктного підходу, при якому здобувач освіти є активним критиком і творцем медіареальності, а не пасивним реципієном інформації. Концепція реалізується через взаємодію трьох ключових блоків: інформаційно-аналітичного (опанування інструментарію медіаграмотності, вивчення законів медіаринку та психології сприйняття інформації); блок інформаційно-психологічної стійкості (формування механізмів психологічного захисту від інформаційних перевантажень, стресів та дезінформації – так званий інформаційний імунітет); соціально-комунікативний блок (розвиток навичок етичної взаємодії в цифрових мережах, дотримання авторського права та нетикету).

Формування медіакультури здобувачів вищої освіти базується на інтеграції таких наукових підходів:

- аксіологічний, що визначає медіакультуру як систему цінностей, яка дає змогу особистості здійснювати етичний вибір у медіапросторі та протистояти деструктивним впливам;
- компетентнісний, який орієнтує на набуття конкретних медіакомпетенцій (пошук, верифікація, аналіз, створення контенту), необхідних для професійної мобільності;
- критико-аналітичний, що спрямований на деконструкцію медіаповідомлень, виявлення прихованих смислів, маніпуляцій та стереотипів⁴
- герменевтичний, який фокусується на розумінні та інтерпретації складних медіатекстів як культурних кодів.

Ефективність освітнього процесу формування медіакультури майбутніх фахівців забезпечується дотриманням таких принципів, як:

- 1) принцип діалогічності, що передбачає взаємодію між викладачем та студентом у формі відкритого дискурсу щодо медіаподій;
- 2) принцип варіативності, який охоплює використання різноманітних медіаджерел (від класичних друкованих видань до сучасних нейромереж) для формування об'єктивної картини світу;
- 3) принцип контекстуальності (розгляд медіафеноменів у зв'язку з актуальними соціально-політичними та культурними процесами);
- 4) принцип креативності, що реалізується через стимулювання власної медіаторчості здобувачів як вищої форми прояву медіакультури.

Надзвичайно важливо правильно розставити акценти в процесі формування медіакультури здобувачів вищої освіти – на психологічній

імунізації щодо дезінформації та фейків; на профілактиці негативного впливу шкідливої та неправдивої інформації; на ментальній безпеці, що підкреслює захист свідомості та мислення від зовнішнього втручання; на інформаційній гігієні, вибірковості та критичному ставленні до того, як інформацію споживає здобувач; на когнітивному захисті процесів мислення, пам'яті та уваги від маніпулятивних технологій.

Реалізація зазначених засад дозволяє перетворити медіаосвіту з факультативного елемента на наскрізну лінію підготовки сучасного фахівця, забезпечуючи його життєстійкість та професійну успішність в сучасному інформаційному суспільстві.

Таким чином, формування медіакультури здобувачів вищої освіти в контексті медіаосвіти – це фундаментальна умова професійної спроможності та особистісної стійкості фахівця ХХІ ст. У системі вищої школи цей процес набуває стратегічного значення, оскільки він трансформує спосіб сприйняття світу майбутнім фахівцем, опрацювання нових знань та взаємодії з соціумом. Адже медіакультура дає знання про механізми створення фейків, пропаганди та ПСГО, що формує інтелектуальний опір зовнішнім маніпулятивним впливам, та сприяє забезпеченню здобувачеві вищої освіти можливості бути автономним, творчим і захищеним у цифровому світі.

Список використаних джерел

1. Баришполець О. Т. Український словник медіакультури. Київ : Міленіум, 2014. 196 с.
2. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упоряд.: В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк, за ред. В. В. Різуна. 2-е вид., стер. Київ : Центр Вільної Преси, 2012. 352 с.

Владислава Квас

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Ульяна Авраменко

старший викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сьогоднішній день серед дітей дошкільного віку спостерігається негативна тенденція збільшення випадків порушення мовлення.

У сучасному суспільстві мовлення є основою комунікації, тому своєчасне виявлення та корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку є важливим завданням логопеда. Різноманітність цих порушень зумовлює вибір

ефективних методів корекційної роботи, спрямованих на формування у дитини мотивації до мовленнєвого спілкування.

Мета дослідження – розробити ігрові технології корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку з урахуванням особливостей покоління Бета.

Актуальність використання в корекційній діяльності вчителя-логопеда в роботі із дітьми дошкільного віку обґрунтовували в своїх наукових роботах провідні дослідники І. Алієва, А. Арендарук, І. Брушневська, Н. Лещій, Н. Туренко.

Як правило, діти дошкільного віку, що мають мовленнєві порушення відрізняються від однолітків в різних аспектах розвитку. До особливостей психофізичного та когнітивного розвитку дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями відносять: нестійка увага, розосередженість; труднощі в запам'ятовуванні інформації; малий словниковий запас; конкретне мислення та сприйняття навколишнього середовища; порушення звуковимови; не правильно побудова граматичної основи; не сприйняття або не усвідомлення зверненої мови.

В соціальній взаємодії, як правило, спостерігаються певні труднощі в спілкування та налагодженні контакту, комунікації із оточуючими, відсутність або зниження ігрової діяльності. Також спостерігаються певні емоційні особливості такі як: підвищена тривожність, прояви неконтрольованої агресії, імпульсивність [1].

Ураховуючи особливості психічного і фізичного розвитку дітей дошкільного віку та різні види мовленнєвих порушень доцільним є впровадження в роботу вчителя-логопеда ігрових технологій. Водночас класичні ігрові підходи потребують оновлення з урахуванням науково-технічного прогресу та змін у розвитку дітей різних поколінь.

Гра – це природний пізнавальний стан дитини, що відіграє провідну роль в навчанні, розвитку та формуванні особистості. Через гру фахівець може налагодити із дитиною психоемоційний контакт, здійснювати корекцію мовленнєвих порушень та, за необхідності, активізувати мовленнєву діяльність.

Через правильно підібрану та методично обґрунтовану ігрову діяльність логопед забезпечує: підвищення мотивації дитини. Виконання завдань в ігровій формі цікавіші за звичайні вправи; формування мовленнєвих навичок. Через гру дитина повторює, вимовляє, будує вірно граматичну основу, розширює власний словниковий запас; формування та розвиток основних психічних процесів. Розвиваються всі види пам'яті, мислення, фантазії та уяви; формування комунікативних навичок засобами мовлення.

Ігрові технології в корекційній роботі вчителя-логопеда із дітьми дошкільного віку реалізуються через впровадження різноманітних методичних прийомів, що допомагають активізувати мовленнєву діяльність, навчити дитину основним мовленнєвим засобам комунікації, мотивувати до навчальної діяльності та підтримувати інтерес до цієї діяльності. До основних методичних ігрових форм роботи можна віднести: створення сюжету через ігрову мотивацію – наприклад, подорожі казками та фантастичні сюжети. Такий вид

роботи стимулює дитину до мовленнєвої діяльності, а завдання виконуються у вигляді гри; театралізовані ігрові завдання або рольова взаємодія – цей вид ігрової діяльності дозволяє розвивати та формувати діалогічне мовлення, вчить вірно ставити тематичні запитання, вибудовувати структуру діалогу; елементи змагання – це один із видів корекційної діяльності, що дозволяє уникнути стресових ситуацій, подолати тривожність, розвиває пам'ять; моделювання тематичних мовленнєвих ситуацій із реального життя – побудова діалогу на визначені життєві теми (в магазині, школі, лікарні); мовленнєві пазли – це сучасна ігрова технологія, що дозволяє розвивати всі види пам'яті і допомагає дитині будувати словосполучення і речення [2].

Банк ігор сучасного логопеда налічує велику кількість авторських ігор, але частина з них зазнали природного застарівання. До прикладу, у дидактичній грі «Чого не вистачає на картинці?» (де зображено жінку з телефоном) очікуваною відповіддю є «дріт», оскільки телефон подано без нього. Проте для сучасних дітей така відповідь не є очевидною, адже вони звикли до бездротових смартфонів. Аналогічно, більшість дітей не впізнають касетні магнітофони, програвачі чи патефони. Використання таких зображень можливе в контексті ознайомлення з історією технологій, зокрема через їхні символи, що іноді трапляються в інтерфейсах додатків як елементи альтернативної комунікації. Водночас ці поняття є менш актуальними для активного словника дитини порівняно з сучасною лексикою, зокрема такою як «додаток», «застосунок», «браузер» тощо. Також необхідно здійснити перегляд зображень, що зображують професії у застарілому вигляді. Наприклад, листоноша лише з сумкою і газетами, без згадки про сучасні служби доставки чи цифрову комунікацію. Ігрова технологія може лише тоді захопити дитину, коли умовність діяльності збігається з реальною оточуючою дійсністю, яка відбувається довкола, з чого випливає, що ефективність ігрової технології залежить від її відповідності реальному досвіду дитини.

Організація безпечного освітнього середовища, що забезпечує гармонійний розвиток та навчання дитини є пріоритетним вектором роботи вчителя-логопеда. Для ефективної корекційної роботи необхідно не тільки знайти шляхи комунікації із дитиною, важливим є методичне забезпечення та оптимальні завдання, індивідуалізація навчального процесу в ході якого здійснюється активізація, розвиток та коригування мовленнєвої діяльності.

Тож організація ігрової зони, її тематичне оформлення наочністю і необхідним ігровим інвентарем – це одне із пріоритетних завдань логопеда, що забезпечує результативність корекційної діяльності із дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Таким чином можна зробити висновок, що впровадження в корекційну діяльність вчителя-логопеда ігрових технологій – це один із провідних методів активізації та коригування мовленнєвої діяльності. В ході ігрової діяльності дитина дошкільного віку набуває навички комунікації засобами мовлення, соціалізації та взаємодії із оточуючими. Впровадження ігрової діяльності та застосування різноманітних методичних прийомів дозволяє через неформальну ігрову діяльність реалізовувати навчальні завдання та досягати визначених

методичних цілей.

Список використаних джерел

1. Лисенко О., Камінська О. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку. *Освітній простір України. Теорія навчання*. Том. 13. 2018. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3480/3957> (дата звернення: 04.04.2026).

2. Брушневська І. М. Методичні аспекти використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/24877/3/4.pdf> дата звернення: 04.04.2026).

Діана Квас

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Олена Андрющенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МЕЖАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Сучасна початкова освіта спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, її здібностей, формування ключових і предметних компетентностей, розвиток самостійності, креативності та пізнавальної активності. Відповідно до державних освітніх орієнтирів, важливим завданням є створення умов для формування в учнів дослідницьких умінь, критичного мислення та здатності застосовувати знання у практичній діяльності.

Одним із ефективних засобів досягнення цієї мети виступає проєктна діяльність, яка забезпечує поєднання пізнавальної, дослідницької та практичної активності учнів. Особливого значення вона набуває в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що спрямований на формування цілісного уявлення про природу, суспільство та взаємозв'язки між ними.

Проєктна діяльність сприяє розвитку в учнів умінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також формує навички комунікації, співпраці та самостійної організації діяльності. У зв'язку з цим доцільним є визначення умов, що забезпечують її ефективну реалізацію в освітньому процесі початкової школи.

Проблема організації проєктної діяльності учнів ґрунтується на ідеях діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Значний внесок у розвиток

цієї проблематики зробив видатний педагог Василь Сухомлинський, який підкреслював важливість пізнання світу через безпосередню взаємодію з природою та активну розумову діяльність.

Учені зазначають, що навчальний проєкт виступає не лише формою організації навчання, а й засобом формування ключових компетентностей, зокрема дослідницьких, комунікативних та соціальних. Він дозволяє інтегрувати знання з різних освітніх галузей і забезпечує їх практичне застосування.

Проектна діяльність у початковій школі розглядається як ефективний дидактичний інструмент, що сприяє формуванню в учнів здатності самостійно здобувати знання та застосовувати їх у нових ситуаціях. Вона передбачає активну участь учнів у вирішенні проблемних завдань, що мають практичне значення, та створення певного освітнього продукту.

Успішність реалізації проєктної діяльності значною мірою залежить від дотримання певних педагогічних умов.

1. Актуалізація пізнавальної мотивації шляхом залучення учнів до вирішення доступних проблемно-пошукових завдань.

Першою важливою умовою є створення освітнього середовища, що стимулює пізнавальну активність учнів через постановку проблемних завдань. Проектна діяльність повинна базуватися на актуальній для дітей проблемі, яка викликає інтерес, здивування та бажання знайти відповідь.

Важливо, щоб учні були залучені до процесу висунення гіпотез, пошуку інформації, її аналізу та формулювання висновків. Саме дослідницький характер діяльності сприяє глибокому засвоєнню знань і розвитку мислення. Крім того, проблемні завдання мають бути доступними для вікових особливостей молодших школярів і водночас сприяти розширенню їхнього досвіду.

2. Дотримання логічної структури та поетапності реалізації проєктної діяльності.

Другою умовою є дотримання чіткої структури реалізації проєкту. Проектна діяльність має здійснюватися поетапно: підготовчий, практичний та заключний етапи.

На підготовчому етапі визначається тема, мета, завдання та план роботи. Практичний етап передбачає збір і аналіз інформації, проведення досліджень та оформлення результатів. Заключний етап включає презентацію проєкту, його захист та оцінювання результатів. Чітка організація діяльності сприяє формуванню в учнів умінь планувати свою роботу, контролювати її виконання та оцінювати отримані результати.

3. Організація самостійної діяльності учнів та роботи в групах.

Третьою умовою є забезпечення активної самостійної діяльності учнів у поєднанні з ефективною груповою взаємодією. Проектна діяльність передбачає розподіл ролей, виконання завдань у командах, спільне прийняття рішень та відповідальність за результат. Учитель у цьому процесі виступає не як джерело знань, а як фасилітатор, який спрямовує діяльність учнів. Важливим є створення атмосфери довіри, співпраці та взаємоповаги. Залучення учнів до

групової роботи сприяє розвитку комунікативних умінь, уміння аргументувати власну думку, слухати інших та досягати спільного результату.

4. Орієнтація на створення практично значущого продукту та здійснення рефлексії.

Четвертою умовою є орієнтація проєктної діяльності на отримання практично значущого результату. Освітній продукт має бути корисним для учнів і пов'язаним із реальним життям. Це може бути презентація, буклет, інтерактивна книга, відео або інший результат діяльності.

Не менш важливим є здійснення підсумкової рефлексії, під час якої учні аналізують власну діяльність, оцінюють досягнення та визначають труднощі. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності, самокритичності та здатності до саморозвитку.

Отже, проєктна діяльність у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті. Вона забезпечує розвиток пізнавальної активності, формування ключових компетентностей і сприяє інтеграції знань з різних галузей. Дотримання окреслених умов дозволяє забезпечити ефективність освітнього процесу, сприяє розвитку особистості учня та формуванню в нього готовності до активної життєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.04.2026).

2 Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (дата звернення: 15.04.2026).

Орина Книш

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Аналіз сучасного стану проблеми підготовки вчителів початкових класів до організації дистанційного навчання, визначення нормативно-правових, соціальних та професійних викликів зумовлюють необхідність оновлення змісту й технологій педагогічної освіти. Узагальнення теоретичних положень і результатів наукових досліджень засвідчує, що ефективність формування готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання визначається не лише змістом фахової

підготовки, а й сукупністю спеціально створених педагогічних умов, які забезпечують цілісність, системність і результативність освітнього процесу в закладах вищої освіти. Це актуалізує потребу в науково обґрунтованому визначенні таких умов з урахуванням специфіки початкової школи та особливостей дистанційної форми навчання.

Для підготовки вчителів початкових класів до організації дистанційного навчання педагогічні умови мають враховувати вікові, психологічні та соціальні особливості молодших школярів, специфіку формування їх навчальної мотивації, потребу в емоційній підтримці та безпосередньому педагогічному супроводі.

Проблема визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов ефективного перебігу навчання і виховання має глибоке історико-педагогічне коріння. Упродовж розвитку дидактики умови розглядалися як невід'ємний компонент освітнього процесу, що опосередковує взаємодію між його метою, змістом, методами, формами та результатами. Педагоги-практики неодноразово наголошували на тому, що результативність навчання визначається не лише доцільно підібраним змістом і активністю суб'єктів освітньої діяльності, а й сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, у межах яких вона здійснюється та набуває конкретних організаційно-педагогічних форм.

У працях представників класичної педагогіки навчальний процес розглядався як цілісна система, що функціонує за умови гармонійного поєднання об'єктивних чинників освітнього середовища й суб'єктивних характеристик учасників навчання. У цьому контексті педагогічні умови постають не як фонові або другорядні чинники, а як активний регулятор освітнього процесу, що спрямовує розвиток особистості та забезпечує досягнення запланованих результатів навчання і виховання.

У сучасній педагогічній науці поняття «педагогічні умови» набуло широкого поширення та стало предметом ґрунтовного теоретичного осмислення. Різні аспекти його трактування відображені в працях українських і зарубіжних учених, зокрема, І. А. Зязюна [1], А.Ф. Литвин [2], І. П. Підласого [3] та інших дослідників.

У зазначених наукових працях педагогічні умови переважно аналізуються в загальнопедагогічному та організаційно-педагогічному аспектах, у зв'язку з проблемами навчання, виховання, розвитку особистості та функціонування освітніх систем різного рівня. Предметом наукового аналізу виступають умови забезпечення якості освіти, ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, удосконалення організаційної структури освітнього процесу, а також оптимізації взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності.

Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що попри тривале використання терміну «умови» в науковому дискурсі, його змістове наповнення залишається недостатньо систематизованим. Різні аспекти цього поняття не мають однозначного тлумачення в педагогічних словниках, довідниках, енциклопедіях, підручниках. Як наслідок, у наукових публікаціях і дисертаційних дослідженнях спостерігається варіативність, а подекуди й суттєва розбіжність у розумінні сутності педагогічних умов, що ускладнює

порівняльний аналіз результатів досліджень і знижує рівень їх методологічної узгодженості.

Попри зазначену термінологічну невизначеність, поняття «педагогічні умови» нині є одним із найбільш уживаних у дисертаційних дослідженнях з педагогіки. Це зумовлено його високою практичною значущістю, адже саме через визначення й реалізацію певних умов науковці прагнуть оптимізувати функціонування педагогічних систем, підвищити ефективність освітнього процесу, забезпечити досягнення запланованих результатів навчання й виховання.

У межах науково-педагогічних досліджень поняття «умова» зазвичай розглядається як видовий різновид родових категорій «середовище», «обставини», «ситуація» та конкретизується через зв'язок із певним аспектом освітнього процесу. Межі цього поняття визначаються, з одного боку, його належністю до загальнонаукового розуміння умов як чинників, що забезпечують можливість існування або перебігу явища, а з іншого – спрямованістю на конкретну педагогічну реальність, зокрема навчання, виховання, професійну підготовку чи розвиток особистості.

У науковій літературі педагогічні умови інтерпретуються як сукупність взаємопов'язаних передумов матеріально-технічного, кадрового, організаційно-технологічного та інформаційного характеру; як обставини освітнього процесу, що забезпечують досягнення поставлених цілей; як внутрішні чинники освітнього середовища або як організаційно-управлінські ресурси й заходи. Загальновизнаним є положення про те, що педагогічні умови піддаються цілеспрямованому регулюванню й у разі їх науково обґрунтованого забезпечення підвищують ефективність педагогічної взаємодії, тоді як їх відсутність або фрагментарність істотно ускладнює реалізацію освітніх завдань.

Однією з продуктивних є гіпотеза про те, що впровадження педагогічних інновацій можливе лише за наявності спеціально створених умов. Відтак виявлення, обґрунтування, реалізація та перевірка педагогічних умов розглядаються як першочергове наукове завдання. Проте на практиці нерідко виконується без належного теоретико-методологічного осмислення самого поняття. До типових недоліків належать однобічне трактування феномену педагогічних умов, поєднання в одному переліку умов різної природи й рівня впливу, нечітке визначення їх спрямованості в межах конкретного дослідження.

З огляду на зазначене, можна констатувати наявність суперечності між об'єктивною потребою в глибокому науковому осмисленні поняття «педагогічні умови» як ключової категорії психолого-педагогічних досліджень та рівнем його теоретичної розробленості. Подолання цієї суперечності передбачає, з одного боку, уточнення загальнонауково-методологічних засад тлумачення категорії «умови» в педагогіці, а з іншого – виокремлення похідних різновидів педагогічних умов (загальнопедагогічних, організаційно-педагогічних, дидактичних, методичних тощо), що дозволяє конкретизувати площину наукового пошуку.

У контексті підготовки вчителів початкових класів до організації дистанційного навчання зазначена проблема набуває особливої актуальності,

оскільки потребує врахування як специфіки початкової освіти, так і особливостей дистанційного формату навчання. Саме тому наукове обґрунтування педагогічних умов такої підготовки виступає необхідною передумовою підвищення її якості та результативності, що й зумовлює логіку та зміст подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність: підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.; за ред. І. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.
2. Литвин А. Педагогічні умови інформатизації навчально-виховного процесу в ПТНЗ будівельного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2010. № 5. С. 65–78.
3. Підласий І. Практична педагогіка або три технології: інтерактив. підруч. для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Видав. дім «Слово», 2004. 616 с.

Богдана Ковальчук

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

Тетяна Шанскова

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та культури фахової мови,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
(м. Житомир, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ «ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ» В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сучасних умовах особливого значення набуває формування критичного мислення. Саме ці навички допомагають людині неупереджено аналізувати інформацію, розрізняти фейкові повідомлення та достовірні факти, самостійно вибудовувати власну позицію щодо прочитаного, а також відмовлятися від застарілих уявлень, обираючи більш актуальні, ефективні й практичні підходи [1].

Особа, яка володіє розвиненим критичним мисленням, здатна приймати зважені рішення, адекватно реагувати на зауваження, не обмежується простим пошуком відомостей, а перевіряє їх на правдивість. Вона не сприймає інформацію бездоказово, а прагне знайти підтвердження її достовірності. Розвиток таких умінь у молодших школярів сприяє формуванню допитливості, незалежності суджень, брати участь у змістовному обговоренні, з повагою ставитися до позицій інших, забезпечує їхній соціальний і комунікативний розвиток. Технології критичного мислення допомагають формувати базові навички й особливо результативні під час вивчення мови та літератури [3].

Робота з текстами, створення власних висловлювань, моделювання нових сюжетних ліній до вже відомих творів закладають підґрунтя для розвитку творчості та аналітичних здібностей [4].

На уроках літературного читання важливо не лише ознайомити учнів із художнім твором, а й досягти глибокого осмислення його ідеї, проаналізувати розвиток подій, охарактеризувати персонажів, зрозуміти мотиви їхніх учинків і прихований зміст тексту. Для цього школярі можуть створювати ілюстрації до прочитаного, виконувати творчі завдання – вигадувати інші початки чи завершення історії, доповнювати її новими героями, а також розробляти лепбуки, у яких відображають риси характеру та дії персонажів [5].

Ефективною формою діяльності є й учнівські презентації улюблених книжок, під час яких діти виступають у ролі їхніх популяризаторів. У процесі виконання таких завдань критичне мислення проявляється через вибір найдоцільнішого способу подання матеріалу. Важливою складовою є аналіз і колективне обговорення прочитаного, а також переказ тексту в різних формах – докладний, вибірковий або творчий. Це сприяє вмінню визначати головне й другорядне, добирати точні слова для відтворення образів і подій. Для учнів початкових класів особливо дієвими є ігрові методи, квести з елементами логічного пошуку, складання пазлів, інсценізації та читання за ролями [2].

Отже, застосування методів критичного мислення забезпечує комплексний розвиток ключових компетентностей молодших школярів і створює міцну основу для їхньої подальшої творчої активності, зокрема у сфері формування навичок здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Ігнатова Т. Використання технологій критичного мислення на уроках читання в початковій школі. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14615> (дата звернення: 23.03.2026).
2. Палагута Я. Використання прийомів критичного мислення на уроках літературного читання. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/0cc9ab73-d9a8-461b-8d2f-1562a5884dc9> (дата звернення: 23.03.2026).
3. Чабайовська М., Шароварко С. Застосування технології формування критичного мислення молодших школярів у процесі вивчення творчості Т. Г. Шевченка. *Науковий вісник УДУ*. 2020. С. 45–52. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/f9e1f940-5a38-4f7b-9dfc-63f37b765873>
4. Лавренко С. О. До питання впровадження технології розвитку критичного мислення молодших школярів. *Педагогічні науки*. 2021. С. 22–30. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1685>
5. Явтушенко А. Розвиток критичного мислення молодших школярів засобами інтерактивних технологій. URL: <https://repository.gnpu.edu.ua/items/40d31ce5-c6b7-4314-b040-8dbe46cea344> (дата звернення: 23.03.2026).

Ірина Козич
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

НЕЙРОГРАФІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ

Сучасні трансформаційні процеси в освіті, зумовлені євроінтеграційними тенденціями, цифровізацією та соціальними викликами, актуалізують проблему збереження та підтримки ментального здоров'я педагогічних працівників. Педагог сьогодні функціонує в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, що потребує впровадження ефективних інноваційних технологій саморегуляції та психоемоційної стабілізації.

Однією з таких технологій є нейрографіка – сучасний арт-терапевтичний метод, що поєднує елементи психології, нейронауки та образотворчого мистецтва. Нейрографіка була розроблена як інструмент гармонізації внутрішнього стану особистості через візуалізацію мисленнєвих процесів [3].

Нейрографіка як метод роботи з обмеженнями, установками, що сформовані у свідомості був обґрунтований П. Піскарьовим у наукових студіях, а також апробовано у роботі з різними категоріями клієнтів більше, ніж у 30 країнах світу. Сутність нейрографіки полягає у відображенні внутрішніх переживань через спонтанне малювання ліній та форм, що дозволяє трансформувати негативні емоційні стани у більш конструктивні. Такий підхід активізує нейронні зв'язки, сприяє розвитку креативного мислення та підвищує рівень усвідомлення власних емоцій [2, с. 7].

Як відомо, нейрографіка є графічним методом за допомогою технік якого здійснюється вплив на клітини головного мозку в результаті чого утворюються нові нейронні зв'язки мозку, певним чином впливаючи на способи поведінки, самопочуття, ставлення до себе та оточуючих, проблемних ситуацій у житті, що хвилюють і потребують або вирішення, або ж зміни ставлення; актуалізація ресурсного стану, що сприяє ефективному виконанню відповідної соціальної ролі (матері чи батька, сина чи доньки, дружини або чоловіка, професіонала, науковця, громадянина тощо). Метод допомагає не лише знизити рівень гормону стресу, але й зняти внутрішні обмеження, гармонізувати психологічний стан, екологічно виразити негативні емоції, підвищити власний ресурсний стан, побачити проблему під іншим кутом, знайти шляхи рішення складної ситуації, реалізувати цілі тощо.

Крім того, метод нейрографіки допомагає розвинути креативне мислення, що є актуальним під час переживання кризової ситуації, оскільки включає в себе вміння знаходити незвичні рішення життєвих і професійних задач та ідей у обмеженій професійній або життєвій ситуації, здатність знаходити принципово нове або суттєво покращене старе рішення проблемної ситуації [1].

Для педагогів нейрографіка може виступати ефективним інструментом профілактики професійного вигорання. Використання цієї технології сприяє зниженню рівня тривожності, нормалізації емоційного стану та формуванню навичок саморегуляції. Особливо актуальним це є в умовах воєнного стану та соціальної нестабільності.

Практичне застосування нейрографіки в освітньому середовищі передбачає інтеграцію відповідних вправ у систему підвищення кваліфікації педагогів, тренінги з розвитку емоційного інтелекту та програми психологічної підтримки. Важливою умовою є підготовка педагогів до використання даної технології та формування їх готовності до інноваційної діяльності.

Крім того, нейрографіка сприяє розвитку рефлексивних умінь педагогів, що є важливим компонентом їх професійної компетентності. Через процес малювання педагог має можливість осмислити власний досвід, переоцінити проблемні ситуації та знайти нові підходи до їх вирішення.

Отже, нейрографіка є перспективною інноваційною технологією підтримки ментального здоров'я педагогів, що поєднує терапевтичний, розвивальний та рефлексивний потенціал. Її впровадження в освітню практику сприятиме підвищенню професійної стійкості педагогів та якості освітнього процесу загалом.

Список використаних джерел

1. Бадер А. С. Нейрографіка як засіб досягнення результатів. *Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка*. № 6 (344), Ч.ІІ. 2021. С. 19–29.
2. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії: навчально-методичний посібник. Частина 2. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 148 с.
3. Piskarev P. Neurographica: The Algorithm of Removing Limitations. 2018. URL: <https://english.neurographica.com/books> (date of access: 30.03.2026).

Олена Колісник

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловійова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю узгодження зусиль фахівця і родини у процесі корекції мовлення дітей дошкільного віку.

Формування мовлення відбувається під час занять і продовжується у щоденному спілкуванні, де закріплюються набуті уміння. У практиці спостерігається розбіжність між вимогами логопеда та особливостями взаємодії в сім'ї, що знижує стійкість результату розвитку. Недостатнє розуміння батьками змісту роботи і способів підтримки мовлення вдома впливає на її ефективність. За таких умов взаємодія логопеда і родини розглядається як необхідна умова, що забезпечує послідовність впливу та закріплення мовлення у природних ситуаціях спілкування.

Проблема взаємодії логопеда і батьків у процесі корекції мовлення дітей дошкільного віку висвітлюється у психолого-педагогічних дослідженнях, в яких увага зосереджується на ролі родини у розвитку мовлення та організації корекційної допомоги. У працях Л. Стахової, К. Зелінської-Любченко, В. Ходенко та інших підкреслюється, що участь батьків сприяє закріпленню мовленнєвих умінь у повсякденному спілкуванні та підвищує результативність роботи. Дослідники Л. Котлова, В. Колодій розглядають взаємодію як форму співпраці, за якої батьки стають активними учасниками корекційного процесу, а фахівець забезпечує їх необхідною інформацією та підтримкою. Науковці З. Ленів, І. Мартиненко, Н. Савінова, В. Тарасун акцентують на формуванні педагогічної обізнаності батьків і створенні умов для їх участі у розвитку дитини, що розглядається як важливий чинник ефективності корекції. Вважаємо, що потребує уточнення зміст і форми такої взаємодії з урахуванням індивідуальних особливостей сім'ї та дитини.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей взаємодії логопеда і батьків у процесі корекції мовлення дітей дошкільного віку та визначенні змісту і форм співпраці, спрямованих на підтримку розвитку мовлення в умовах повсякденного спілкування.

Сімейне середовище визначає умови формування мовлення у дітей дошкільного віку. Як зазначають Л. Стахова, К. Зелінська-Любченко, В. Ходенко, характер спілкування в родині впливає на темп і результат розвитку мовлення, оскільки саме у щоденній взаємодії закладаються основи його використання. Мовленнєва поведінка дорослих, способи звернення до дитини, частота і зміст комунікації формують уявлення про мовлення як засіб спілкування. У частини вихованців обмежена мовленнєва активність у родині або недостатня увага до спілкування ускладнюють засвоєння мовних засобів і знижують здатність до їх використання [1]. На думку авторів, регулярність і зміст повсякденного спілкування сприяють закріпленню набутих умінь, оскільки забезпечують їх використання у різних життєвих ситуаціях. На нашу думку, саме сімейне середовище створює основу для перенесення сформованих навичок у природні умови, що визначає їх стійкість і подальший розвиток.

Взаємодія логопеда і батьків у корекційному процесі визначається характером співпраці та чіткістю розподілу ролей. Як зазначає А. Король [2], фахівець організовує і спрямовує роботу, добирає зміст і способи впливу, тоді як батьки забезпечують підтримку мовлення у повсякденному спілкуванні. Ефективність такої співпраці залежить від поінформованості родини щодо цілей, завдань і прийомів корекційно-мовленнєвої роботи. Доступне пояснення

змісту занять, демонстрація вправ і рекомендації для домашнього використання сприяють більш усвідомленій участі дорослих у процесі розвитку мовлення. Узгодженість вимог і способів взаємодії створює єдину лінію впливу на дитину. Це дозволяє уникнути суперечностей у спілкуванні та забезпечує більш стійкий результат розвитку мовлення.

Зміст і форми співпраці з родиною визначаються завданнями корекційно-мовленнєвої роботи та умовами щоденного спілкування. Практика свідчить, що ефективними є такі форми взаємодії, які забезпечують активну участь батьків у процесі. Консультації, індивідуальні рекомендації, спільне виконання завдань дають змогу перенести способи роботи у домашнє середовище. Доцільним є також використання коротких інструкцій, зразків мовлення, пояснення мети вправ, що допомагає дорослим усвідомлено підтримувати розвиток мовлення дитини [3]. Отже, зміст співпраці має бути конкретизованим і доступним, без перевантаження інформацією. Орієнтація має бути на повсякденні ситуації такі як гра, побут, спільна діяльність. Це створює умови для регулярного використання мовлення і поступового закріплення набутих умінь.

Підтримка мовлення дитини в умовах сім'ї пов'язана з організацією такого середовища, у якому спілкування має регулярний і змістовний характер. Важливим є створення ситуацій, що спонукають до висловлювання: обговорення побутових дій, спільні ігри, коментування подій. У таких умовах мовлення включається у діяльність і набуває практичного значення. Доцільним є використання чітких зразків, повторення, уточнення висловлювань, що допомагає дитині засвоювати мовні засоби без перевантаження [2]. Тож, систематична підтримка у родині дозволяє попередити закріплення помилок і забезпечує більш стійкий результат розвитку мовлення. Регулярне включення мовлення у повсякденні ситуації сприяє його поступовому вдосконаленню та використанню в різних формах спілкування.

Отже, взаємодія логопеда і батьків виступає необхідною умовою ефективної корекції мовлення дітей дошкільного віку, оскільки забезпечує узгодженість впливів і перенесення сформованих умінь у повсякденне спілкування. Зауважимо, що результат розвитку мовлення значною мірою залежить від організації співпраці, чіткого розподілу ролей та поінформованості батьків щодо змісту корекційно-мовленнєвої роботи. Включення родини у виконання завдань, використання доступних рекомендацій і опора на життєві ситуації створюють умови для систематичної підтримки мовлення. Такий підхід сприяє закріпленню набутих умінь, попередженню помилок і забезпечує більш стійкий результат у розвитку мовлення.

Список використаних джерел

1. Стахова Л., Зелінська-Любченко К., Ходенко В. Взаємодія логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2025. № 3. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2025.3.18>
2. Король А. Пропедевтика мовленнєвих порушень в системі логопедичної допомоги. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 86. Т. 2. С. 278–283. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-43>

З. Котлова Л. О., Колодій В. В. Готовність майбутніх вчителів-логопедів до взаємодії з батьками, які виховують дітей з порушеннями мовлення. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79. Т. 1. С. 110–114. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.1.19>

Богдан Корнелюк

кандидат філологічних наук, доцент,
декан факультету мистецтва та дизайну,
КЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
(м. Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У парадигмі сучасної вищої освіти формування комунікативної компетентності здобувачів постає як конструювання їхньої професійної ідентичності, стратегічний процес розвитку здатності до змістовного професійного та міжособистісного буття в інформаційно насиченому світі, як пріоритетний вектор фахової підготовки, що визначає здатність випускника ЗВО до ефективної інтеграції у глобалізований професійний простір, успішної реалізації стратегій співробітництва та конструктивного вирішення складних завдань у полікультурному середовищі.

Рівень професіоналізму майбутніх фахівців безпосередньо пов'язаний з рівнем культури професійного спілкування, зокрема культурою мовлення, що характеризується умінням правильно, стисло, точно й логічно висловлювати свої думки, володінням мовленнєвим етикетом, обсягом загального та термінологічного словника, адекватністю висловлювання, дотриманням мовних норм (граматичних, лексичних, стилістичних) [2, с. 7].

Комунікативна компетентність у контексті сучасної освітньої парадигми розглядається не просто як сукупність знань про мову, а як складна інтегративна здатність особистості до діалогу, рефлексії та конструктивного вирішення та попередження конфліктів.

Формування комунікативної компетентності та навичок професійного спілкування майбутніх фахівців вимагає трансформації класичного академічного підходу в професійно спрямований, з засобами практико-орієнтованих методик, що сприяють формуванню в майбутнього фахівця здатності розв'язувати професійні завдання засобами іноземної мови.

Найефективнішими навчальними технологіями розвитку міжкультурної компетенції є: технології гейміфікації освітнього процесу, інформаційно-комунікаційні та тренінг-технології. Інформаційно-комунікаційні технології в процесі навчання іноземної мови, зокрема англійської, є результативним педагогічним засобом вивчення культури інших країн та формування комунікативних навичок. Технології гейміфікації освітнього процесу стають

дедалі популярнішими в контексті розвитку міжкультурної компетентності через створення інтерактивних ігрових середовищ тощо [4, с. 13].

З упровадженням інтерактивних технологій у процес вивчення іноземної мови в контексті професійної підготовки перестає бути лінгвістичною вправою, перетворюється на фаховий тренінг, а комунікативна компетентність стає інструментом, що дає змогу майбутньому фахівцю бути конкурентоспроможним на міжнародному ринку праці. Використання інтерактивних технологій у вищій школі є стратегічною умовою підготовки здобувачів до ефективної професійної взаємодії та міжмовної комунікації.

Дослідницями С. Амеліною та У. Білою [1, с. 13] розроблено класифікацію міжкультурних тренінгів: – когнітивні, що надають інформацію про іншу культуру (її історію та сучасне життя, духовні звичаї та традиції, культурні й мистецькі досягнення, етнографію тощо); поведінкові, спрямовані на отримання студентами практичних навичок, необхідних у житті в зарубіжній культурі; атрибутивні, що пояснюють соціальну поведінку іноземців з погляду цінностей, норм і традицій їхньої культури.

Інтерактивні методи базуються на взаємодії «здобувач – здобувач» та «здобувач – викладач», в якій мова стає інструментом дії, а не об'єктом спостереження. Використання рольових та ділових ігор, що передбачають моделювання типових професійних ситуацій, знімає мовний бар'єр і формує етикет ділового спілкування; метод кейсів як аналіз реальної проблемної ситуації з професійної сфери сприяє дослідженню майбутніми фахівцями проблеми, обговоренню варіантів її вирішення та аргументуванню власної думки іноземною мовою; дискусії та дебати активізують розвиток вміння спонтанно реагувати, критично мислити та використовувати стратегії переконання.

Професійно-спрямовані методи інтегрують вивчення мови з фаховими, спеціальними дисциплінами: CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-мовне інтегроване навчання, в процесі якого іноземна мова використовується як засіб вивчення спеціальних предметів; метод проєктів (розробка бізнес-плану, наукове дослідження тощо), який завершується презентацією результатів, що стимулює використання специфічної термінології та професійної лексики.

Storytelling – ефективний метод донесення інформації шляхом розповіді зворушливих, повчальних чи смішних історій, що дає змогу мотивувати, аналізувати, порівнювати, засвоювати й передавати знання, ефективно доносити інформацію, презентувати ідею, візуалізувати, деталізувати, збагачувати й розвивати мовлення, творчі здібності, уяву, проявляти емоції, здобувати високі результати; запобігає конфліктам і нівелює їх у разі виникнення; сприяє взаєморозумінню, самопізнанню [3, с. 131].

У сучасному освітньому процесі вищої школи ефективними є технологічні методи, використання цифрового середовища для створення автентичного мовного контексту, зокрема метод тандему (спілкування з носіями мови або студентами зарубіжних ЗВО через відеозв'язок); використання мультимедіа тощо.

В умовах змішаного та дистанційного навчання використання інтерактивних інструментів (онлайн-дошки, симуляційні тренажери, інтерактивні опитування) стає дієвим способом підтримання високої динаміки заняття та забезпечення зворотного зв'язку в реальному часі.

У структурі формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти виокремлюємо такі компоненти: лінгвістичний (знання професійної термінології та граматичних конструкцій); соціолінгвістичний (вміння обирати мовні форми залежно від контексту та статусу співрозмовника); дискурсивний (здатність логічно та зв'язно будувати монолог і діалог); креативно-діяльнісний (вміння компенсувати брак мовних знань – перефразування, жестикуляція).

Таким чином, формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти засобами інтерактивних технологій у процесі вивчення іноземної мови є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних фахівців, дає змогу поєднати лінгвістичну підготовку з розвитком «м'яких навичок» – soft skills – таких, зокрема, як командна робота, критичне мислення та лідерство.

Інтерактивні технології виступають своєрідним каталізатором професійного становлення випускників закладів вищої освіти, трансформуючи теоретичні знання про спілкування в життєву та фахову навичку, що є критично важливим в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Амеліна С. М., Біла У. Д. Застосування тренінгів як одна з педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2018. С. 11–15.

2. Амеліна С. М. Розвиток культури мовлення як складової культури професійного спілкування. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. № 2 (2). С. 5–8. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/2.pdf>.

3. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 130–135. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/176194/175995>.

4. Кочмар Д. А., Поченюк Я. В. Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2024. № 2. С. 18–23. URL: <https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/15/14>.

Алла Коробко
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Класичний приватний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Марія Дяченко
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та управління закладом освіти,
Класичний приватний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Становлення системи професійних цінностей як невід’ємного компонента професіоналізму майбутніх фахівців детерміноване стратегічними векторами модернізації освітньої галузі, що базуються на впровадженні інноваційних парадигм фахової підготовки. Професійні цінності постають фундаментальним чинником професійно-особистісного генезису фахівця, виконуючи роль регулятора суспільно значущої діяльності, забезпечуючи механізм ідентифікації оптимальних стратегій поведінки й альтернативних фахових рішень.

Цінностями стають факти, які людина визнає як цінні, а також те, що може складати норму, зразок поведінки, тобто правило, як людина повинна або не повинна поводитися [2].

Спектр професійно значущих цінностей майбутнього фахівця охоплює систему особистісних якостей, серед яких ключове місце посідають відповідальність, професійна етика й культура, цілеспрямованість, толерантність, а також емоційно-вольова стійкість та автономність у прийнятті рішень. Питання науково-методичного супроводу є критично важливим, адже в сучасній освітній парадигмі ми переходимо від простої передачі знань до формування цілісної особистості фахівця, чий професіоналізм базується на міцному етичному та ціннісному фундаменті.

Загальнолюдські цінності виникають в результаті співвідношення світу і людини, а педагогічні цінності формуються в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, в ході якої відбувається їхня суб’єктивація. Саме рівень суб’єктивації педагогічних цінностей є показником особистісно-професійного розвитку педагога [1, с. 401].

Професійні цінності здобувача вищої освіти ми розглядаємо як складну систему орієнтирів, що визначають ставлення майбутнього фахівця до обраної професії, соціальну відповідальність, етику поведінки та прагнення до безперервного саморозвитку.

Науково-методичний супровід розвитку професійних цінностей у здобувачів вищої освіти є цілісною системною технологією професійної

взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованою на створення умов для актуалізації та інтерналізації професійних цінностей.

Ефективний супровід має базуватися на єдності структурних компонентів:

- когнітивного, що передбачає насичення змісту навчальних дисциплін аксіологічними аспектами, це – не лише вивчення норм професійної етики, а й аналіз ціннісних дилем, з якими стикається фахівець у сучасних умовах;

- діяльнісно-практичного, яким забезпечується впровадження інтерактивних методів навчання (кейс-стаді, ділові ігри, тренінги), де цінності проявляються у конкретних діях та прийнятті рішень;

- рефлексивного, що означає створення умов для самоаналізу здобувачем власних моральних установок та їхньої відповідності вимогам професійної спільноти.

До структури ціннісних орієнтацій фахівця належать такі детермінанти, як принциповість, ініціативність, самоорганізація та стресостійкість, що інтегруються у загальну професійну культуру особистості. Оскільки професійні цінності не є вродженими структурами, їхній розвиток зумовлений поступовою інтеріоризацією фахового досвіду.

Серед педагогічних інструментів формування професійних цінностей здобувачів вищої освіти виокремлюємо:

1) активні та інтерактивні методи, що базуються на діалозі та розв'язанні ціннісних дилем:

- метод кейс-стаді – аналіз реальних складних ситуацій, в яких здобувачеві потрібно зробити вибір між різними цінностями, наприклад, між корпоративною лояльністю та професійною етикою;

- дискусійні методи – дебати, «круглі столи» та проблемні лекції, де обговорюються суперечливі питання сучасної науки та практики;

- тренінгові технології, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності та стресостійкості, наприклад, тренінг професійної ідентичності;

2) ігрові та імітаційні технології:

- рольові ігри (моделювання міжособистісної взаємодії, наприклад, спілкування вчителя з батьками дитини з ООП);

- ділові ігри (відтворення виробничих процесів, де на перший план виходять організованість, відповідальність та командна робота);

3) технології контекстного навчання – навчання, в якому динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці:

- проєктна технологія: самостійна розробка соціально значущих проєктів, що формує цілеспрямованість та ініціативність;

- волонтерська діяльність як один з найпотужніших методів формування гуманістичних цінностей, особливо актуальний для майбутніх педагогів та соціальних працівників;

4) рефлексивні технології, спрямовані на усвідомлення власного досвіду та трансформацію уявлень про професію:

- портфоліо як інструмент самооцінки професійного зростання;

- написання есе та рефлексивних щоденників, що дає студенту

зафіксувати зміну своїх поглядів під час практики.

Професійне становлення майбутнього фахівця передбачає розв'язання двох пріоритетних завдань – психологічного та педагогічного. Шляхом психологічного аспекту здійснюється формування тих цінностей, що визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, які, виконуючи мотиваційну функцію, є інтелектуальними, емоційними та іншими явищами, це – гуманізм, комунікабельність, толерантність, емоційність, професіоналізм, людяність, взаєморозуміння тощо.

До основних професійних цінностей, що визначають становлення фахівця, важливо віднести цінності, які пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та спеціальної значущості для суспільства певної професії, носієм якої є конкретний фахівець. Професійні цінності як складні утворення відображають різні форми та взаємодії суспільного й індивідуального в особистості майбутнього фахівця, вони формуються під впливом об'єктивної дійсності, шляхом оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками. Психологічний і педагогічні аспекти підготовки майбутнього фахівця формують у структурі особистості професійні ціннісні орієнтації, а також цінності, що є вихідним чинником особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, в процесі формування професіоналізму майбутніх фахівців значну роль відіграє практична підготовка, що є частиною державного освітнього стандарту та невід'ємним складником професійної підготовки студентів у вищій школі й повинна надавати студентам можливість не тільки використовувати одержані знання по закінченню закладу вищої освіти, але й змогу проявити себе як професіонала, апробувати технології професійної діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Самсоненко Н., Гончарова О. Система педагогічних цінностей викладачів як передумова ефективного навчання студентів. *Економічний спадок і спадщина Семена Кузнеця* : тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції (30–31 травня 2019 р., Харків). Харків, 2019. С. 400–401.

2. Kluz T. Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież. Toruń, 2007. 36 s.

Анастасія Костюк

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловйова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Порушення лексико-граматичної сторони мовлення у молодших школярів ускладнюють їхнє навчання читанню, письму та створенню зв'язних висловлювань, що безпосередньо впливає на результати навчальної діяльності. В Україні ця проблема загострюється через тривале використання змішаних і дистанційних форм навчання, вимушене переселення сімей, нерівний доступ до освітніх ресурсів і обмежену можливість особистого спілкування з фахівцями. Зменшення обсягу живого спілкування, фрагментарність навчального процесу та перевантаження цифровими матеріалами уповільнюють розвиток словникового запасу та граматичних знань. У таких умовах корекційно-розвиткова діяльність потребує чіткого планування, адаптації до дистанційних форматів, використання наочних і інтерактивних засобів, а також узгодження роботи фахівців і сімей. Це підкреслює необхідність пошуку ефективних підходів до формування лексико-граматичних навичок, які будуть результативними незалежно від формату навчання та освітніх умов.

Останні наукові дослідження з даної тематики, зокрема В. Тищенко, О. Брушневської, О. Гриненко, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, Л. Калмикової, В. Ільяної зосереджені на взаємозв'язку лексичних і граматичних компонентів мовлення як цілісної системи, що формується у мовленнєвій діяльності. Окрему увагу приділено механізмам мовленнєвої обробки. Труднощі у формуванні лексико-граматичних навичок пов'язують із обмеженнями вербальної пам'яті та особливостями засвоєння синтаксичних конструкцій науковці Е. Данілавічюте, Н. Чередніченко, І. Капінос, Т. Філічева, S. Bishop та ін. Результати досліджень враховують поєднання мовних і пізнавальних чинників у побудові корекційно-розвивальної роботи.

Мета тез полягає в узагальненні теоретичних підходів до формування лексико-граматичних навичок у дітей молодшого шкільного віку та окресленні змісту корекційно-розвиткової діяльності.

Формування лексико-граматичних навичок у молодшому шкільному віці є процесом, що поєднує мовні, пізнавальні та регуляторні аспекти. Результат

цього процесу залежить від розвитку мислення, мовленнєвого досвіду та здатності узагальнювати мовні явища. І. Лисенко зазначає, що засвоєння граматичних структур відбувається через практичне використання мови в різних видах діяльності, де слово набуває узагальненого значення [1]. Дослідження підкреслюють системний характер взаємодії лексики і граматики: оволодіння граматичними формами вимагає достатнього словникового запасу, а розширення лексики потребує її використання в різних синтаксичних конструкціях. Це створює взаємозалежність між процесами номінації і структурування висловлювань, що, на нашу думку, забезпечує перехід від окремих мовних одиниць до цілісного висловлювання думки.

Особлива увага приділяється психолінгвістичним механізмам. Л. Трофименко [2] вказує, що формування лексико-граматичних навичок пов'язане з розвитком операцій аналізу, синтезу та узагальнення, а також із функціонуванням мовленнєвої пам'яті. Порушення цих процесів призводять до труднощів у розумінні та побудові висловлювань, що проявляється у неточності слововживання, граматичних помилках та спрощенні синтаксису. Психолого-педагогічні підходи також враховують вплив середовища і організації навчального процесу. Ми підтримуємо думку науковців про те, що цілеспрямоване мовленнєве спілкування, використання наочних і діяльнісних опор, а також поетапне ускладнення завдань сприяють поступовому формуванню лексико-граматичних умінь, пов'язуючи мовлення з практичним досвідом і забезпечуючи стійкі результати розвитку.

Лексико-граматичні навички включають в себе словниковий запас, словозміну, словотворення та побудову речень. Їх розвиток виявляється в точності використання слів і правильності граматичного оформлення висловлювань. О. Хома [3] підкреслює, що ці елементи тісно пов'язані між собою і розвиваються поступово. Оцінювання навичок базується на таких показниках, як обсяг і активність словника, правильність граматичного узгодження, а також вміння використовувати різні форми слів і типи речень. Рівні розвитку визначаються за характером помилок і ступенем самостійності – від обмеженого та нестійкого використання мовних засобів до більш сформованого та варіативного застосування у спілкуванні.

Зміст корекційно-розвиткової роботи спрямовується на поетапне формування лексико-граматичних навичок через організацію спеціально підібраної мовленнєвої діяльності. Він охоплює уточнення та розширення словника, засвоєння граматичних форм і розвиток умінь будувати різні типи речень. На думку О. Хоми, ефективність забезпечується включенням мовного матеріалу в практичні ситуації спілкування.

Серед основних напрямів виокремлюють роботу над значенням слова, формування навичок словозміни і словотворення, а також розвиток синтаксичної організації висловлювання [1; 2]. Використовуються вправи на добір слів за змістом, встановлення граматичних зв'язків, трансформацію речень, моделювання висловлювань за зразком. Поділяємо думку дослідників, що результативність підвищується за умови поєднання мовленнєвих і пізнавальних завдань, використання наочних опор і поступового ускладнення

діяльності. Це дозволяє закріпити мовні одиниці в активному мовленні та забезпечує їх перенесення у різні комунікативні ситуації.

Така організація роботи потребує індивідуалізації змісту з урахуванням мовленнєвого та пізнавального профілю кожного учня. Як зазначає І. Лисенко, добір завдань має відповідати актуальному рівню розвитку й передбачати поступове ускладнення, що дозволяє уникнути перевантаження і забезпечує стійкість результату [1]. Вважаємо, що систематичне відстеження змін і корекція змісту роботи є необхідною умовою її ефективності. Це дає змогу своєчасно змінювати напрями впливу та підвищувати якість формування лексико-граматичних навичок.

Отже, формування лексико-граматичних навичок у молодших школярів має системний характер і залежить від взаємодії мовних і пізнавальних процесів. Це зумовлює потребу в урахуванні особливостей мовленнєвої обробки та рівня розвитку мислення у побудові корекційно-розвиткової діяльності. Зміст роботи має передбачати поетапне опанування словникових і граматичних засобів через спеціально організовану мовленнєву діяльність. Результативність забезпечується індивідуалізацією, узгодженістю дій учасників освітнього процесу та систематичним відстеженням змін, що сприяє закріпленню навичок і їх використанню у спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Лисенко І. С. Формування граматичної структури мовлення у дітей із ЗНМ: міждисциплінарний підхід в умовах інклюзивної освіти. *Inclusion and Diversity*. 2025. № 6. URL : <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.6.4> (дата звернення: 07.04.2026).
2. Трофименко Л. Психолінгвістичний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2025. Т. 118. № 2. С. 145–161. URL : <https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.255>
3. Хома О. М. Розвиток лексичної компетенції молодших школярів на уроках української мови. *Science and Education*. 2017. № 2. С. 41–42. DOI : <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-2-8>

Володимир Кравченко

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та управління закладом освіти,
проректор з науково-педагогічної роботи,
Класичний приватний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ТРАНСФОРМАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗЗСО ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Сучасний заклад загальної середньої освіти функціонує в режимі високої динамічності, що вимагає від керівника оперативного опрацювання великих масивів даних, прогнозування освітніх результатів та оптимізації ресурсів, а

штучний інтелект у цьому контексті виступає не просто технологічним інструментом, а каталізатором системних змін, що дає змогу трансформувати управлінську діяльність керівника закладу загальної середньої освіти в прогностичний менеджмент.

Освітня галузь в Україні знаходиться на шляху європейської інтеграції. В контексті цього процесу Україна робить певні кроки щодо прозорого, відповідального, етичного використання систем ШІ [1, с. 8].

В умовах активного впровадження дистанційних і змішаних форм навчання, освітні інструменти ШІ є критично важливими для забезпечення безперервності та якості освітнього процесу, автоматизації одноманітних адміністративних завдань та персоналізації освітніх траєкторій учнів.

Значення трансформації управління ЗЗСО через інтеграцію інтелектуальних систем розкривається через такі аспекти:

- управління на основі даних (використання алгоритмів штучного інтелекту сприяє глибинному аналізу успішності, відвідуваності та соціально-психологічного клімату, що дає змогу керівнику приймати обґрунтовані рішення, базуючись на реальних показниках, а не на суб'єктивних припущеннях);

- оптимізація та автоматизація адміністрування освітнього процесу через впровадження ШІ-агентів для формування розкладів, автоматизації звітності та моніторингу навантаження педагогів, що вивільняє інтелектуальний ресурс керівника для виконання стратегічних завдань та розвитку емоційного інтелекту педагогічного колективу);

- персоналізація освітнього середовища – технології ШІ дають змогу моделювати індивідуальні навчальні плани, що є ключовим показником якості сучасної освіти та інклюзивного підходу, й керівник закладу отримує управлінський інструментарій для реального контролю за реалізацією принципу дитиноцентризму;

- підвищення професійної стійкості педагогів, оскільки штучний інтелект може виступати як асистент вчителя, знижуючи ризик професійного вигорання через зменшення бюрократичного тиску, що є стратегічним завданням для директора закладу освіти в контексті збереження кадрового потенціалу.

Трансформація охоплює зміну самої парадигми взаємодії в системі «керівник – вчитель – учень – батьки», вона полягає не лише в технічному впровадженні програмного інструментарію, а й у формуванні цифрової та ШІ-компетентності менеджера освіти, здатності етично та безпечно використовувати технології для гуманізації освітнього простору, застосуванні освітніх інновацій – таких, як адаптація інтелектуальних систем, розгортання технологічних платформ, діджиталізація управлінського інструментарію тощо.

В управлінській діяльності керівника ЗЗСО штучний інтелект виконує важку аналітичну роботу, обробку масивів нормативних актів, технічну підготовку чернеток документів та пошук розбіжностей у текстах тощо. Директор несе персональну відповідальність за остаточне рішення, здійснює етичну оцінку та враховує специфічний контекст закладу.

Для забезпечення достовірності управлінських рішень пріоритетним є

використання закритих систем (наприклад, NotebookLM), що, на відміну від відкритих чат-ботів, працює виключно на основі верифікованої бази знань користувача (накази МОН, статут закладу). Ключовою перевагою при цьому є механізм «grounding» (опора на джерела), що забезпечує кожну відповідь прямими посиланнями на конкретні сторінки завантажених документів.

Практичне застосування ІІІ в закладах загальної середньої освіти реалізується в трансформації управління через такі напрями:

- аналітичний – миттєве порівняння різних редакцій державних стандартів та нормативної бази;
- автоматизація звітності – підготовка чернеток наказів, аналітичних довідок за результатами моніторингів якості освіти та планів роботи;
- управлінська комунікація – структурування тез для виступів на педагогічних радах та інформаційних матеріалів для батьків;
- методична підтримка – розробка тестових завдань та інтерактивних матеріалів для підвищення кваліфікації педагогів.

Надзвичайно важливими в контексті використання ІІІ в управлінській діяльності ЗЗСО є безпека й етико-правові стандарти, адже легітимізація штучного інтелекту в освітньому менеджменті вимагає дотримання суворих регламентів, серед яких:

- нормативне затвердження – перелік дозволених систем ІІІ має бути затверджений рішенням педагогічної ради;
- академічна доброчесність – обов'язкове маркування документів, підготовлених із залученням цифрових помічників;
- кібергігієна – обов'язкова двофакторна автентифікація (2FA) для адміністративних облікових записів;
- захист даних – безумовна анонімізація (знеособлення) персональних даних учнів та вчителів перед завантаженням у системи ІІІ.

Отже, практична реалізація потенціалу штучного інтелекту в управлінні закладом загальної середньої освіти є стратегічним пріоритетом для розвитку національної системи освіти, оскільки дає змогу створити гнучку, ефективну та конкурентоспроможну модель школи майбутнього. Впровадження штучного інтелекту в управлінську вертикаль ЗЗСО сприяє радикальній мінімізації впливу людського чинника та вивільненню до 80% часу, який раніше витрачався на стандартну процедурну роботу, а вивільнений ресурс має бути інвестований в менторство, стратегічне проєктування та безпосередню взаємодію з колективом закладу освіти. Наразі ІІІ стає своєрідним інтелектуальним партнером для керівника закладу загальної середньої освіти, що дає змогу перейти від адміністрування за інтуїцією до управління на основі даних, окрім того, керівник отримує можливість не констатувати факти, а прогнозувати їх, штучний інтелект ІІІ допомагає усунути когнітивні упередження, надаючи безсторонній аналіз ситуації, що підвищує довіру колективу до рішень директора.

Таким чином, технологія виконує процес механічного управління, залишаючи людині творчість, стратегію та міжособистісну взаємодію, накреслюючи траєкторію управлінської діяльності – від директора-

адміністратора до директора-стратега.

Список використаних джерел

1. Овчарук О. В., Гриценчук О. О., Кравчина О. Є. Використання генеративного штучного інтелекту вчителями ЗЗСО для вдосконалення педагогічних практик : аналітичні матеріали / за наук. ред. С. Г. Литвинової, О. В. Овчарук. Київ : ІЦО НАПН України. 2026. 85 с.

2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (проект). URL: <https://surl.li/pbtreu> (дата звернення 15.04.2026).

Ганна Кравченко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки, адміністрування,
спеціальної освіти та соціальної роботи,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(м. Київ, Україна)

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах в інклюзивній освіті відбувається перехід від медичної моделі з фокусом на діагнозі – до соціальної моделі, де головним є усунення бар'єрів для дітей з особливими освітніми потребами, адже кожна дитина, незалежно від її особливостей, має право на якісну освіту. Фахівці з інклюзивною компетентністю формують толерантне середовище, де різноманітність сприймається як цінність, а не як проблема. Робота в інклюзивному середовищі пов'язана з високим рівнем емоційної напруги, а сформована ще в процесі фахової підготовки компетентність дає вчителю алгоритми дій, що зменшує страх перед складними випадками та запобігає професійному вигоранню.

Інклюзивна компетентність є інтегративно-особистісним утворенням, що зумовлює здатність реалізувати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, зважаючи на різні освітні потреби учнів з ООП, забезпечуючи їх включення до загальноосвітнього навчального середовища, створюючи умови для їхнього розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації [1].

Загалом, інклюзивна компетентність передбачає глибоке розуміння сутності інклюзивних завдань і проблем, що виникають у ході професійної діяльності; обізнаність із набутим раніше позитивним і продуктивним досвідом у галузі фізичної культури та спорту, активне оволодіння їхніми найкращими досягненнями; вміння добирати засоби, що адекватні конкретним завданням; стійке почуття відповідальності за досягнуті здатність урахувувати помилки і вносити корективи в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи. До основних педагогічних умов формування у студентів інклюзивної компетентності належать систематичність, реалізація особистісно-діяльнісного підходу,

орієнтація на самовиховання та саморозвиток, міждисциплінарна інтеграція навчальних освітніх компонентів, створення атмосфери співпраці та взаємонавчання [2, с. 1493].

Формування інклюзивної компетентності педагогів – багатогранний процес, що поєднує теоретичну підготовку, психологічне налаштування та розвиток практичних навичок взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Серед ефективних методів формування інклюзивної компетентності виокремлюють активні, технологічні, рефлексивні та психологічні, методи командної взаємодії.

Активні методи дають змогу майбутнім фахівцям прожити професійні ситуації, що можуть виникнути в процесі їхньої професійної діяльності:

- тренінги та воркшопи (наприклад, вправа «Світ моїми очима», де учасники на певний час імітують певні обмеження (зору, слуху чи координації) для кращого розуміння досвіду дитини з ООП);

- метод аналізу конкретних ситуацій (розгляд реальних історій інклюзивного навчання, відповідно до яких майбутні фахівці для початкової та спеціальної освіти розробляють стратегії адаптації навчального матеріалу під конкретні потреби дитини з особливими освітніми потребами;

- рольове моделювання (розігрування сценаріїв взаємодії «вчитель – дитина з ООП», «вчитель – батьки», «вчитель – асистент», що допомагає відпрацювати алгоритми комунікації та вирішення конфліктів).

На думку вчених [3, с. 99], процес інклюзивного навчання – це процес пристосування для педагога і для особи з ООП, активного освоєння особистістю або групою людей нових для них соціальних умов або соціального середовища. До процесу соціальної адаптації найчастіше приводить усвідомлення особистістю або соціальною групою того факту, що засвоєні стереотипи поведінки перестають забезпечувати досягнення успіху й актуальною стає зміна поведінки відповідно до інклюзивного освітнього середовища.

Формування професійного інструментарію фахівців початкової та спеціальної освіти відбувається шляхом застосування технологічних та методичних інструментів, зокрема:

- навчання принципам універсального дизайну в освіті (методика створення такого навчального середовища та матеріалів, які будуть доступні всім учням без винятку, мінімізуючи потребу в індивідуальній адаптації);

- опанування методів асистивних технологій (вивчення програмного забезпечення та технічних засобів, наприклад, альтернативної комунікації PECS, синтезаторів мовлення, що допомагають дітям з ООП навчатися нарівні з іншими);

- проєктування індивідуальної програми розвитку (практичні заняття з написання та коригування ІПР, де майбутні фахівці з початкової та спеціальної освіти навчаються ставити SMART-цілі для кожної дитини).

Важливими для подолання внутрішніх бар'єрів та професійного вигорання є рефлексивні та психологічні методи:

- метод «Портфоліо інклюзивного педагога», що створюється шляхом

постійного накопичення та аналізу власних напрацювань, успіхів та помилок у роботі з інклюзивним класом;

- супервізія та інтервізія – спільне обговорення складних випадків з досвідченими менторами (психологами, дефектологами) для отримання зворотного зв'язку та підтримки;

- наративні методи (описи власного досвіду, ведення щоденників спостережень, що допомагає структурувати знання та відстежувати прогрес учнів з особливими освітніми потребами).

Оскільки інклюзивна освіта неможлива без співпраці, то важливим в цьому контексті є методи командної взаємодії, зокрема:

- метод командного викладання – навчання фахівців працювати в парі «вчитель + асистент вчителя», що включає розподіл ролей (паралельне навчання, навчання на станціях або один веде, а інший допомагає);

- мережева взаємодія (участь у професійних спільнотах, де майбутні педагоги початкової та спеціальної освіти обмінюються досвідом інклюзивного впровадження) тощо.

Інклюзивну компетентність майбутніх фахівців початкової та спеціальної освіти визначаємо як складне інтегративне утворення, що поєднує теоретичний базис із розвиненою психологічною готовністю до інклюзії та навичками корекційно-педагогічної модифікації навчального процесу. Ця дефініція охоплює рівень професійної кваліфікації, достатній для здійснення інклюзивної політики та практики на засадах диференційованого підходу.

Отже, формування інклюзивної компетентності педагогів (зокрема вчителів та асистентів) інтерпретується як системне утворення, що інтегрує когнітивний, мотиваційно-ціннісний та праксеологічний компоненти. У науковому дискурсі вона визначається не лише як сукупність спеціальних знань і вмінь, необхідних для інклюзивної практики, а як інтегральна якість суб'єкта освітньої діяльності, що забезпечує готовність до трансформації освітнього середовища відповідно до особливих освітніх потреб здобувачів.

Список використаних джерел

1. Василюк А. Інклюзія як простір для розвитку чи ризик маргіналізації учня? *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 10–11 грудня, Вінниця. 2020. Вип. 3. С. 138–141. URL: <https://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/6949?locale=ua>

2. Митчик О. П. Формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 7 (37). С. 1486–1496. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/27298/27268>.

3. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія ; Нац. акад. пед. наук України [та ін.]. Ніжин : Лисенко М. М. [вид.] ; Київ, 2023. 191 с.

Поліна Кузнецова
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Юлія Железнякова
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ

В умовах війни, яка супроводжується численними стресовими факторами, гостро постає проблема підтримки учасників освітнього процесу на етапі адаптації до навчання в школі. Особливої уваги потребують учні, які перебувають на початковому етапі входження у шкільне життя, оскільки вони в цей період переживають нормативну вікову кризу 6-7 років, яка зумовлена суперечністю уявлень першокласника про школу та її реальних вимог. Це спричиняє емоційну нестабільність, труднощі саморегуляції, психосоматичні прояви. Успіх пристосування молодшого школяра до навчання, що забезпечує вирішення внутрішніх суперечностей суттєво залежить від рівня сформованості психічних новоутворень попереднього періоду розвитку, а саме: від рівня довільності поведінки, шкільної зрілості, супідрядності мотивів [2].

В умовах воєнного стану забезпечення психологічної готовності до школи значно ускладнюється, що зумовлює більш гостре переживання труднощів адаптації та уповільнює цей процес через можливе додавання занадто складних емоцій, пов'язаних з соціальною нестабільністю та невизначеністю майбутнього.

Мета – визначити особливості психологічної адаптації першокласників до навчання в умовах війни та оприлюднення результатів емпіричного дослідження.

Психологічна адаптація тісно пов'язана з іншими рівнями адаптації людини. З одного боку, вона забезпечує психічне підкріплення біологічної адаптації, з іншого – оскільки психологічна адаптація є результатом діяльності мозку, вона базується на біологічній основі. Складною є і взаємозалежність психологічної та соціальної адаптації [3].

Визначаючи адаптацію як багатогранний феномен, Ф. Добржанський виокремлює її процесуальний, стадійний та функціональний аспекти. Як природний процес – це еволюційне вдосконалення здатності організму до існування в довкіллі. Як стан (адаптованість) – ступінь успішності взаємодії організму з умовами середовища. Як чинник (адаптивна риса) – властивість, яка забезпечує виживання та успішне розмноження [1].

Шкільна адаптація першокласників є однією з найбільш розроблених та актуальних наукових проблем. Успішне протікання цього процесу суттєво впливає не тільки на навчальну успішність учня, а й його майбутнє життя, оскільки саме в цьому віці активно формується особистість. Тривалість та результат адаптації учнів перших класів значно залежить від вчителя та батьків, які створюють сприятливі умови для проходження цього процесу. В умовах підвищеного стресу, що спричиняється тривалим збройним конфліктом актуалізується проблема якісного психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу, але він потребує нової специфіки взаємодії [4].

Під час проведення науково-дослідної роботи було здійснено теоретичний аналіз опублікованих емпіричних досліджень діагностики адаптації, висвітлено значення психологічної роботи для її покращення, анкетування. З метою виявлення рівня шкільної адаптації учнів першого класу до навчання було проведене емпіричне дослідження. В ньому взяли участь діти молодшого шкільного віку, загальною кількістю 30 учнів (6-8 років) та їх батьки. В ході дослідження було використано опитувальник для учнів «Вивчення шкільної мотивації та адаптації учнів до навчання у школі» (Н. Г. Лусканова) для повного виявлення рівня шкільної адаптації молодших школярів та анкету для батьків «Визначення рівня адаптації першокласника». Психологічна діагностика проводилася онлайн за допомогою розробленої «Google-Forms» обраного тесту.

За даними емпіричного дослідження, що проводилося наприкінці листопада 2025 року на базі ЗОШ № 7 та ЗОШ № 23 м. Запоріжжя, в експериментальній та контрольній групах у зоні недостатньої адаптації виявлено 26,67% (контрольна група) та 33,33% (експериментальна група) респондентів. Ці школярі мають низький рівень мотивації, вони неохоче відвідують школу, не проявляють ініціативи, не мають бажання виконувати завдання, які пропонує вчитель, мають значні труднощі в спілкуванні. 13,33% (контрольна група) учнів мають негативне ставлення до школи, а також шкільну дезадаптацію. Вони потребують підвищеної уваги вчителя, психолога та батьків для підвищення навчальної мотивації, яка є однією з основних складових внутрішньої позиції школяра, що є одним з ключових вікових психічних новоутворень. У 26,67% (контрольна група) і 20,00% (експериментальна група) діагностованих переважає середній та 33,33% (контрольна група) і 20% (експериментальна група) позитивний рівні адаптації до шкільного навчання. У 20% учнів сформоване ставлення до себе як до школяра, висока навчальна активність.

Результати опитування учнів-початківців та їх батьків щодо рівня адаптованості до навчального процесу в закладі загальної середньої освіти засвідчують, що більшість респондентів успішно адаптовані, незважаючи на соціальні виклики.

Завжди нелегкий адаптаційний період у першокласників під час війни проходить складніше, оскільки вони стикаються з додатковими суспільними стресорами. Успішність цього процесу значною мірою залежить від співробітництва вчителя та батьків. Педагог відповідає за психологічний клімат

у класному колективі, тоді як родина забезпечує мотиваційну підтримку. З огляду на це, діяльність психолога має зосереджуватися на психопросвіті дорослих, збереженні їхнього ментального здоров'я, підвищенні життєстійкості та роз'ясненні індивідуальних особливостей дітей для розробки ефективних стратегій співпраці педагогів та батьків з ними. Психологічна робота серед освітян, батьків та здобувачів освіти з використанням арт-терапії, дихальних технік, релаксаційних практик, вправ на саморегуляцію, тренінгів є надзвичайно важливою, оскільки від результативності адаптації до навчання, де велику роль відіграє емоційний компонент, залежать майбутнє сучасних учнів початкової школи, рівень їх компетентностей. Тому що, загальна освіта закладає фундаментальні умови формування особистості людини, а початкова шкільна дезадаптація складно коригується та має довготривалий негативний вплив на життя та самореалізацію людини у дорослому віці.

Список використаних джерел

1. Белоусова К. В., Волженцева І. В. Теоретико-методологічний аналіз проблеми адаптації у вітчизняній і світовій науці. *Науковий журнал Габітус . Загальна психологія. Історія психології*. 2024. Вип. 58. С. 59. <http://habitus.od.ua/journals/2024/58-2024/10.pdf> (дата звернення: 18.03.26).

2. Лісовець О. В. Врахування особливостей кризи семи років у формуванні психологічної готовності дитини до школи. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 161–165. http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/546/1/НЗ_№4_%202015.pdf (дата звернення: 20.03.2026).

3. Лукашевич М. П., Шандор Ф. Ф., Червона Л. М. Людина. Адаптація. Соціалізація (соціологічний контекст): підручник. Ужгород: «АУТДОР-ШАРК», 2023. С. 53–61.

4. Фроленкова Н. О., Купіна І. О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 7 (12). С. 477. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/89774705-01d8-4c3d-9219-2a191699f0cd/content> (дата звернення: 21.03.2026).

Alla Kurinna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education,
Zaporizhzhia National University
(Zaporizhzhia, Ukraine)

ON THE ISSUE OF RHETORIZATION OF LIFELONG LANGUAGE EDUCATION

The strengthening of the communicative orientation in lifelong language education, incorporating rhetorical tools, can be considered a significant achievement of methodological science in recent decades.

Due to the focus on communication and text-centered approaches in language education, special attention is paid to rhetoric classes. These classes primarily facilitate the development of productive communication skills and justify the process of rhetorization of lifelong language education, which ensures the formation of linguistic, speech, rhetorical, and communicative competencies in students (A. Bogush, N. Havrysh, Y. Holoborodko, L. Davydiuk, A. Kurinna, L. Matsko, H. Mykhailovska, A. Nikitina, V. Nyshcheta, M. Pentyliuk, H. Sahach, et al.).

Currently, rhetoric is examined from various perspectives: historical and theoretical study, philosophical reflection (particularly in its new capacity as neo-rhetoric or «argumentation theory»), and psycholinguistic and psychological substantiation of its communicative load. This fact suggests that rhetoric is reclaiming its status as an integrated humanitarian discipline, returning to its social nature – fostering the moral foundations of a rhetorical personality within the context of lifelong language education (S. Abramovych, V. Bilomoret, V. Vandysh, N. Holub, Ch. Daletskyi, V. Ivanenko, A. Kapska, L. Matsko, O. Matsko, A. Mykhalska, T. Ladyzhenska, H. Sahach, P. Soper, M. Chikarkova, I. Toman, etc.).

Professor of Rhetoric H. Sahach, a key figure in the revival of the Ukrainian school of eloquence, highlights the existing «deficit of speech-thinking and communicative culture in graduates» [1, p. 66]. She emphasizes the formation of a rhetorical personality possessing communicative competence – the readiness to obtain necessary information, persuade others, influence decision-making, and defend one's positions based on a tolerant attitude toward the values and interests of others [1].

Today, it is essential to choose a path for language education development that ensures a fundamental and scientifically grounded formation of a creative personality. Such a personality must master rhetorical knowledge and skills to adapt to new socio-economic and political conditions and fully realize their creative potential amidst competition and instability. Integrated courses in rhetoric, eloquence, public speaking, and eristics across all educational levels in Ukraine: from preschool to adult education, combined with interactive learning forms (interactive lectures using V. Steinberg's multidimensional didactic technology, elements of MAC (metaphoric associative cards) projective technology, coaching, team-building exercises, business games, simulations, creative tasks, pair/group work, and interactive online boards like Padlet, Flingo, Lino) contribute to the rhetorization of language education within a linguo-synergetic dimension.

Given that the rhetorization of lifelong language education occurs not only in «educator-student» and «student-student» dyads but also in «educator-educator», «educator-parent», «educator-administration» and «parent-administration» dyads, the number of which is determined by ritualistic and spontaneous speech-thinking situations – the issue of professional training for rhetoric teachers must be addressed. Teaching rhetoric is a responsible and creative endeavor. A rhetoric educator must be capable of writing, delivering, and improvising the material they teach, as well as identifying examples of speeches in literature, journalism, and media to illustrate curriculum content. They must simultaneously possess literary and acting qualities, being a broadly educated and cultured individual. The primary goal of teacher

preparation is to ensure that rhetoric classes serve as examples of vivid and extraordinary oratory.

Research into the educational needs of trainees in professional development systems indicates that educators face a deficit in psychological knowledge. They experience difficulties in transitioning from monological to frontal, dialogical, and polylogical forms of teaching and in mastering interactive methods. Many challenges faced by modern educators are rooted in communication difficulties: inability to establish contact with students, misunderstanding their psychological positions, lack of flexibility in spontaneous situations, and difficulties in managing their own psychological state.

This identified competence gap in the educator's primary activity – communication – necessitates the development of courses/specialized courses on the culture of pedagogical communication in pre-higher, higher, and postgraduate educational institutions, tailored for various categories of educational workers.

Society requires educators with professional knowledge and high communicative competence who demonstrate: impeccable adherence to the norms of the modern state literary language; mastery of the fundamentals of public speaking; a rich vocabulary and the ability to construct speech based on correctness and communicative expediency; the ability to influence the audience using stylistic, expressive, and emotional linguistic resources.

Thus, the rhetorization of lifelong language education in higher education involves the implementation of rhetorical tools within humanitarian disciplines, such as:

- «Rhetorical Competence of the Modern Teacher», «Intercultural Communication and Interaction»;
- «Rhetoric and Public Speaking»;
- «TEAM BUILDING + SOFT SKILLS: Successful Start of a Modern Leader»;
- «The Role of Improvisation in Public Speaking»;
- «Speech Culture and Technique for Special Education Teachers»;
- «Rhetorical Practices in Organizing an Open Ergonomic Space for the Modern Teacher»;
- «Artistic Rhetoric: The Art of Text Presentation and Performance»;
- «Modeling Professional Communication for the Modern Teacher»;
- «Interactive Methodologies for Teaching Rhetoric in Modern Educational Institutions» etc.

In conclusion, the rhetorization of lifelong language education is not merely a local methodological innovation but a fundamental reorientation of the educational process toward forming a rhetorical personality as a key subject of the modern information society. Its systemic implementation will enhance the quality of language education, develop creative potential, create a favorable moral and psychological climate, and ultimately form a competitive, cultured, and responsible generation capable of meeting 21st-century challenges.

The realization of this strategic direction requires further scientific research, the development of modern textbooks, updated curricula, and active methodological

support for teachers. Only under these conditions will rhetoric become a powerful factor in the harmonious development of the individual and the progressive advancement of Ukrainian society.

References

1. Sahach H. M. (1995). Rytorychna osobystist. Yak yii pidhotuvaty u shkoli novoho typu? [Rhetorical personality. How to prepare it in a school of a new type?]. Barvy tvorchosti: Naukovo-metodychnyi zbirnyk. Kyiv. 256 p.

Єлизавета Лазоренко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Людмила Шульга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

КОЛЬОРОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах тривалого стресу, спричиненого воєнними діями в Україні, особливо вразливою категорією є діти дошкільного віку. На етапі інтенсивного становлення вищих психічних функцій дитина має мінімальний арсенал механізмів психологічного захисту, що робить її беззахисною перед обличчям травматичного досвіду. Щоденне перебування в ситуації загрози, звуки сирен, вимушена зміна звичного середовища та порушення базового почуття безпеки призводять до вираженої емоційної лабільності та психосоматичних проявів.

У сучасному психолого-педагогічному дискурсі особлива увага приділяється вивченню закономірностей впливу візуальних стимулів на ментальне благополуччя особистості. Аналіз джерельної бази дослідження свідчить, що теоретичний фундамент роботи базується на значному масиві наукових праць із вивчення впливу кольору за низкою фундаментальних напрямів: залежність емоційного стану дитини від кольорового оточення як основа психологічного комфорту (Р. Кириченко, І. Кисорець); роль кольору в інтенсифікації пізнавальної діяльності та стабілізації освітнього простору (М. Давидова); психофізіологічні реакції організму на кольорові подразники та їхній вплив на самопочуття (Л. Андрушко, В. Ясінський); теоретичні засади впливу кольору на психоемоційну сферу людини в онтогенезі (А. Турубарова, Я. Бобилева).

Попри наявні здобутки, використання кольоротерапевтичного потенціалу

художньої діяльності для нівелювання травматичних переживань дошкільників в умовах війни потребує подальшого наукового осмислення та апробації.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті кольоротерапевтичного потенціалу художньої діяльності як дієвого інструменту психологічної підтримки та стабілізації емоційного стану дітей дошкільного віку, які перебувають під впливом стресогенних чинників війни.

Ефективність кольоротерапевтичного впливу в роботі з дошкільниками зумовлена специфікою обробки травматичного досвіду дитячою психікою. Як зазначає Р. Новгородський, базуючись на концепції нейробіології травми, використання арт-технік дозволяє активувати невербальні ділянки головного мозку. Це сприяє опрацюванню болісних спогадів та поступовому зниженню їхньої емоційної інтенсивності без необхідності прямого вербального відтворення подій, що часто є заблокованим у дітей під впливом стресу [1].

Науковець підкреслює, що сучасні техніки арт-терапії забезпечують безпечний і делікатний підхід до профілактики, діагностики та корекції емоційного стану особистості. Будучи гнучким методом, така діяльність легко адаптується до індивідуальних потреб кожної дитини, даючи їй змогу «вільно виражати свої емоції та думки через творчість, не вимагаючи вербального висловлення почуттів, що є особливо цінним для дітей, яким важко артикулювати свої переживання» [1, с. 232].

Для дитини дошкільного віку світосприйняття є переважно образним та емоційним, колір стає тією «мовою», за допомогою якої вона може безпечно розповісти про свій внутрішній стан, трансформувати почуття страху та безпорадності у візуальні образи, що піддаються корекційному впливу.

Вагомим складником психологічної підтримки є розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії. Згідно з дослідженнями О. Мороз, цей процес передбачає формування повноцінних уявлень про колірне різноманіття, удосконалення зорової уваги та стимуляцію фантазії. Водночас реалізація зазначених завдань сприяє формуванню у дитини навичок саморегуляції – здатності свідомо керувати емоційно-вольовими процесами, що є критично важливим для стабілізації психіки в умовах воєнного стану.

У наукових пошуках підкреслюється, що «кожен колір має специфічний психофізіологічний вплив на дитину дошкільного віку, зумовлений особливостями сприйняття та нейропсихологічної обробки зорових стимулів» [2, с. 209]. Відтак, цілеспрямоване використання колірної палітри у творчості стає ефективним інструментом розвитку асоціативного мислення та естетичного сприйняття, паралельно нівелюючи фізичну й емоційну напругу.

Практичне застосування засобів кольоротерапії в художній діяльності дозволяє комплексно розв'язувати низку завдань творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку, а саме: купірувати психоемоційну та м'язову напругу; активізувати пізнавальні процеси й мовленнєві навички; гармонізувати емоційну сферу; закріплювати сенсорні еталони.

У такий спосіб, колір у творчій діяльності дитини виступає як засіб художнього вираження та потужний стабілізатор психічної діяльності, що

трансформує руйнівний вплив зовнішнього стресу в творчу енергію самовідновлення.

Особливого значення у психолого-педагогічному супроводі дошкільників набуває корекційна спрямованість вибору колірної гами. Раніше ми наголошували, що «правильний підбір кольорів допомагає зменшити рівень тривожності та сприяє створенню мотиваційного середовища» [3, с. 237]. У контексті роботи з дітьми, які мають ознаки підвищеної збудливості внаслідок пережитого стресу, ми рекомендуємо використовувати пастельні відтінки для рівноваження емоційного стану.

Аналіз семантики кольору дозволяє диференціювати його вплив на психіку дитини: жовтий – активізує уяву та формує відчуття радості; синій та блакитний – забезпечують концентрацію уваги та стабілізацію емоцій; зелений – виступає чинником гармонії та психологічного комфорту; червоний та фіолетовий – потребують дозованого використання, оскільки їх надлишок може провокувати агресивність або меланхолійність [3]. Відтак, педагогічно виважене використання палітри в художній діяльності дозволяє розвивати естетичний смак і цілеспрямовано моделювати психоемоційний стан дитини, створюючи умови для її ментального відновлення.

Теоретичне обґрунтування та аналіз наукових підходів дозволяють дійти висновку, що кольоротерапевтичний потенціал художньої діяльності є потужним і гнучким інструментом у системі психологічної підтримки дітей дошкільного віку. В умовах війни, коли вербалізація травматичного досвіду для дитини є ускладненою або неможливою, робота з кольором стає безпечним каналом для вивільнення пригнічених емоцій, страхів та тривожних станів.

Установлено, що цілеспрямоване використання кольірних стимулів у процесі художньої творчості дозволяє стабілізувати психоемоційний стан дошкільника й ефективно купірувати прояви емоційної лабільності та психосоматичної напруги. Використання гармонізувальних властивостей кольору сприяє відновленню базового почуття безпеки та активізації внутрішніх ресурсів дитини.

Отже, інтеграція кольоротерапії в освітній процес закладу дошкільної освіти є необхідною умовою створення терапевтичного середовища, яке забезпечує ментальне відновлення вихованців та сприяє збереженню їхнього психічного здоров'я в умовах тривалого воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Новгородський Р. Г. Інтеграція арт-терапії в освітнє середовище для підтримки дітей, які пережили воєнні дії. *Психолого-педагогічні науки*. 2025, № 3 (230). С. 230–236.
2. Мороз О. І. Розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами кольоротерапії. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 3. С. 207–211.
3. Шульга Л. Підготовка майбутніх педагогів до ефективного використання кольору в освітньому процесі. *Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми* : монографія / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2025. С. 217–243.

Вікторія Лисечко
викладач спецдисциплін, спеціаліст 2-ї категорії,
Відокремлений структурний підрозділ
«Запорізький гідроенергетичний фаховий коледж
Запорізького національного університету»
(м. Запоріжжя, Україна)

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифровізація вищої освіти в Україні стала не лише відповіддю на виклики пандемії та воєнного стану, а й стратегічним вектором інтеграції у європейський науково-освітній простір. Професійна підготовка сучасного фахівця сьогодні неможлива без використання інноваційних освітніх технологій, адаптивних платформ та інструментів штучного інтелекту.

До основних характеристик технологій навчання належать системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, умотивованість, алгоритмічність, інформаційність [3].

У ХХІ ст. надважливою, невід’ємною частиною освітнього процесу стали мультимедійні технології, активне впровадження яких пояснюється потребою забезпечення візуалізації навчального матеріалу, формування ключових компетентностей студентів, а також мотивацією до пізнавальної діяльності.

Як зазначає В. Ільченко, мультимедійні засоби дають змогу створити інформаційно насичене, динамічне освітнє середовище, що сприяє активізації самостійної роботи здобувачів освіти [2, с. 32]. Активізація навчання засобами мультимедіа дозволяє підготувати фахівця нового покоління, який володіє «цифровою інтуїцією», професійною мобільністю та здатністю до творчої самореалізації.

У сучасному науковому дискурсі мультимедійні засоби інтерпретуються як комплексна поліфункціональна система, що інтегрує вербальну, графічну, аудіо- та відеоінформацію в єдиному інтерактивному середовищі, еволюція демонструє перехід від лінійних форм візуалізації до імерсивних та адаптивних технологій.

Інноваційний менеджмент у ЗВО має бути спрямований на подолання психологічного бар’єру перед новими технологіями та розвиток цифрової етики майбутніх професіоналів [1, с. 51].

Дослідження показують, що мультимедійні курси дозволяють підвищити рівень засвоєння матеріалу на 20–30% порівняно з традиційними формами навчання, при цьому важливу роль відіграє інтерактивність, що стимулює активне залучення студента в освітній процес. Характеристику впливу мультимедіа на освітній процес майбутніх фахівців в ЗВО представлено в таблиці 1.

Вплив мультимедіа на освітній процес майбутніх фахівців в ЗВО

Тип засобу	Рівень залучення	Основна дидактична функція
Відеолекції	Низький / Середній	Трансляція знань, візуалізація процесів
Інтерактивні платформи	Високий	Формування вмінь, самоконтроль, зворотний зв'язок
VR/AR симулятори	Екстремально високий	Формування складних навичок (hard skills), емоційний досвід

До найбільш затребуваних платформ в українському сегменті вищої освіти в останні 5 років належать: Moodle / Google Classroom – системна організація навчальних курсів, дисциплін; Coursera / edX / Prometheus – для неформальної освіти та перезарахування результатів; Labster / PhET – віртуальні симулятори для лабораторних робіт.

Застосування новітніх освітніх технологій дає змогу реалізувати індивідуальну траєкторію навчання, організувати проєктне навчання, підсилити адаптивність здобувача через використання ШІ для аналізу успішності студента.

Серед переваг упровадження інноваційних технологій навчання та нових платформ можна назвати:

- доступність 24/7, розвиток цифрових компетенцій, можливість швидкого оновлення навчального контенту;
- скорочення часу на відпрацювання навичок, оскільки автоматизовані симулятори дають студенту змогу повторювати складну операцію необмежену кількість разів до досягнення автоматизму;
- корекція помилок у реальному часі, адже інтерактивні платформи надають миттєвий фідбек, що формує стійкі професійні рефлексії;
- реалізація сенсорно-когнітивного залучення – VR створює ефект фактичної присутності, що критично важливо для медицини, інженерії та цивільного захисту.

У 2024–2025 рр. особливої ваги набули вітчизняні та адаптовані рішення, що використовуються в межах індивідуальних освітніх траєкторій, зокрема: віртуальні лабораторії, що дають змогу проводити хімічні та фізичні експерименти, які є небезпечними або дороговартісними в реальних умовах; AR-додатки для анатомії та архітектури з метою накладання цифрових моделей на реальні об'єкти за допомогою мобільних пристроїв; тренажери з елементами ШІ – платформи, що генерують сценарії залежно від попередніх рішень студента (кейсові методи нового покоління).

Сучасні засоби мультимедійного супроводу освітнього процесу репрезентовані диверсифікованою сукупністю інструментів: від базових засобів статичної та динамічної візуалізації (цифрові презентації, аудіовізуальний контент) до високотехнологічних імерсивних систем (VR/AR-технології) та

інтерактивних адаптивних середовищ, що інтегрують симуляційне моделювання професійної діяльності. Впровадження симуляційних технологій характеризується високою ефективністю та результативністю, а дослідження підтверджують, що рівень засвоєння матеріалу при використанні VR-симуляторів зростає на 30–40% порівняно з класичними методами візуалізації.

Інтеграція ШІ-інструментів стає обов'язковим елементом цифрової грамотності: персоналізовані асистенти (використання мовних моделей для роз'яснення складних концепцій або генерації ідей для досліджень), автоматизація оцінювання (системи, що допомагають викладачу швидко аналізувати результати тестів та виявляти прогалини у знаннях групи), симулятори професійної діяльності (ШІ-чатботи, які моделюють спілкування з клієнтом, пацієнтом або учнем для відпрацювання навичок комунікації).

Використання ігрових механік (рейтинги, квести, бейджі) підвищує мотивацію з застосуванням таких інструментів – Kahoot!, Quizizz.

Але технології є лише інструментом, адже ефективність підготовки фахівця залежить від методичної майстерності викладача та здатності інтегрувати ці цифрові рішення в цілісну освітню траєкторію.

Отже, наразі активізується адаптивне навчання – технології на основі штучного інтелекту, що аналізують успішність студента та коригують складність контенту в реальному часі, та використання техніки мікронавчання (подання інформації короткими, концентрованими блоками, наприклад, відео до 5 хвилин, інфографіка, що відповідає особливостям сучасного сприйняття). Поєднання традиційних занять з онлайн-модулями дає змогу здобувачам опрацьовувати теоретичний матеріал у власному темпі, залишаючи час на практичні дискусії.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л. І. Інноваційний менеджмент в освіті : навч. посіб. Київ : Логос, 2020. 244 с.
2. Ільченко В. Ю. Мультимедійні технології у вищій школі: теоретичні засади та методика використання. Київ, 2020. 244 с.
3. Чайка В. М. Основи дидактики : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 240 с.

Інна Ліпчевська
доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка»,
старший науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ЗАДЛЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розвиток дослідницької компетентності учнів початкової школи в сучасних умовах набуває нових можливостей у зв'язку з активним використанням цифрових технологій в освітньому процесі. Суттєво розширюється дидактичний інструментарій організації навчально-пізнавальної діяльності та підтримки дослідницьких дій учнів. Водночас, попри значний дидактичний потенціал цифрових засобів, результативність їх використання визначається насамперед педагогічною логікою їх інтеграції в освітній процес. Наявний розрив між широким спектром можливостей цифрових засобів і практикою їх застосування актуалізує потребу визначення й обґрунтування організаційно-дидактичних умов використання цифрових засобів навчання задля розвитку дослідницької компетентності учнів початкової школи.

Згідно з результатами аналізу психолого-педагогічної літератури з проблематики цифровізації освіти й практичного досвіду вчителів початкової школи ключовою умовою доцільно визначити *системне використання цифрових засобів під час дослідницької діяльності учнів початкової школи*.

Комплекс супідрядних умов об'єднує:

- *цілеспрямоване формування цифрової грамотності учнів початкової школи як підґрунтя для використання цифрових засобів у процесі дослідницької діяльності.*
- *добір цифрових засобів розвитку дослідницьких умінь учнів з урахуванням їхніх вікових та когнітивних особливостей;*
- *створення інтерактивного цифрового освітнього середовища з дидактичним потенціалом щодо розвитку дослідницьких умінь учнів.*

Системне використання цифрових засобів під час дослідницької діяльності учнів початкової школи передбачає їх інтеграцію в усі етапи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до логіки дослідницького процесу. Сутність цієї умови полягає у забезпеченні цілісної підтримки дослідницьких дій учнів від виникнення пізнавального запиту до осмислення результатів. Її дидактичною основою є принцип системності, який забезпечує узгодженість етапів дослідницької діяльності та послідовність їх реалізації. На кожному з етапів цифрові засоби мають забезпечувати відповідні функції: від стимулювання пізнавального інтересу та візуалізації до структурування інформації, представлення результатів і організації рефлексії.

Цілеспрямоване формування цифрової грамотності учнів початкової школи розглядається як необхідне підґрунтя для результативного використання цифрових засобів у навчально-пізнавальній діяльності дослідницького спрямування. Воно передбачає оволодіння учнями базовими вміннями пошуку, відбору, опрацювання та представлення інформації, а також безпечної й доцільної взаємодії в цифровому середовищі. Сформованість цих умінь забезпечує здатність учнів до використання цифрових інструментів як засобу здійснення навчально-пізнавальної діяльності та сприяє їх усвідомленому включенню в процес дослідження.

Добір цифрових засобів розвитку дослідницьких умінь учнів має здійснюватися з урахуванням їхніх вікових і когнітивних особливостей і ґрунтуватися на принципах доступності, наочності та педагогічної доцільності. Це передбачає використання інструментів, які забезпечують оптимальний рівень когнітивного навантаження, підтримують наочно-образний характер мислення молодших школярів і сприяють поступовому ускладненню їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Важливим є також узгодження функціональних можливостей цифрових засобів із завданнями відповідних етапів дослідницької діяльності.

Створення інтерактивного цифрового освітнього середовища передбачає організацію такого дидактичного простору, у якому цифрові засоби забезпечують активну взаємодію учнів з навчальним матеріалом, можливості моделювання об'єктів і процесів, опрацювання результатів дослідження, а також варіативність їхньої діяльності та співпраці. Це середовище має сприяти розвитку їхніх базових дослідницьких умінь (спостереження, порівняння, аналізу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

Отже, представлені організаційно-дидактичні умови використання цифрових засобів навчання задля розвитку дослідницької компетентності учнів початкової школи визначають цілісну логіку організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності дослідницького спрямування. Їх упровадження забезпечує узгодженість змісту, форм, методів і засобів навчання та сприяє підвищенню результативності формування дослідницьких умінь учнів.

Список використаних джерел

1. Бібік Н., Онопрієнко О., Павлова Т. Методичні акценти в роботі вчителя початкових класів: безпекові реалії сьогодення. Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови. Київ, 2022. С. 7–10. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742491>

2. Ліпчевська І. Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів під час читання цифрових текстів: психолого-педагогічний аспект. *Проблеми сучасного підручника*. 2025. № 34. С. 172–185. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-172-185>

3. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2024. 463 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739908/>

4. Lipchevska I. Modern pedagogical approaches to teaching computer science in primary school. *Viae Educationis: Studies of Education and Didactics*. 2025.

Єлизавета Матвієнко

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 231 «Соціальна робота»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Лариса Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Педагогічна діяльність належить до категорії соціономічних професій, передбачаючи постійну взаємодію з учнями, батьками та колегами. Але, постійне інтенсивне поєднання навчальних, виховних та організаційних функцій створює передумови для етапів професійного вигорання фахівця педагогічної сфери.

Відповідно до концепції К. Масlach, синдром вигорання є наслідком тривалого стресу і охоплює три взаємопов'язані компоненти: емоційне виснаження, яке проявляється у постійній втомі та втраті енергії до роботи; деперсоналізацію, проявляючи відсторонене ставлення до суб'єктів взаємодії; редукцію особистих досягнень, а саме переконаність у власній фаховій неспроможності та знецінення власних результатів [2, с. 182].

Дж. Грінберг виокремлює п'ять фаз вигорання: вплив стресу, що призводить до поступового виснаження; порушення сну та втрата інтересу; зниження здатності концентруватися на робочих завданнях; хронічне виснаження на фізичному, психічному та соціальному рівнях; зниження працездатності із супутніми соматичними проявами та гострими порушеннями, що негативно впливають на здоров'я [1, с. 15–16].

О. Федішин до основних чинників вигорання відносить: невизначеність кар'єрних перспектив, емоційну нестабільність, дефіцит відновлювальних ресурсів, конфліктний мікроклімат у колективі та гіпертрофовану особисту відповідальність за результати праці [2, с. 182]. В освітньому середовищі ці чинники посилюються через суперечливі очікування з боку адміністрації, батьків та учнів.

Система профілактичних заходів має реалізовуватися на індивідуальному та груповому рівні.

На індивідуальному рівні ефективними є: техніки психофізичної саморегуляції, а саме медитація, релаксація, дихальні вправи, йога; регулярна фізична активність; дотримання режиму сну та відпочинку; чітке розмежування

професійної та особистої сфер життя; творча діяльність та арт-терапевтичні практики як засоби психологічного відновлення. Не менш важливим інструментом профілактики вигорання є гумор, який дозволяє сприймати складні ситуації з часткою іронії, знижуючи власну тривожність. Також для стабілізації власного стану важливими є короткочасні паузи впродовж робочого дня, прогулянки на свіжому повітрі та тайм-менеджмент у користуванні цифровими гаджетами.

На колективному рівні провідну роль відіграє супервізія – як форма фахової рефлексії та взаємопідтримки між фахівцями однієї сфери, а також тимбілдинг, спрямований на зміцнення командної згуртованості та профілактику міжособистісних конфліктів у колективі, реалізуючи його в різних формах взаємодії, а саме командні ігри, естафети, походи, квести, ділові ігри, реалізація спільної творчої діяльності, театральні вистави.

Отже, синдром професійного вигорання є актуальною проблемою педагогічної практики, вирішення якої вимагає комплексного підходу, що поєднує індивідуальні стратегії самодопомоги з організаційними груповими заходами підтримки. Систематичне застосування профілактичних засобів сприяє збереженню психологічного здоров'я педагогів та підвищенню якості освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навч. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739148/1/Посібник%20ПЕВ.pdf>

2. Федішин О. М. Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти: психологічні чинники, наслідки та шляхи подолання. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2 (6). С. 182. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-27>

Олександр Мельник

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

(м. Запоріжжя, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ 1 РІВНЯ ПІДТРИМКИ

Організація інклюзивного навчання особливого значення набуває у період війни, коли діти постійно знаходяться у стані стресу, мало взаємодіють з ровесниками, часто не мають технічних умов для якісного навчання. Перед закладами освіти, перш за все на прифронтових територіях, постає завдання перетворити школи на місце безпеки, довіри, прийняття. Особливо гостро негативні чинники впливають на здобувачів освіти, що мають особливі освітні

потреби. Важливо не лише надати учням із ООП якісні послуги – психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові, але і вберегти від повторного травмування. Внесено зміни до нормативно-правових документів, які регламентують організацію інклюзивного навчання: навчання та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг за дистанційною формою, рівні підтримки дітей із ООП як обсяг тимчасової або постійної підтримки учнів в освітньому процесі відповідно до їх особливих освітніх потреб, що надається в закладі освіти [1].

Здобувачі освіти 1 рівня підтримки мають поодинокі, незначні труднощі 1 ступеня прояву, наявність бар'єрів в одній або кількох сферах розвитку, що перешкоджають успішному функціонуванню (розвитку / навчанню / взаємодії / ігровій діяльності / мобільності) в закладі загальної середньої освіти та потребу у створенні незначних пристосувань освітнього середовища [1]. Команді психолого-педагогічного супроводу дитини із ООП 1 рівня підтримки слід базуватись на діагностичній основі визначення змісту та напрямів підтримки. Інформативним джерелом для складання індивідуальної програми розвитку учнів із ООП є висновок інклюзивно-ресурсного центру, спостереження педагогічних працівників за поведінкою дитини, її змінами, загальним фоном настрою та емоційними реакціями, специфікою спілкування та взаємодії, працездатністю та втомлюваністю, мотивацією та інтересами дитини, здатністю до концентрації уваги. Вивченню освітніх труднощів дітей із ООП 1 рівня підтримки слугують також «Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів I рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти» [2]. Результатом комплексного вивчення особливостей розвитку дітей є протокол оцінки потреби учня в наданні підтримки в закладі освіти. В протоколі розкриваються особливості поведінкової, комунікативної, емоційно-вольової сфери особистості, особливості засвоєння змісту освіти на певному рівні. Матеріали комплексного вивчення дитини членами команди психолого-педагогічного супроводу є основою для розроблення індивідуальної програми розвитку. Індивідуальна програма розвитку для учнів з особливими освітніми потребами, які потребують підтримки першого рівня, складається у визначеній закладом освіти формі та повинна містити загальну інформацію про учня, інформацію про особливості та динаміку його розвитку, особливості засвоєння освітньої програми (її окремих освітніх компонентів) та потреби в її адаптації, виборі методів, прийомів та засобів навчання, навчальних матеріалів [1].

Ефективна педагогічна взаємодія починається із безумовного прийняття дитини, вивчення її особливостей, потреб, життєвого досвіду, мотивів поведінки. Максимальна індивідуалізація освітнього процесу передбачає врахування навчальних можливостей здобувачів освіти, особливостей пізнавальних психічних процесів та уваги. Навчальні втрати і розриви часто пов'язані із відсутністю успіху за результатами навчальної діяльності, несформованістю загальнонавчальних умінь, що повинно бути предметом постійної уваги педагогічних працівників. Адаптація змісту навчального матеріалу (менший його об'єм, збільшення часу на виконання, використання

алгоритмів та пам'яток з покроковістю виконання завдань) допоможе забезпечити переможне навчання, сформує віру у власні сили. Мислення молодшого школяра проходить певні стадії розвитку – наочно дійове, наочно-образне, словесне (теоретичне). Саме тому таким важливим є унаочнення освітнього процесу, предметно-практична основа опанування діями. Візуальне зображення розпорядку дня, розкладу, правил та рутин вселяють відчуття спокою і передбачуваності, запобігають виникненню хвилювання, стресу. Візуальні підказки доцільно використовувати і для спілкування в освітньому процесі, що сприятиме стабільності емоційного стану дитини. Впровадження формувального оцінювання забезпечує ефективний зворотний зв'язок, дає можливість зрозуміти сутність досягнень і утруднень, власного ставлення до виконання завдань, коригувати діяльність. Організація освітнього процесу на принципах доступності, систематичності та послідовності навчання дає змогу орієнтуватись на зону найближчого розвитку, пропонувати до виконання посилені завдання, вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію учня. З метою забезпечення благополуччя учнів важливо використовувати вправи для налаштування на сумісну взаємодію, вміння керувати власними емоціями, техніки дихання та заземлення. Позитивно зарекомендували себе ігрові вправи та завдання, особливо у 1-2 класах під час адаптаційно-ігрового періоду навчання, які забезпечують легший перехід до шкільного навчання, формують позитивне ставлення до школи, виконання власних обов'язків. Часто діти 1 рівня підтримки мають труднощі у поведінковій сфері, спілкуванні з однолітками. Використання інтерактивних методів навчання – робота у парах, групах, доступні інструкції щодо налагодження взаємодії, слідування за дотриманням сумісно розроблених і затверджених правил співжиття допомагають у вирішенні цих проблем. Пропонувати для обговорення і аналізу ситуації із життя класного колективу, художні твори дитячої літератури, що сприятиме формуванню навичок соціальної взаємодії; результативною буде і інсценізація дитячих творів. У виховному процесі ефективними є колективні творчі справи, групові чи колективні проєкти, квести. Важливо враховувати думку дітей при ознайомленні із темою тижня, плануванні виховної діяльності, впроваджувати навчання через дослідження за запитам учнів. Створювати безпечне середовище, у якому діти можуть вільно висловлювати власні думки, довіряють вчителю та однокласникам, мають право вибору, відчують свою цінність, вчать комунікувати та розуміти себе і інших, формують адекватну самооцінку. Побудові такого середовища сприяють простота й передбачуваність у спілкуванні та взаємодії, використання різних каналів сприймання інформації, регулярне нагадування про безпеку, допомога у розумінні своїх емоцій та емоцій інших. Ще одним вагомим фактором ефективної педагогічної взаємодії з дітьми першого рівня підтримки є узгодженість та координація зусиль і підходів членами команди психолого-педагогічними супроводу та батьками учнів.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами: Постанова

Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 року № 765
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення:
24.03.2026).

2. Методичні рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо визначення освітніх труднощів і рівня підтримки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Київ : Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 24 с. <https://ispukr.org.ua/?p=12987> (дата звернення: 24.03.2026).

Mykola Novak

Master's degree candidate in A 4 Secondary Education
(Language and Foreign Literature (English)),
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine)

Olesia Fedorova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Languages Department
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STRESS RESILIENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL

Modern high school operates in conditions of increased emotional stress, information overload, high demands on learning outcomes and the need for early professional self-determination. Under such conditions, the problem of developing students' stress resilience as an important personal quality that ensures the ability to maintain emotional balance, self-control, self-confidence and productivity in difficult situations becomes particularly important. In this context, English language teaching has significant potential, since it combines communication, self-expression, interpersonal interaction, reflection and modeling of life situations.

Stress resilience should be considered as an integrative competence of a person, which is manifested in the ability to resist adverse influences, control own emotions, adequately assess difficulties and find effective ways to overcome them. Its structure includes emotional, cognitive, motivational and behavioral components. The emotional component is associated with the ability to recognize and regulate experiences; cognitive - with the ability to comprehend a problem situation; motivational - with an internal resolve to overcome difficulties; behavioral – with a practical manifestation of endurance, self-control and adaptive behavior [1, p. 512].

Senior school age is especially important for the development of stress resilience. It is during this period that sensitivity to evaluation, the opinions of peers, success and life prospects increases. High school students often experience anxiety, insecurity, fear of making mistakes, overwork, internal conflicts. Therefore, the

school should not only ensure the acquisition of knowledge, but also contribute to the psychological support of students, the development of self-regulation skills, emotional intelligence and respectful communication [2, p. 118].

English language teaching has special opportunities for this. Unlike many other subjects, it involves active speech communication, discussions, pair and group work, role-playing games, projects, and creative tasks. In the process of such activities, students not only learn foreign language material, but also learn to express their own thoughts, argue their position, listen to the interlocutor, control their emotions, overcome communication barriers, and adapt to new conditions. All of this is directly related to the development of stress resilience [1, p. 514].

The psychological and pedagogical aspect of this problem lies primarily in creating an atmosphere of psychological safety in the classroom. If learning is accompanied by fear of judgment, excessive criticism, and a strict emphasis on mistakes, this only increases tension. On the other hand, the teacher's friendly attitude, respect for the student's personality, the right to make mistakes, and supportive feedback contribute to reducing anxiety and building self-confidence. Under such conditions, the English lesson becomes a space for safely overcoming difficulties, which is an important prerequisite for the development of stress resilience [3, p. 102].

One of the main conditions is the person-centered approach to the educational process. It involves taking into account the age and individual characteristics of high school students, relying on their personal experience, supporting internal motivation and creating situations of success. The English teacher should act not only as a carrier of knowledge, but also as a facilitator of educational interaction, helping students overcome internal barriers, believe in their own capabilities and gradually expand the boundaries of their communicative activity [2, p. 120].

The content of the educational material is of great importance. Topics related to emotions, support, friendship, conflicts, difficulties of adolescence, life choices, healthy lifestyles allow to combine speech practice with personal development. By discussing in English the issues of overcoming stress, interpersonal relationships or ways to maintain psychological balance, students learn to be aware of their own experiences, name emotional states, analyze problem situations and look for acceptable ways to solve them. This strengthens not only linguistic, but also psychological competence [3, p. 105].

Interactive teaching methods are effective means of developing stress resilience. Role-playing games help to model problematic life situations in a safe format and practice constructive ways of behavior. Discussions and debates form the ability to express oneself in a reasoned manner, manage emotions, and calmly respond to other opinions. Pair and group work develop skills of cooperation, mutual support, and responsibility for a common result. Project activities promote perseverance, self-organization, and the ability to see things through to completion. All of these forms of work expand students' adaptive capabilities and strengthen their psychological resilience [2, p. 122].

Reflection plays an important role in this process. In English lessons, it is advisable to use short reflective exercises that encourage students to reflect on their

own actions and experiences: what was difficult, what was successful, what helped them cope with the task, what feelings arose during the work. Such techniques form the skills of introspection, self-observation, and self-regulation. The student gradually learns not to avoid difficulties, but to understand them and manage his own behavior in stressful situations.

Assessment requires special attention, because it is often a source of school stress. Therefore, it is advisable to use formative assessment, which orients the student not only to the final result, but also to personal progress. Emphasis on achievements, friendly comments, specific recommendations for improvement, self-assessment and mutual assessment reduce emotional stress and contribute to the formation of adequate self-esteem [1, p. 517].

Thus, teaching English in high school has significant psychological and pedagogical potential for the development of stress resilience. It creates conditions for the development of emotional balance, communicative flexibility, self-regulation skills, reflection and respectful interaction. The effectiveness of this process depends on the teacher's pedagogical skills, a psychologically comfortable educational environment, a personally oriented approach and an appropriate selection of teaching methods and content. Under such conditions, an English lesson becomes not only a means of forming foreign language competence, but also an important factor in the personal growth of high school students.

References

1. Loboda O. V., Popova L. M. Psychological and pedagogical conditions for organizing English lessons according to the concept of the New Ukrainian School. *Science and technology today*. 2025. № 45 (4). P. 512–526.

2. Kryvoshei K. Building stress resistance: innovative pedagogical interventions for higher education students in war contexts. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 7. P. 118–127.

3. Necherda V. B. Development of stress resistance in forming life successfulness of senior pupils. *Academia Polonica. Scientific Journal of Polonia University*. 2025. № 1 (68). P. 102–111.

Валерія Остапенко

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
(м. Запоріжжя, Україна)

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Реформування освітньої системи в Україні, зумовлене процесами євроінтеграції та впровадженням інклюзивної моделі, актуалізує проблему пошуку ефективних засобів соціалізації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (далі по тексті – ООП). Прийняття Закону України «Про освіту» (2017) та затвердження Базового компонента дошкільної освіти

(Державного стандарту дошкільної освіти, 2021) створило нормативне підґрунтя для забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісної освіти. Дошкільний вік є сенситивним періодом засвоєння соціальних норм, і саме в цей час у дитини формуються базові навички взаємодії, комунікації та саморегуляції поведінки. Для дітей з ООП цей процес часто ускладнений через особливості когнітивного, мовленнєвого, емоційного або сенсорного розвитку, тому пошук ефективних педагогічних засобів, які дозволяють формувати соціальні навички у природний і доступний спосіб, є надзвичайно важливим завданням [4, с. 3].

Соціалізація – це процес засвоєння індивідом системи знань, цінностей, норм і моделей поведінки, необхідних для повноцінного функціонування у суспільстві. У контексті дошкільної освіти соціалізація передбачає формування у дитини здатності вступати у взаємодію з іншими, розуміти соціальні очікування та адекватно реагувати на різні соціальні ситуації. Сучасні українські дослідники розглядають соціалізацію дітей з ООП у нерозривному зв'язку з принципами інклюзії. Відповідно до концепції А. Колупаєвої та О. Таранченко, соціалізація (соціальне інтегрування) дітей з ООП безпосередньо спирається на формування їхньої соціальної дієздатності, що охоплює ефективні соціальні навички (вміння знайомитися, просити про допомогу, керувати своїм гнівом тощо), а також спроможність до комунікації та «прийняття ролі» – здатність поставити себе на місце іншої людини [2, с. 143].

Водночас на шляху до повноцінного включення у суспільство постають об'єктивні перешкоди. Серед типових труднощів соціалізації дітей з ООП дослідники виділяють: обмежені комунікативні можливості – труднощі у вербальному та невербальному спілкуванні; труднощі у розумінні соціальних сигналів – невміння інтерпретувати міміку, жести, інтонації; зниження соціальної ініціативи – пасивність у встановленні контактів; труднощі емоційної регуляції – імпульсивність, тривожність, афективні реакції; обмежений соціальний досвід – нестача можливостей для взаємодії з однолітками.

Ці труднощі потребують створення спеціальних педагогічних умов, у яких соціальний розвиток дитини відбуватиметься поступово, з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб. Серед різноманіття таких засобів особливе місце належить сюжетно-рольовій грі – провідній діяльності дітей дошкільного віку. За визначенням В. Брагуци, «сюжетно-рольова гра – це образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування ролей»; при цьому вона не виникає спонтанно, а потребує цілеспрямованого формування з боку дорослих [1, с. 3]. Сюжетно-рольова гра дозволяє моделювати реальні соціальні ситуації – відвідування магазину, лікарні, школи тощо – і в такий спосіб формувати соціальний досвід дитини в безпечному та емоційно комфортному середовищі.

Соціалізуючий потенціал гри розкривається завдяки тому, що вона дозволяє дитині засвоювати соціальні ролі, практикувати комунікацію та розвивати емпатію. Як зазначає Т. Піроженко, ігрова діяльність створює «зону найближчого розвитку» для соціальних навичок: у грі дитина здатна діяти на

рівні, який перевищує її актуальні можливості, завдяки підтримці дорослого або більш досвідчених однолітків. Це повністю узгоджується із засадами Базового компонента дошкільної освіти, який визначає гру як основну форму організації життєдіяльності дитини.

Дослідження ігрової діяльності дітей з ООП свідчать про наявність у них специфічних ігрових труднощів: обмеженість сюжетів, складнощі у прийнятті ролей, переважання індивідуальної гри. За даними А. Куренкової, діти з інтелектуальними порушеннями «не можуть засвоїти необхідні соціальні знання, вміння та навички без спеціально організованого навчання» [3, с. 8]. У них часто спостерігається відсутність мотивації до гри, нестійкий інтерес, неспроможність самостійно обирати предмети-замінники, стереотипність сюжетів [3, с. 9]. Це підтверджує, що без цілеспрямованого педагогічного втручання сюжетно-рольова гра у дітей з ООП не досягає того рівня розвитку, який забезпечує повноцінну соціалізацію.

На основі аналізу сучасних джерел можна визначити ключові педагогічні умови ефективного використання сюжетно-рольової гри. По-перше, поетапне формування ігрових навичок – від предметно-ігрових дій до розгорнутої рольової взаємодії. По-друге, індивідуалізація та диференціація ігрової діяльності з урахуванням ступеня та характеру порушення розвитку: спрощення ігор шляхом поділу їх на декілька дій, адаптація словникового матеріалу, зменшення часу гри та обсягу допомоги [3, с. 12]. По-третє, організація предметно-просторового середовища, насиченого тематичними ігровими зонами [3, с. 18]. По-четверте, стимулювання соціальної взаємодії з однолітками та дорослими [3, с. 17].

Важливу роль відіграє позиція педагога, який виступає організатором та посередником у грі. Як підтверджує експериментальне дослідження І. Світлової, після проведення серії занять з використанням сюжетно-рольових ігор «діти стали більш активними, самостійними і уважними, підвищився рівень сприйняття інформації та запам'ятовування», а деякі вихованці «помітно розширили свої знання, за рахунок спілкування в грі з іншими дітьми» [4, с. 50]. Результати дослідження В. Брагуци також підтвердили позитивну динаміку показників комунікативних навичок дітей з ООП після проведення корекційно-формуючої роботи [1, с. 9].

Окрім безпосередньої роботи педагога, ефективне використання гри потребує міждисциплінарної взаємодії та співпраці з родиною. Ефективна організація процесу передбачає координацію зусиль різних фахівців: вихователь організовує ігрову діяльність, асистент вихователя надає індивідуальну підтримку дитині з ООП під час гри, практичний психолог працює з емоційною сферою та долає прояви тривожності, а вчитель-логопед і дефектолог розвивають необхідні для комунікації мовленнєві засоби. Важливу роль відіграють і батьки, які закріплюють соціальний досвід, використовуючи запропоновані ігрові сценарії в домашніх умовах.

Систематичне та комплексне використання сюжетно-рольової гри в роботі з дітьми з ООП дозволяє досягти вагомих соціалізуючих ефектів, серед яких: розвиток комунікативної компетентності: діти навчаються ініціювати

контакт, підтримувати діалог, висловлювати потреби (навіть за умови обмежених мовленнєвих можливостей через жести та міміку); формування навичок кооперації: узгодження дій, розподіл ролей та спільне планування вчать працювати в команді й знаходити компроміси; засвоєння соціальних норм і правил: виконуючи ролі лікаря, продавця тощо, дитина засвоює систему соціальних очікувань та розуміє, як прийнято поводитися у різних ситуаціях; розвиток емоційного інтелекту та зниження тривожності: багаторазове програвання соціальних ситуацій формує відчуття передбачуваності, допомагає розпізнавати емоції інших та адекватно на них реагувати; формування позитивної самооцінки: успішний досвід гри й прийняття з боку однолітків сприяють формуванню впевненості у власних силах та налагодженню дружніх стосунків.

Отже, сюжетно-рольова гра є потужним і природним засобом соціалізації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Завдяки моделюванню реальних життєвих ситуацій у безпечному ігровому середовищі дитина з ООП отримує соціальний досвід, необхідний для подолання комунікативних та емоційних бар'єрів. Її ефективність визначається цілеспрямованістю педагогічного керівництва, індивідуалізацією ігрової діяльності, міждисциплінарним підходом та створенням інклюзивного простору.

Перспективи подальшої роботи у цьому напрямі ми вбачаємо у створенні методичного інструментарію для підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до ефективної організації інклюзивного ігрового простору.

Список використаних джерел

1. Брагуца В. О. Сюжетно-рольова гра як засіб підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання у закладах загальної середньої освіти : кваліфікаційна робота. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2023. 82 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
3. Куренкова А. В. Сюжетно-рольові ігри соціального спрямування для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями : метод. посіб. Суми, 2020. 111 с.
4. Світлова І. В. Методичне забезпечення соціалізації дітей з ООП засобом сюжетно-рольових ігор : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет, 2021. 63 с.

Mykola Novak

Master's degree candidate in A 4 Secondary Education
(Language and Foreign Literature (English)),
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine)

Olesia Fedorova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Languages Department
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnyskyi, Ukraine)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STRESS RESILIENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL

Modern high school operates in conditions of increased emotional stress, information overload, high demands on learning outcomes and the need for early professional self-determination. Under such conditions, the problem of developing students' stress resilience as an important personal quality that ensures the ability to maintain emotional balance, self-control, self-confidence and productivity in difficult situations becomes particularly important. In this context, English language teaching has significant potential, since it combines communication, self-expression, interpersonal interaction, reflection and modeling of life situations.

Stress resilience should be considered as an integrative competence of a person, which is manifested in the ability to resist adverse influences, control own emotions, adequately assess difficulties and find effective ways to overcome them. Its structure includes emotional, cognitive, motivational and behavioral components. The emotional component is associated with the ability to recognize and regulate experiences; cognitive – with the ability to comprehend a problem situation; motivational – with an internal resolve to overcome difficulties; behavioral – with a practical manifestation of endurance, self-control and adaptive behavior [1, p. 512].

Senior school age is especially important for the development of stress resilience. It is during this period that sensitivity to evaluation, the opinions of peers, success and life prospects increases. High school students often experience anxiety, insecurity, fear of making mistakes, overwork, internal conflicts. Therefore, the school should not only ensure the acquisition of knowledge, but also contribute to the psychological support of students, the development of self-regulation skills, emotional intelligence and respectful communication [2, p. 118].

English language teaching has special opportunities for this. Unlike many other subjects, it involves active speech communication, discussions, pair and group work, role-playing games, projects, and creative tasks. In the process of such activities, students not only learn foreign language material, but also learn to express their own thoughts, argue their position, listen to the interlocutor, control their emotions,

overcome communication barriers, and adapt to new conditions. All of this is directly related to the development of stress resilience [1, p. 514].

The psychological and pedagogical aspect of this problem lies primarily in creating an atmosphere of psychological safety in the classroom. If learning is accompanied by fear of judgment, excessive criticism, and a strict emphasis on mistakes, this only increases tension. On the other hand, the teacher's friendly attitude, respect for the student's personality, the right to make mistakes, and supportive feedback contribute to reducing anxiety and building self-confidence. Under such conditions, the English lesson becomes a space for safely overcoming difficulties, which is an important prerequisite for the development of stress resilience [3, p. 102].

One of the main conditions is the person-centered approach to the educational process. It involves taking into account the age and individual characteristics of high school students, relying on their personal experience, supporting internal motivation and creating situations of success. The English teacher should act not only as a carrier of knowledge, but also as a facilitator of educational interaction, helping students overcome internal barriers, believe in their own capabilities and gradually expand the boundaries of their communicative activity [2, p. 120].

The content of the educational material is of great importance. Topics related to emotions, support, friendship, conflicts, difficulties of adolescence, life choices, healthy lifestyles allow to combine speech practice with personal development. By discussing in English the issues of overcoming stress, interpersonal relationships or ways to maintain psychological balance, students learn to be aware of their own experiences, name emotional states, analyze problem situations and look for acceptable ways to solve them. This strengthens not only linguistic, but also psychological competence [3, p. 105].

Interactive teaching methods are effective means of developing stress resilience. Role-playing games help to model problematic life situations in a safe format and practice constructive ways of behavior. Discussions and debates form the ability to express oneself in a reasoned manner, manage emotions, and calmly respond to other opinions. Pair and group work develop skills of cooperation, mutual support, and responsibility for a common result. Project activities promote perseverance, self-organization, and the ability to see things through to completion. All of these forms of work expand students' adaptive capabilities and strengthen their psychological resilience [2, p. 122].

Reflection plays an important role in this process. In English lessons, it is advisable to use short reflective exercises that encourage students to reflect on their own actions and experiences: what was difficult, what was successful, what helped them cope with the task, what feelings arose during the work. Such techniques form the skills of introspection, self-observation, and self-regulation. The student gradually learns not to avoid difficulties, but to understand them and manage his own behavior in stressful situations.

Assessment requires special attention, because it is often a source of school stress. Therefore, it is advisable to use formative assessment, which orients the student not only to the final result, but also to personal progress. Emphasis on

achievements, friendly comments, specific recommendations for improvement, self-assessment and mutual assessment reduce emotional stress and contribute to the formation of adequate self-esteem [1, p. 517].

Thus, teaching English in high school has significant psychological and pedagogical potential for the development of stress resilience. It creates conditions for the development of emotional balance, communicative flexibility, self-regulation skills, reflection and respectful interaction. The effectiveness of this process depends on the teacher's pedagogical skills, a psychologically comfortable educational environment, a personally oriented approach and an appropriate selection of teaching methods and content. Under such conditions, an English lesson becomes not only a means of forming foreign language competence, but also an important factor in the personal growth of high school students.

References

1. Loboda O. V., Popova L. M. Psychological and pedagogical conditions for organizing English lessons according to the concept of the New Ukrainian School. *Science and technology today*. 2025. № 45 (4). P. 512–526.
2. Kryvoshei K. Building stress resistance: innovative pedagogical interventions for higher education students in war contexts. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 7. P. 118–127.
3. Necherda V. B. Development of stress resistance in forming life successfulness of senior pupils. *Academia Polonica. Scientific Journal of Polonia University*. 2025. № 1 (68). P. 102–111.

Анастасія Оськіна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Світлана Доброскок

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ШВИДКОЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Швидкочитання в сучасній початковій освіті варто розглядати не лише як технічну навичку швидкого декодування тексту, а як складний когнітивний механізм, що суттєво впливає на формування читацької компетентності як багаторівневого утворення (технічного, смислового, критичного й рефлексивного). Його актуальність зумовлена зростанням інформаційного

навантаження в освітньому середовищі, де швидкість опрацювання текстової інформації безпосередньо пов'язана з ефективністю навчальної діяльності та загальною академічною успішністю учнів.

У наукових дослідженнях О. Савченко, М. Вашуленка та Н. Бібік підкреслюється, що читання є складним психолого-педагогічним процесом, у якому технічна складова (швидкість, правильність, автоматизованість) і смислова (розуміння, інтерпретація, оцінка) мають перебувати в стані динамічної рівноваги. Саме порушення цього балансу (або надмірна зосередженість на швидкості, або повільне поскладове читання) призводить до зниження якості розуміння тексту. Тому сучасні підходи до формування швидкочитання орієнтуються не на механічне прискорення, а на розвиток автоматизації читання як умови вивільнення когнітивних ресурсів для смислової обробки інформації.

Емпіричні дані педагогічних спостережень свідчать, що учні, які досягають темпу читання на рівні 80-120 слів за хвилину наприкінці початкової школи, демонструють вищі результати навчання з різних освітніх галузей. Це пояснюється тим, що при повільному читанні (до 40-50 слів за хвилину) значна частина когнітивного ресурсу витрачається на розпізнавання графічних знаків і складів, позаяк при автоматизованому читанні увага переноситься на смисловий аналіз, узагальнення та інтерпретацію змісту.

Вагомий внесок у методику розвитку швидкочитання зробив В. Федієнко [1], який запропонував систему вправ, спрямованих на подолання артикуляційних, зорових і перцептивних бар'єрів. У методичних підходах автора ключовим є принцип наступності й дозованого навантаження, що особливо важливо для молодших школярів. Він вибудовує систему вправ як поетапний тренінг, де кожен день має невеликі, чітко структуровані завдання. Такий формат дозволяє уникнути перевантаження, зберігає мотивацію дитини та формує сталі навчальні навички без стресу.

Ефективним є використання прийому «вертикального читання», коли текст подається у вузьких стовпчиках, що обмежує горизонтальні рухи очей і стимулює сприйняття більших мовних одиниць. Важливим компонентом є розвиток механізму антиципації – смислового прогнозування, коли дитина за початком слова або контекстом відновлює його повну форму, що сприяє швидшій обробці тексту.

Суттєву роль відіграє також тренування периферійного зору, зокрема за допомогою таблиць Шульте, які розширюють поле зорового сприйняття й формують уміння охоплювати не окремі букви чи склади, а цілі словесні блоки. Додатково використовуються вправи з «гратами» (частковим перекриттям тексту), що змушує учня працювати з опорою на контекст і розвивати здогадку. За даними педагогічного моніторингу, систематичне використання таких вправ протягом одного семестру забезпечує підвищення темпу читання в середньому на 25-30% без суттєвої втрати розуміння прочитаного.

Використання вправ на інверсію тексту, як-от «Догори дригом», стимулює гнучкість мислення та активізує праву півкулю мозку для розпізнавання образів слів за їхніми контурами, що закладає фундамент для

антиципації – здатності передбачати зміст без детального прочитування кожної літери. Цей процес доповнюється роботою з таблицями типу «Регулювальник», які критично важливі для розширення кута периферійного зору та зміцнення міжпівкульної взаємодії через синхронізацію зорового стимулу з руховою реакцією. Такий тренінг дозволяє мінімізувати регресії – шкідливі зворотні рухи очей, що зазвичай уповільнюють темп читання. Паралельно з розвитком технічних параметрів зору, вправи на роботу з переставленими літерами та пошук слів у буквеному масиві («Схованки») тренують селективність сприйняття та інтелектуальну лабільність. Вони вчать мозок ігнорувати «інформаційний шум» і миттєво виокремлювати сенс, спираючись на контекстуальну здогадку. Логічний складник, представлений завданнями на пошук синонімічних пар, забезпечує високу швидкість семантизації – перетворення прочитаного символу на зрозумілий образ. Симультанно ці методики дозволяють подолати бар'єр артикуляції (внутрішнього проговорювання) й формують навичку панорамного бачення тексту, де пріоритетом стає не технічне відтворення звуків, а блискавичне засвоєння змісту, що є ключовою метою курсу швидкочитання.

Отже, методологічна ефективність вправ із посібника В. Федієнка «Основи швидкочитання» зумовлена комплексним нейропсихологічним підходом, що спрямований на трансформацію механічного розпізнавання літер у цілісне інтелектуальне сприйняття інформації. Однак слід наголосити на ризиках надмірної орієнтації лише на швидкість. Науковці підкреслюють, що швидкочитання втрачає педагогічну цінність, якщо не супроводжується розвитком мислення, уяви та здатності до інтерпретації тексту. Тому важливим є поєднання швидкісних вправ із завданнями на розуміння змісту, аналіз персонажів, формулювання висновків і власних оцінних суджень.

Ефективним також є метод «Блискавка», який передбачає короткочасне пред'явлення слів або речень для миттєвого розпізнавання, а також багаторазове перечитування з поступовим прискоренням. Такі вправи створюють ситуацію успіху, підвищують мотивацію та зменшують страх перед складними текстами. Додатково застосовуються вправи на ритмізацію читання, коли темп тексту синхронізується з ритмічними сигналами, що сприяє формуванню плавності й автоматизованості мовленнєвих процесів.

Отже, інтеграція методичних підходів В. Федієнка з класичними психолого-педагогічними стратегіями розвитку уваги, пам'яті та мислення забезпечує ефективне формування навички швидкочитання як складової читацької компетентності. У результаті учень набуває здатності не лише швидко декодувати текст, а й осмислювати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію, що є ключовою вимогою сучасної освіти в умовах інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Федієнко В. Основи швидкочитання. Харків : Школа. 2021. 192 с.
2. Яценко Т. Читацька компетентність як ключове поняття сучасної шкільної освіти. URL: <https://surl.li/tnliba> (дата звернення: 11.04.2026).

Маргарита Пасько
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Алла Курінна
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

РОЗВИТОК РИТОРИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Реформування сучасної початкової освіти в рамках концепції Нової української школи вимагає пошуку нових підходів до формування комунікативної особистості, здатної до ефективної взаємодії в різних форматах навчання. Особливої актуальності це набуває в умовах дистанційної освіти, де розвиток риторичних умінь стає не лише освітньою метою, а й засобом збереження мотивації учнів. Теоретичний базис публікації спирається на розуміння риторики як процесу насичення освітнього простору живим, цілеспрямованим мовленням, що базується на засадах гуманізму та дитиноцентризму.

Аналіз реалій сьогодення свідчить, що дистанційний формат створює значні бар'єри для традиційного навчання, оскільки відсутність безпосереднього фізичного контакту призводить до зниження емоційної взаємодії та труднощів із концентрацією уваги. Молодші школярі часто не мають сформованих навичок самоорганізації, що в поєднанні з ізоляцією від класного колективу спричиняє втрату інтересу до пізнавальної діяльності.

У таких умовах педагогічна риторика трансформується у ключовий інструмент подолання дистанційних бар'єрів. Учитель має створювати специфічне мотиваційне середовище через екран, використовуючи прийоми риторичної провокації, проблемні запитання та інтерактивний сторітелінг, що стимулюють дитину до активного висловлювання власної думки.

Практичний аспект реалізації цієї мети передбачає перехід від пасивного слухання до активного мовленнєвого партнерства. Використання елементів ігрової риторики та цифрових інструментів зворотного зв'язку дозволяє мінімізувати відчуття «відірваності» учнів від навчального процесу. Ефективність розвитку риторичних умінь у цифровому просторі безпосередньо залежить від здатності педагога забезпечити ситуацію успіху та емоційний комфорт кожного учня. Тільки через свідоме управління інтересом та впровадження методів активного діалогу можливо забезпечити високий рівень залученості молодших школярів та сформувати в них стійку мотивацію до навчання, незважаючи на виклики дистанційного формату. Таким чином,

риторизація освіти стає фундаментом для успішної соціалізації та інтелектуального зростання дитини в умовах сучасних трансформацій.

В умовах реформування сучасної освіти та впровадження концепції Нової української школи особливого значення набуває риторизація освітнього процесу. Це передбачає не лише вивчення мовних норм, а й формування мовленнєвої особистості дитини, здатної до ефективної комунікації та самовираження. Теоретичне підґрунтя розвитку риторичних умінь закладено в працях відомих науковців: проблеми лінгводидактики та мовленнєвої компетентності висвітлювали Н. Бабич, Г. Сагач, В. Струганець [1, с. 66]; формування риторичних навичок у контексті підготовки вчителя та учня досліджували О. Кучерук, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, Л. Шевцова [1, с. 256].

Сучасна риторична компетентність учителя початкових класів у просторі НУШ інтегрує в собі здатність до фасилітації та модерації навчального діалогу, де вчитель виступає не як єдине джерело знань, а як партнер з комунікації. Важливою умовою успішної риторизації стає вміння педагога трансформувати монологічний виклад матеріалу в систему проблемних запитань, що стимулюють дитину до самостійного пошуку істин. Особливе місце посідає емоційний інтелект оратора, який дозволяє через екран комп'ютера встановлювати довірливий контакт та підтримувати мовленнєву активність кожного учня.

Риторична культура вчителя сьогодні доповнюється навичками візуальної та цифрової риторики, що передбачає використання посиленої інтонаційної виразності та невербальних засобів для компенсації відсутності фізичної присутності. Професійна підготовка майбутнього педагога має бути зорієнтована на розвиток гнучких навичок (soft skills), які дозволяють ефективно управляти увагою аудиторії та створювати ситуацію мовленнєвого успіху, що є запорукою високої якості початкової освіти в нових соціокультурних умовах [2].

Риторизація освітнього процесу в Новій українській школі є важливим чинником формування комунікативної особистості молодшого школяра. В умовах дистанційного навчання розвиток риторичних умінь стає не лише освітньою метою, а й ефективним засобом подолання комунікативних бар'єрів, збереження мотивації та емоційного комфорту учнів. Сучасний учитель початкових класів повинен володіти фасилітаторськими навичками, цифровою та візуальною риторику, емоційним інтелектом, щоб трансформувати монологічне викладання в активний діалог і створювати ситуацію мовленнєвого успіху для кожного дитини.

Таким чином, системна риторизація початкової освіти сприяє розвитку стійких риторичних умінь, активного самовираження та успішній соціалізації молодших школярів. Це один із ключових напрямів реалізації концепції Нової української школи в сучасних соціокультурних умовах. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних моделей і цифрових технологій розвитку риторичних умінь у дистанційному та очному форматах навчання.

Список використаних джерел

1. Кучерук О. А., Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Караман С. О. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія. Київ : КНТ, 2016. 258 с.

2. Гудима Н. В. Риторична компетентність в умовах Нової української школи: нові вимоги до вчителя. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2025. Вип. 38. С. 120–132.

Ніна Погрібняк

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
(м. Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Формування інтересу до книжки – питання, яке завжди було й залишається актуальним для дошкільної освіти.

Головна мета у формуванні читацької культури – виховати не просто читача, а дитину, яка любить книгу, розуміє її зміст і сприймає читання як захопливе дозвілля.

У Державному стандарті дошкільної освіти (2025) зазначено, що дитина «обирає книгу для читання з дорослим, пояснює свій вибір кількома словами, передбачає фактичний зміст твору за назвою, обкладинкою, ілюстраціями дає характеристику персонажів літературних творів кількома словами створює малюнки або добирає ілюстрації до змісту твору пов'язує події літературного твору з власним досвідом» [4].

Формування читацької культури в дітей дошкільного віку слід розглядати, як систематичний процес, що ґрунтується на щоденному читанні вголос, створенні домашньої бібліотеки, власному прикладі дорослих та обговоренні творів.

Аналіз наукових досліджень дозволив констатувати, що реалізація розвивального потенціалу художньої літератури залежить як від відбору текстів, так і від правильної організації читання як сумісної партнерської діяльності дорослого з дітьми.

Вихователь має право самостійно добирати твори та послідовно їх читати обов'язково, враховуючи бажання дітей, а також залучати їх до обговорення списку творів. Оскільки твори можуть бути різними за об'ємом та жанрами, бажано передбачити чергування великих і малих літературних форм, прозових та віршованих творів.

Сучасні науковці А. Зрожевська та Т. Потоцька вважають, що для формування читацької культури у дітей дошкільного віку важливо створити літературне розвивальне середовище (літературний центр); підвищувати педагогічний та психологічний рівень підготовки вихователя до роботи з дитячою літературою; розвивати вміння правильно добирати методи щодо

ознайомлення дітей з художнім твором; володіння вихователем технікою виразного читання і сучасною методикою формування в дітей читацької культури тощо. Слушною є думка науковців щодо того, що метою і завданнями літературної освіти дітей у закладі дошкільної освіти має бути підготовка їх до систематичної літературної освіти, в тому числі і перспективна практична підготовка до майбутньої теоретичної літературознавчої освіти в старших класах школи [2].

Відомий український педагог В. Сухомлинський також наголошував на необхідності якомога раніше ввести дитину у світ книжок з метою виховання у неї зацікавленості читанням, навчання дбайливого ставлення до книжки.

Аналізуючи сучасні наукові праці вітчизняних вчених, переконались в тому, що поряд із такими ключовими напрямками літературної роботи з дітьми дошкільного віку, як розвиток у них художньо-емоційного сприймання та мовленнєвої культури, збагачення емоційно-чуттєвого та когнітивного досвіду, виокремлено літературну пропедевтику.

На думку Н. Гавриш, елементарна літературна пропедевтика має враховувати специфіку літератури як мистецтва слова. Вчена переконана, щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, суть зображених у ньому життєвих явищ, замало лише чуттєвого сприймання образів, картин. Потрібні їхнє осмислення, повна літературна обізнаність із найпоширенішими жанрами дитячої художньої літератури та фольклору [1].

О. Кононко цілком справедливо вважає книжку хоча й не головним, проте важливим учителем, провідником по життю. Вона пише: «Стара й сучасна, вітчизняна та зарубіжна, різна за жанрами, ілюстрована, дитяча і доросла – вона важливий складник дитячої субкультури, її уособлення і натхнення» [3, с. 98].

Слід зазначити, що останнім часом спостерігається падіння інтересу до книжки, до читання загалом, втрачається усвідомлення пріоритетної ролі книжки в людському житті. Знижується роль сім'ї у залученні дитини до читання. Сьогодні дорослих все більше цікавлять комп'ютерні технології, а читання для дітей і самими дітьми замінюється переглядом мультфільмів. За результатами опитування (А. Зрожевська, Т. Потоцька) тільки 17% батьків дошкільників беруть участь у формуванні читацької культури своїх дітей, 60% не читають дітям зовсім. Вони вважають, що такі дані дають підстави зробити невтішний висновок, що читання перестає бути національним пріоритетом. Саме тому в суспільстві гостро постає проблема літературної освіти дітей, формування в них умінь повноцінної читацької діяльності, а звідси і проблема готовності закладів дошкільної освіти, родини, батьків і вихователів до роботи з дитячою книжкою, до розвитку в дітей стійкого інтересу до літератури, читання, формування в них початкових уявлень про роль книжки в житті людини і потреби жити з книжкою, спілкуватися з нею [2].

На наш погляд, у такій ситуації важливо шукати інноваційні підходи до залучення дітей до читання ще на дошкільному етапі. Так, однією з ефективних інтерактивних технологій, здатних зацікавити дітей літературою, є буккросинг – вільний обмін книгами, що виходить за межі традиційного бібліотечного простору. Ця технологія сприяє створенню відкритого освітнього середовища, в

якому діти, педагоги та батьки можуть взаємодіяти через книгу, популяризуючи читання як стиль життя.

Слід також зазначити про низку перешкод і труднощів у формування читацької культури в дітей дошкільного віку, а саме: невисокий рівень загальної і читацької культури самих дорослих, конкуренція книжки з гаджетами, комп'ютерними іграми, відсутність традиції родинних читань, використання літератури в освітньому процесі ЗДО лише як допоміжного засобу тощо.

Проблему вбачаємо також і у відсутності чіткого й покрокового алгоритму планування та організації взаємодії дітей дошкільного віку з художніми творами та не розуміння важливості домінантного акценту на дитячу літературу в освітньому процесі ЗДО.

Особлива відповідальність за набуття дитиною основ читацької культури лежить на батьках. Формування читацької культури неможливе без співпраці закладу дошкільної освіти з батьками. Слід зазначити, що ефективними формами у співпраці з батьками є «Марафон родинного книгочитання», педагогічні прес-релізи, сімейні клуби, буккросинг та спільні творчі проєкти («Сімейна ігротека», «Книжкові вечори») тощо. Важливу роль також відіграє власний приклад дорослих, який є вирішальним. Це дає можливість дитині копіювати поведінку батьків, які читають.

Отже, результати дослідження підтвердили актуальність проблеми щодо формування читацької культури в дітей дошкільного віку, суть якої полягає в повноцінному спілкуванні з книжкою під час її читання або розповіді вихователем ЗДО та батьками. Важливим також є створення умов успішної роботи з дитячою літературою, а саме: створення розвивального середовища, ознайомлення дітей з кращими зразками художньої літератури, добір ефективних методів і прийомів опрацювання творів для читання в закладі дошкільної освіти, володіння вихователем технікою виразного читання і сучасною методикою формування в дітей читацької культури.

Щодо подальшої роботи, то актуальним вважаємо подальший розвиток педагогічної майстерності вихователів щодо застосування сучасної методики формування в дітей читацької культури.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н., Кондратець І. Дитина і книжка: новий формат взаємодії з дітьми. *Дошкільне виховання*. 2022. № 1. С. 6–10.

2. Зрожевська А. Я., Потоцька Т. Ф. Пропедевтична підготовка дошкільників до читацької діяльності URL: <https://litmisto.org.ua/?p=25710> (дата звернення: 10.04.2026).

3. Кононко О. Художня література. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. С. 149–152.

4. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.03.2026).

Юлія Почепа

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловйова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Актуальність даної теми зумовлена особливостями формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із порушеннями зору, за яких обмежується сприймання артикуляційних рухів, порушується наслідування та знижується точність диференціації звуків. Це спричиняє труднощі у звуковимові й формуванні фонематичних уявлень. За таких умов зростає роль слухових, тактильних і кінестетичних механізмів, що змінює підходи до організації корекційно-мовленнєвої роботи. Обмеження безпосередньої взаємодії з фахівцем і використання змішаних форматів навчання знижують можливості своєчасної корекції. У зв'язку з цим, на нашу думку, необхідним є визначення педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямоване формування фонетико-фонематичних навичок з урахуванням сенсорних особливостей і освітніх умов розвитку дітей відповідного віку.

Аналіз досліджень свідчить про вивчення мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями зору в поєднанні з сенсорними та пізнавальними процесами. У працях П. Мельникова, І. Чигринової, Л. Вавіної розкрито залежність формування мовлення від обмеженого сенсорного досвіду та особливостей навчання. Т. Свиридчук і С. Федоренко обґрунтовують необхідність корекційно-розвиткової спрямованості та поетапності формування мовленнєвих умінь. У дослідженнях Н. Царик та І. Моргуліса підкреслено роль сенсорного розвитку і пізнавальної активності, а Є. Синьова визначає психолого-педагогічні засади організації навчання. Узагальнення цих підходів дозволяє розглядати мовлення як результат взаємодії мовних і пізнавальних чинників.

Мета даної роботи полягає в узагальненні теоретичних підходів до формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із порушеннями зору та визначенні педагогічних умов, що забезпечують результативність цього процесу.

Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільному віці є складним процесом, що охоплює розвиток звуковимови, фонематичного

сприймання та мовленнєвого аналізу. Його перебіг залежить від стану сенсорних систем, рівня пізнавальної діяльності та мовленнєвого досвіду. На думку Ю. Галецької, засвоєння звукової структури слова відбувається у взаємодії з мовним середовищем [1]. У вихованців із порушеннями зору цей процес має специфіку: обмеження зорового сприймання впливає на точність звуковимови й диференціацію фонем. За таких умов провідну роль відіграють слухові, тактильні та кінестетичні відчуття, що визначає потребу в цілеспрямованому формуванні сенсорної основи мовлення.

Психолого-педагогічні підходи враховують взаємозв'язок мовленнєвих і пізнавальних процесів. Ми поділяємо думку О. Степанової [2], що розвиток фонематичного сприймання пов'язаний із становленням аналізу, синтезу та узагальнення, які забезпечують усвідомлення звукової структури мовлення. Це створює підґрунтя для подальшого оволодіння мовленням і визначає необхідність спеціально організованого педагогічного впливу.

Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дошкільників із порушеннями зору має специфіку, зумовлену обмеженням зорового контролю та наслідування. Це впливає на точність звуковимови, сповільнює формування фонематичного сприймання і ускладнює розрізнення близьких за звучанням фонем. На думку О. Turko та співавторів [3], відсутність зорової опори змінює механізми засвоєння звукової сторони мовлення. У таких вихованців спостерігаються нестійкість фонематичних уявлень і помилки у відтворенні звукової структури, що пов'язано з обмеженим мовленнєвим досвідом. Вважаємо, що опора на збережені аналізатори та їх активне залучення сприяє формуванню точніших уявлень про звукову систему мови.

Педагогічні умови формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із порушеннями зору пов'язані з урахуванням сенсорних особливостей розвитку. Важливою є опора на слухові, тактильні та кінестетичні відчуття, що компенсують обмеження зорового сприймання і сприяють точнішому засвоєнню звукової структури мовлення. На думку С. Федоренко [4], ефективність залежить від повноти залучення цих аналізаторів. Значення має також поетапність організації діяльності, що забезпечує поступове ускладнення завдань без перевантаження. Вважаємо, що використання наочних і предметно-дійових опор, а також систематичність впливу створюють основу для формування фонетико-фонематичних навичок.

Організація корекційно-розвиткової роботи передбачає системне поєднання спеціально підібраних вправ і послідовне ускладнення мовленнєвих завдань. Робота спрямовується на формування правильної звуковимови, розвиток фонематичного сприймання та засвоєння звукового аналізу слова. Ефективність забезпечується включенням мовного матеріалу в різні види діяльності, де формується практичний досвід використання звуків. Застосовуються вправи на розрізнення фонем, уточнення артикуляції, визначення місця звука в слові, відтворення звукової послідовності. Важливим є поєднання слухових, тактильних і кінестетичних опор, що підсилюють засвоєння звукових характеристик. Це сприяє формуванню більш точних уявлень про звукову систему мови.

Отже, формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільників із порушеннями зору має специфічний характер і визначається взаємодією мовленнєвих, сенсорних і пізнавальних процесів, що потребує опори на збережені аналізатори та спеціально організованого педагогічного впливу. Результативність забезпечується такими педагогічними умовами, як урахування сенсорних особливостей, поетапність формування мовленнєвих дій, використання наочних і предметно-дійових опор і систематичність роботи. Організація корекційно-розвиткової діяльності має передбачати цілеспрямоване поєднання вправ, спрямованих на розвиток звуковимови, фонематичного сприймання і мовленнєвого аналізу, що сприяє формуванню точніших уявлень про звукову систему мови.

Список використаних джерел

1. Галецька Ю. Дослідження рівнів сформованості мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями зору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2024. № 24. С. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-24.58-68>
2. Степанова О. Формування зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення у спеціальних закладах освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 105, № 1. С. 120–123. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-105-1-120-123>
3. Turko O., Olendr T., Boyko M., Petryshyna O., Rozhko-Pavlyshyn T. Formation of Preschoolers' Communicative Competence in the Conditions of Inclusive Education. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. Vol. 13, No. 1. P. 239–255. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.239.255>
4. Федоренко С., Поліковські М. Результати дослідження рівнів емоційного компонента образного мовлення в молодших учнів зі зниженим зором. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 87–94. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-1-87-94>

Наталія Приходькіна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, адміністрування,
спеціальної освіти та соціальної роботи,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
(м. Київ, Україна)

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних умовах формування резильєнтності майбутніх фахівців є одним із пріоритетних завдань вищої освіти, оскільки професійна діяльність наразі супроводжується високим рівнем невизначеності та стресогенності.

Актуальність проблеми резильєнтності посилюється в контексті подолання наслідків хронічної травматизації українського суспільства, що

зумовлено екзистенційними викликами та тривалим психоемоційним напруженням, спричиненим широкомасштабною військовою інтервенцією росії [1].

Резильєнтність у науковому дискурсі розглядається як здатність особистості динамічно адаптуватися до несприятливих обставин, відновлюватися після психотравмуючих подій та зберігати професійну ефективність.

Резильєнтність поєднує в собі індивідуальні якості особистості та динамічні процеси адаптації, даючи змогу людині не лише протистояти викликам, але й використовувати їх для саморозвитку, що робить її ключовим чинником психологічної стійкості [2].

Резильєнтність часто помилково трактують лише як здатність тримати удар в ситуації кризових явищ і тривалого психоемоційного напруження, але створення умов для природного розвитку означає, що викладач ЗВО фокусується на превентивному зміцненні внутрішнього стрижня здобувачів вищої освіти, в яких розвивається нова здатність – пережити посттравматичне зростання, ставши сильнішим і досвідченішим, ніж до випробування.

Формування резильєнтності передбачає створення умов для природного розвитку адаптивних та нових можливостей і потенціалу [4]. Адаптивні можливості є інструментарієм, що надає особистості змогу зберігати цілісність під тиском, тобто формувати в них стресостійкість і здатність до саморегуляції.

Експерти в галузі психіатрії, психології травми та психологічної стійкості визначають резильєнтність як уміння проходити крізь життєві випробування, зберігаючи, відновлюючи та плекаючи при цьому своє психічне здоров'я, особистісну цілісність і зростання, соціальні зв'язки [3].

Створені в процесі професійної підготовки психолого-педагогічні умови для формування резильєнтності мають допомагати здобувачам вищої освіти знаходити внутрішні опори – інтелектуальні, творчі, етичні:

– інтелектуальні опори – здатність у стані стресу оперувати раніше набутими знаннями – реалізуються з упровадженням кейс-методів та симуляційних ігор, що імітують кризові професійні ситуації та навчають здобувачів застосовувати аналіз для пошуку рішень, формування інтелектуальної впевненості, коли знання стають інструментом опанування хаосу;

– творчі опори – креативність як стратегія адаптації (творчість у контексті резильєнтності розглядається як здатність бачити альтернативи там, де інші бачать глухий кут, що забезпечується створенням дивергентного освітнього простору, в якому заохочується нестандартне вирішення стандартних завдань, застосовуються методи арт-педагогіки та креативного письма, що дає змогу трансформувати внутрішню тривогу в естетичний об'єкт і в розвиток здатності до конструктивної імпровізації, що є важливим для представників професії типу «людина-людина»);

– етичні опори, які ґрунтуються на цінностях і сенсах – як відповідь на питання «заради чого це робиться?» (реалізується через діалогічні лекції та рефлексивні практикуми, обговорення етичних проблем професії, що дає змогу

здобувачеві вибудувати власну систему аксіологічних пріоритетів і сформувати професійну ідентичність та моральну стійкість, яка сприяє збереженню особистісної цілісності попри тиск зовнішніх деструктивних обставин).

Реалізація вищезазначених опор забезпечує перехід від зовнішнього педагогічного супроводу до внутрішньої самодетермінації здобувача, що досягається шляхом аналізу ресурсів, креативної трансформації – пошуку нових шляхів та етичної саморегуляції, ствердження життєвих смислів.

У процесі формування резильєнтності майбутніх фахівців ефективними є:

1) психотехнології саморегуляції та стрес-менеджменту, спрямовані на оволодіння інструментами керування власним емоційним станом, зокрема:

- технологія майндфулнес, основною ознакою якої є безоцінна фіксація суб'єктивного досвіду в контурі реального часу, що мінімізує деструктивний вплив ретроспективної рефлексії чи антиципаційної тривоги і яка базується на спостереженні за актуальним змістом свідомості;

- когнітивно-поведінкові технології, спрямовані на трансформацію деструктивних переконань («я не зможу впоратися») у конструктивні установки («я маю ресурси для вирішення цієї проблеми і тому впораюся з нею»);

- практики усвідомленої присутності, що допомагають здобувачам знижувати рівень тривожності, сприймати песимістичні когнітивні сценарії як плінні ментальні події та фокусуватися на поточному завданні;

- технології біологічного зворотного зв'язку – використання асистивних засобів для візуалізації фізіологічних показників стресу та навчання методам м'язової релаксації;

2) технології ресурсного проектування, що фокусуються на виявленні й активізації внутрішніх та зовнішніх ресурсів:

- технологія «Колесо життєвого балансу» – візуалізація та гармонізація різних сфер життя для запобігання професійному вигоранню ще на етапі навчання;

- побудова «Карти ресурсів» – ідентифікація джерел підтримки в кризових ситуаціях (сім'я, колеги, хобі, професійна спільнота);

3) навчально-імітаційні технології, що сприяють дозованому зануренню здобувача у стресові професійні ситуації в контрольованих умовах:

- симуляційне навчання – моделювання кризових професійних сценаріїв, в яких здобувач повинен прийняти важливе рішення в умовах дефіциту часу;

- тренінги резильєнтності – групова робота з відпрацюванням навичок позитивного переформулювання невдач як цінного досвіду;

4) рефлексивно-аксіологічні технології, спрямовані на пошук професійних сенсів, що є головним захисним бар'єром від деструктивного впливу стресу:

- технології нарративної практики (написання професійної автобіографії чи есе «Моя перемога над труднощами» тощо);

- логотерапевтичні методи – орієнтація на сенсожиттєві цінності, що дає змогу зберігати стійкість навіть у надскладних обставинах.

Таким чином, імператив формування резильєнтності здобувачів вищої освіти зумовлений необхідністю підготовки майбутнього фахівця, здатного до

конструктивного функціонування в умовах високоінтенсивної психоемоційної напруженості, що перетворює здатність до саморегуляції та збереження цілісності на ключову метакомпетентність сучасності.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник : практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.
2. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Том 3: *Консультативна психологія і психотерапія*. 2018. Вип. 14. С. 26–64.
3. Саутвік С. М., Чарні Д. С., ДеП'єрро Дж. М. Резилієнтність: мистецтво долати найбільші виклики життя / пер. з англ. І. Куришко, О. Антошин. 3-тє вид. Львів : Манускрипт, 2024. 400 с.
4. Taylor Z., Eisenberg N., Spinrad T. & Widaman K. Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child development*. 2013. vol. 84, is. 4, pp. 1145–1151. URL: <https://doi.org/10.1111/cdev.12054>.

Жанна Рагріна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки,
радник ректора з питань міжнародної діяльності,
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Стратегічна домінанта модернізації системи медичної та фармацевтичної освіти полягає у формуванні комплексної професійно-суб'єктної готовності майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю до ефективної життєдіяльності в умовах динамічної трансформації галузі охорони здоров'я. Підготовка здобувачів спрямована на опанування та імплементацію передових інноваційних технологій (цифровізація медицини, телемедицина, високотехнологічне діагностичне обладнання), що вимагає високого рівня технологічної компетентності та адаптивності.

Процес формування професійної ідентичності як відчуття приналежності до медичної спільноти для іноземних здобувачів ускладнений подвійною адаптацією – до медичного дискурсу та до соціокультурних особливостей країни навчання. Емоційний інтелект є своєрідним медіатором, що допомагає майбутньому фахівцеві медико-фармацевтичного профілю інтегрувати свій етнокультурний досвід у професійні стандарти країни навчання, запобігаючи кризі ідентичності, й розвинути в собі здатність до емпатії та розпізнавання емоцій пацієнта; а також виступає внутрішнім ресурсом, що забезпечує

саморегуляцію (здатність опановувати стрес в умовах інтенсивного навчання та клінічної практики) та емпатію (розуміння емоційного стану пацієнта, що належить до іншої лінгвокультури).

Емоційний інтелект визначають як інтегральну властивість особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здатності для досягнення життєво важливих цілей [1, с. 53].

У площині наукових досліджень виокремлюють такі компонентами емоційного інтелекту:

- пізнання себе (усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність);
- навички міжособистісного спілкування (емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність);
- здатність до адаптації (розв'язання проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість);
- управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю);
- переважний настрій (щастя, оптимізм) [2, с. 363–388].

Професійна ідентичність майбутнього фахівця медико-фармацевтичного профілю неможлива без успішної комунікації з пацієнтом, а для іноземного здобувача слово часто є дефіцитним ресурсом і тоді актуалізується роль внутрішнього стрижня (у ситуаціях, коли бракує вербальних засобів, емоційний інтелект підказує невербальні рішення – зчитування міміки пацієнта, трансляція спокою та впевненості через інтонацію тощо). Здобувач починає ідентифікувати себе як фахівця не тоді, коли вивчає всі терміни, а тоді, коли відчуває, що може встановити контакт із людиною, адже медична професія тримається на емпатії та відповідальності й без емоційного підґрунтя професійна ідентичність стає лише формальним набором маніпуляцій.

Розвиток компонентів емоційного інтелекту (сприйняття, розуміння та управління емоціями) дає змогу іноземним майбутнім фахівцям медико-фармацевтичного профілю мінімізувати когнітивний дисонанс, що виникає при розбіжності їхніх власних культурних установок із професійними стандартами країни перебування. Професійна ідентичність зміцнюється тоді, коли іноземний здобувач починає відчувати емоційний резонанс з професійним середовищем, що є неможливим без високого рівня емоційної чутливості.

Вивчення мови професійного спілкування стає майданчиком для тренування емоційного інтелекту – так, використання інтерактивних методів (аналіз деонтологічних кейсів, моделювання діалогу з «важким» пацієнтом) дає змогу іноземному здобувачеві вищої медичної освіти засвоїти мовні формули співчуття та підтримки, навчитись ідентифікувати приховані емоційні стани співрозмовника сформулювати стійку професійну позицію, що базується на гуманістичних засадах.

Формування емоційного інтелекту виконує такі функції в професійному становленні майбутнього фахівця медико-фармацевтичного профілю:

- комунікативно-адаптивну, що полегшує встановлення довірливих

відносин у системі «лікар – пацієнт», де вербальні засоби часто обмежені мовним бар'єром, а невербальні (емоційні) виходять на перший план;

– захисну (антидиструктивну) – профілактика емоційного вигорання на етапі навчання, коли здобувач ідентифікує себе як «лікар», володіє навичками емоційної відстороненості без втрати людяності;

– інтегративну, яка об'єднує теоретичні медичні знання з ціннісними орієнтаціями професії.

Іноземні студенти постійно перебувають під тиском стресогенних чинників: мовний бар'єр, академічне навантаження, відсутність звичної соціальної підтримки, а високий рівень емоційного інтелекту, навички саморегуляції) сприяють виробленню психологічної стійкості, що дає змогу здобувачу трансформувати негативні емоції в конструктивний досвід, зберігати професійну спрямованість. Емоційний інтелект акумулює норми, роблячи їх частиною особистості здобувача, що дає йому змогу, не втрачаючи власної гідності, зрозуміти етичні нюанси, властиві саме цій культурі.

Емоційний інтелект стає внутрішнім стрижнем, навколо якого кристалізується професійна ідентичність іноземного здобувача – майбутнього фахівця медико-фармацевтичного профілю. Розглянемо етапи формування емоційного інтелекту в контексті професійної ідентичності майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи формування емоційного інтелекту в контексті професійної ідентичності майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю

Етап формування	Роль емоційного інтелекту	Результат для ідентичності
Адаптація	Управління стресом та страхом помилки	Збереження мотивації до професії
Взаємодія	Розвиток емпатії та соціальної чутливості	Відчуття себе своїм у медичній спільноті
Інтеграція	Узгодження особистісних та професійних цінностей	Сформована стійка позиція «Я – медичний працівник»

Таким чином, в контексті професійної підготовки іноземних фахівців медичного профілю емоційний інтелект виступає базовою детермінантою трансформації знань у цілісну професійну ідентичність, а за відсутності розвиненої емоційної компетентності фахова діяльність лікаря нівелюється до рівня репродуктивного виконання алгоритмізованих інструкцій, позбавлених особистісного сенсу та адаптивної гнучкості. Тому розвиток емоційного інтелекту майбутніх медиків-іноземців є одним із важливих напрямів їхньої професійної підготовки, оскільки забезпечує перехід від механічного засвоєння знань до глибокого внутрішнього прийняття професійної ролі, а високий рівень емоційного інтелекту стає гарантом того, що майбутній лікар зможе ефективно функціонувати в умовах мультикультурного медичного простору, зберігаючи цілісність своєї професійної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Зарицька В. В. Самоконтроль емоцій як детермінанта стресостійкості. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 50. С. 101–113.
2. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 232 p.

Михайло Савчин

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Наталія Заверико

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ ГОРЕ

На четвертий рік повномасштабної російсько-української війни громадяни України зазнають комплексних втрат, серед яких руйнація домівок, втрата професійної ідентичності та деструкція стабільних соціальних зв'язків. Вимушене масове внутрішнє переміщення зі сходу, де є найбільш активні бойові дії або еміграція за кордон, що створює додатковий стресовий фон, проте найважчим випробуванням залишається втрата близької людини.

В українському суспільстві слово «втрата» часто використовується як метафора та евфемізм замість прямого слова «смерть». Це робиться для того, щоб висловити співчуття у м'якшій, більш дбайливій формі та визнати факт того, що сталося.

У науковій літературі втрату розмежовують на первинну та вторинну. Первинна втрата стосується безпосередньо факту смерті та охоплює два виміри це фізичне зникнення присутності людини та розрив унікального емоційного зв'язку з померлим.

Вторинна втрата є наслідками смерті близької людини і зачіпають різні сфери життя. Серед них виокремлюють соціальні та рольові втрати, що означають зміну ідентичності й статусу (наприклад, набуття статусу вдови чи сироти), практичні та матеріальні, які охоплюють втрату фінансової опори або людини, що виконувала побутові функції, а також символічні та психологічні, що включають руйнування спільних планів і мрій, підрив відчуття безпеки, самовпевненості та навіть релігійної віри [1].

Що ж стосується поняття «горя», то горе – це внутрішня реакція чи відповідь людини на втрату. Це глибоко особистий досвід, який виходить за рамки не одних лише емоцій таких як сум або гнів і є складним комплексом

когнітивних, фізіологічних, поведінкових та соціальних змін, з якими стикається людина внаслідок втрати.

На сьогодні є значна кількість зарубіжних дослідників Е. Ліндеман, Е. Кюблер-Росс, З. Фройд, В. Ворден, М. Строебе та Х. Шут, Дж. Боулбі, К. Паркес та вітчизняних Ю. Кузьменко, І. Лещук, Т. Бут, Л. Рибик, І. Опанасюк, які досліджували процес горювання і психосоціальну підтримку людей котрі втратили близьких. Серед них це досить відома теорія Е. Кюблер-Росс, яка була розроблена у 1969 році та первісно описувала реакції невиліковно хворих пацієнтів, а згодом була адаптована для опису процесу горювання. Модель включає п'ять стадій це заперечення – захисна реакція психіки на шок від втрати; гнів – лють і обурення, спрямовані на себе, оточуючих або померлого; торг – спроби укласти уявну угоду з вищими силами; депресія – відчай і безнадія від усвідомлення масштабу втрати; прийняття – примирення з реальністю та поступове повернення до життя. Сама дослідниця наголошувала, що стадії не є лінійними людина може проживати їх у будь-якому порядку або повертатися до попередніх етапів. Критики зазначають, що модель базувалася на досвіді вмираючих, а не тих, хто горює, і тому не відображає всієї повноти реакцій на втрату.

Наступна теорія двопроцесна модель Строебе та Шута, запропонована у 1999 році, є гнучкішою альтернативою стадійним моделям. Дослідники стверджують, що людина у процесі горювання коливається між двома орієнтаціями, першою орієнтацією на втрату – зосередженістю на болю, тузі та спогадах про померлого, а також другою орієнтацією на відновлення – адаптацією до нових життєвих ролей, освоєнням нових навичок і формуванням нової ідентичності. Ключовим поняттям моделі є осциляція це постійне коливання між цими двома станами, яке і є ознакою здорової адаптації [2].

У сучасній практиці робота з особами, які переживають втрату, поділяється на консультування при горі, спрямоване на підтримку нормального процесу адаптації та терапію горя, що застосовується у випадках ускладненого горювання.

Серед основних форм роботи виокремлюють індивідуальну, що передбачає глибоке опрацювання втрати у форматі «віч-на-віч» з фахівцем, групову, яка об'єднує людей зі схожим досвідом і сприяє нормалізації почуттів та зменшенню ізоляції, зокрема через програми на кшталт «вдова для вдови», сімейну терапію, спрямовану на роботу з усією родиною щодо перерозподілу ролей і спільного пошуку сенсу, а також інтернет-консультування, що забезпечує анонімність і доступність підтримки.

До основних терапевтичних методів та технік належать когнітивно-поведінкова терапія, що використовує когнітивну реструктуризацію дисфункціональних переконань та рольові ігри для відпрацювання нових соціальних навичок, міжособистісна психотерапія спрямована на подолання соціальної ізоляції та адаптацію до нових ролей, терапія ускладненого горя, що є структурованим 16-сесійним протоколом і включає вправи на «перепроживання» обставин втрати та роботу зі спогадами, екзистенційна терапія та логотерапія орієнтовані на пошук нового сенсу через конфронтацію

зі страхами, а також арт-терапія, що використовує малювання, музику, психодраму та бібліотерапію як засіб вираження болю і є особливо ефективною у роботі з дітьми [3].

Також в Україні також діють організації, які надають психосоціальну допомогу у разі втрати близької людини в час війни це «Національний центр психологічної підтримки у скорботі» вони реалізують дві програми психологічної допомоги перша програма для стабілізації та психологічної підтримки родин, в яких є зниклі безвісті або полонені і метою програми є емоційне розвантаження, навчання технікам стабілізації та самопомоги, укріплення психологічної стійкості, задля можливості витримати невизначеність та емоційний біль та залишатися ефективним в повсякденному житті. Робота проходить, як в індивідуальній формі так і в груповій тривалістю до двох місяців.

Друга програма психологічної підтримки людей, які втратили близьких внаслідок смерті. Ця програма тривалістю шість місяців та корисна людям, які після 4-6 місяців після втрати відчують захопленість думками про померлого настільки, що це викликає порушення сну, апетиту, труднощі у виконанні повсякденних обов'язків та у спілкуванні. Ця організація надає консультації як очно з різних міст України, так і дистанційно за допомогою Zoom.

Окремої уваги заслуговує організація для сімей військових «Veteran Hub», яка надає комплексну підтримку, що охоплює юридичну допомогу, психологічний супровід, та реалізує групи підтримки, інформування з актуальних питань, а також персональний супровід кожного клієнта.

Отже, втрата близької людини є одним із найважчих випробувань, з якими стикаються українські родини. Розуміння природи втрати, типів горя та моделей горювання є необхідною теоретичною основою для здійснення ефективної соціально-педагогічної підтримки. Така підтримка охоплює практичну допомогу в оформленні документів та інформуванні про доступні ресурси, відновлення соціальних зв'язків і залучення до груп підтримки, а також просвітницьку роботу щодо природи горя.

Список використаних джерел

1. Gross R. *The Psychology of Grief*. Abingdon : Routledge, 2018. 119 p.
2. Wilson J. *Theories of Bereavement. Working With Bereavement*. London, 2014.
3. Worden J. W. *Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health Practitioner*. 5th ed. New York : Springer Publishing Company, 2018. 368 p.

Олена Самсонова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Альона Стрибицька
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

STEM-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педагогічна цінність STEM-технологій для дошкільного віку полягає насамперед у їх інтегрованому характері. Дитина не працює в межах окремої «дисципліни», а розглядає явище або проблему комплексно: спостерігає, ставить запитання, рахує, порівнює, конструює, перевіряє, робить висновок. У цьому сенсі STEM-підхід безпосередньо пов'язаний із розвитком критичного мислення, оскільки спонукає дитину не лише отримувати відповідь, а й міркувати над способом її досягнення. Саме на цьому наголошують українські дослідники, які розглядають STEM-освіту як середовище формування ключових компетентностей, серед яких особливе місце посідають уміння аналізувати, прогнозувати, знаходити рішення, співвідносити результат із задумом і діяти в ситуації вибору.

У контексті дошкільної освіти STEM-технології набувають особливої продуктивності тоді, коли вони адаптуються до вікових можливостей дитини і подаються через гру, мініпроект, дослід, конструювання, пізнавальну ситуацію або практичне завдання. У роботі Є. Шкарупи, присвяченій реалізації STEM-освіти, підкреслюється, що такий формат сприяє не лише накопиченню нових знань, а й більш високому рівню їх осмислення, динамічнішому застосуванню в нових ситуаціях і підвищенню дієвості дитячого пізнання [3].

Суттєвим аргументом на користь використання STEM-технологій у роботі зі старшими дошкільниками є те, що вони природно поєднують когнітивний, мовленнєвий і діяльнісний компоненти розвитку. Під час STEM-заняття дитина не лише виконує дію, а й описує її, пояснює свій вибір, прогнозує результат, порівнює очікуване з фактичним, обговорює з однолітками, чому один варіант виявився вдалим, а інший – ні. Саме в цій точці STEM-підхід перетинається з критичним мисленням: він вимагає від дитини не механічного виконання, а елементарного обґрунтування, перевірки і корекції. Українські дослідники цифрових і STEM-акцентів сучасної освіти підкреслюють, що трансдисциплінарний характер цього підходу орієнтує освітню практику на формування інтелектуального потенціалу, гнучкості мислення та здатності працювати з проблемою в різних її вимірах [1, с. 9].

Окрему увагу сучасні українські автори звертають на роль педагога у впровадженні STEM-технологій. У дошкільному віці ефективність цього підходу залежить не стільки від наявності технічного обладнання, скільки від того, наскільки вихователь уміє перетворити звичайну пізнавальну ситуацію на проблемно-дослідницьку. Для цього важливо не давати дитині готового способу дії, а спонукати її до запитання: «Чому так?», «Що буде, якщо...?», «А як можна перевірити?», «Чому цей варіант не спрацював?». У низці українських праць, присвячених цифровим інструментам і STEM-практикам у дошкільній освіті, підкреслюється, що сучасний педагог має виступати організатором середовища, у якому дитина досліджує, експериментує, обговорює і перевіряє власні міркування, а не лише виконує запропоновану інструкцію [2, с. 20].

Для розвитку критичного мислення особливе значення мають ті STEM-завдання, у яких немає єдиної очевидної відповіді, а результат досягається через послідовність проб, спостережень і висновків. Наприклад, це можуть бути конструктивні завдання на створення найстійкішої вежі, практичні досліди з водою, піском, тінню, магнітами, завдання на проектування простого пристрою, який виконує певну функцію, або пошук способу розв'язання конкретної проблемної ситуації. У таких формах роботи дитина вчиться не лише діяти, а й порівнювати способи, аналізувати, чому один результат виявився кращим, переосмислювати помилку і шукати інший варіант. Саме ці інтелектуальні дії й становлять ядро критичного мислення в дошкільному віці. Показово, що в українських STEM-матеріалах для дошкілля як приклади часто пропонуються саме комплекси, де дитина має самостійно пройти шлях від задуму до перевірки результату.

Комплекс STEM-завдань структурується за кількома тематичними лініями. Така побудова дозволяє зробити роботу системною, а не епізодичною. Кожна тема має не лише практичну, а й мисленнєву цінність: вона орієнтує дитину на спостереження, аналіз, висунення припущення, вибір способу дії та оцінку результату. Усі завдання подаються в доступній для старшого дошкільника формі, але водночас зберігають проблемний характер, а отже прямо працюють на розвиток основ критичного мислення.

Комплекс STEM-завдань доцільно реалізовувати не як окремий курс, а як частину пізнавальної, ігрової, конструктивної та інтегрованої діяльності дітей упродовж 4-6 тижнів. Оптимально, якщо в межах одного тижня опрацьовується одна тематична лінія, а всередині неї педагог використовує 2-3 завдання різного типу: спостереження, мініексперимент, конструювання, проблемну ситуацію, колективне обговорення. Такий формат дозволяє зберегти інтерес дітей і водночас поступово ускладнювати мисленнєві дії.

У структурі комплексу кожне завдання передбачає чотири послідовні етапи:

1. входження в проблему або ситуацію;
2. висунення дитячих припущень;
3. практичну перевірку;
4. коротке підсумкове обговорення.

Саме ця логіка є принциповою, оскільки розвиток критичного мислення відбувається не в момент, коли дитина просто щось робить руками, а тоді, коли вона намагається зрозуміти, чому саме так, що спрацювало, а що ні, який спосіб

виявився кращим і чому.

Отже, сучасні українські наукові праці дають підстави розглядати STEM-технології як педагогічно доцільний і змістовно насичений засіб розвитку критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Їхня ефективність зумовлена інтегрованим характером, опорою на діяльність, проблемність, дослідницький підхід, можливість перевіряти припущення та обговорювати результати. У дошкільному віці STEM не лише збагачує пізнавальний досвід дитини, а й створює умови для формування тих інтелектуальних умінь, які становлять основу критичного мислення: аналізу, порівняння, висування гіпотез, перевірки, оцінювання та пошуку альтернативного рішення. Саме тому використання STEM-технологій у старшому дошкільному віці можна вважати одним із найбільш перспективних напрямів розвитку основ критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Борисенко К. Соціально-емоційне навчання як концепція розвитку емоційного інтелекту майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/80/part_1/20.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

2. Смольникова Г. Проєктне навчання у STEM як засіб соціалізації дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/52845/1/H.Smolnykova_MNPK_IPO.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

3. Шкарупа Є. Реалізація STREAM-освіти в умовах гурткової роботи природничого циклу в закладах дошкільної освіти. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/86/part_1/40.pdf (дата звернення: 28.03.2026).

Олена Самсонова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Галина Стрілець

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дитяча соціалізація у дошкільному віці базується на розвитку емоційної сфери, тому що в цей період активно формуються моральні почуття та соціальні емоції. Властивостями зовнішнього емоційного прояву є тембр голосу, міміка обличчя, рухи тіла, інтонація.

Поняття «емоційний інтелект» І. Андрєєва визначає як ментальні

здібності до розуміння особистих емоцій та емоцій оточуючих людей, а також керування емоційною сферою. Вчена вважає, що зміни в емоційній сфері тісно пов'язані з розвитком як пізнавальної, так і мотиваційної сфери особистості, а також самосвідомості [2, с. 99].

Розглянемо структуру емоційного інтелекту, поділяючи думку науковиці. Під час досліджень опираємось на структуру яку запропонував Д. Гоулман, яка охоплює такі компоненти, що характеризують сфери емоційних розумових людських здібностей:

- уміння входити в емоційні стани, досягаючи успіху;
- розуміння взаємозв'язків між емоціями, дією, мисленням, ідентифікація емоційних станів;
- здатність до зчитування емоції оточуючих людей, керувати емоціями інших, бути чутливим до них;
- контроль емоцій, управління емоційними станами, заміна небажаних емоційних станів більш адекватними;
- уміння вступати у міжособистісні відносини з іншими людьми які повністю задовольняють та підтримувати їх [1, с. 67].

Гостро в контексті сучасності постає питання про детермінанти формування та розвитку творчого потенціалу кожної особистості. Наприкінці ХХ століття вчені змогли більш ретельно дослідити роль емоційного інтелекту в житті кожної людини. У минулому дослідники змогли визначити емоційний інтелект як здатність до соціальної адаптації, здатність використовувати та розуміти емоції інших. Емоційний інтелект – це інструмент для саморегуляції людини, зниження стресу, ефективного спілкування, емпатії до інших людей, здатності реагувати на життєві виклики та вирішення конфліктів. Відповідно до спостережень доктора Дж. Готтмана, який в книзі «Емоційний інтелект дитини. Практичний посібник для батьків» виявив, що батьки, які у взаємодії з дітьми проявляють співчуття та емпатію, тим самим допомагають їм боротися із власними негативними почуттями, та сприяють кращому засвоєнню цінностей і зростанню духовно збагачених особистостей [4, с. 88].

Отже, емоційний інтелект – це спосіб і форма поведінки та ставлення людини до самої себе й оточуючих. Це вміння точно визначати та аналізувати емоції, які виражають оточуючі, та передбачати їхні наслідки. Тому кожній особистості важливо розуміти не лише свої відчуття, а й емоції інших людей, які часто пов'язані як з внутрішніми, так і з зовнішніми проявами поведінки. Емоційний інтелект і дорослого, і дитини може розвиватися за допомогою живопису, мистецтва, літератури та гри.

Учені, які досліджували емоційний інтелект, стверджують, що емоційний інтелект розвивається на основі ідентифікації емоцій, вмінні входити в емоційні стани (радість, інтерес), здатності взаємодіяти з оточуючими людьми та підтримувати їх, керуванні емоційними станами, розумінні емоції інших.

Поділяючи погляди наукових дослідників, звертаємо увагу на потребу у гармонійному вихованні різноманітних емоцій та почуттів, зокрема у формуванні в дитини четвертого року життя навичок керувати своїми емоціями та почуттями (страх, гнів, сором, занепокоєння, провина, емпатія, жалість,

гордість, співчуття, любов та інші), навчанні ідентифікувати власні емоційні стани та причини, що які їх породжують [3, с. 25].

Ураховуючи вікові особливості психічного розвитку дітей, вважаємо, що емоційний інтелект дитини – це здатність розуміти, усвідомлювати власні емоції та почуття, називати їх (в межах вікової компетенції), здатність проявляти їх використовуючи різні вербальні та невербальні засоби, здатність стримувати та керувати їх, проявляти початкові навички емпатії.

Зважаючи на компоненти структури емоційного розвитку дитини дошкільного віку та структуру емоційного інтелекту, можна стверджувати, що поміж різних засобів розвитку складових емоційного інтелекту, заслуговує увагу казкотерапія. Розвиток емпатії засобом казкотерапії досить високий адже, вона включає в себе ігрову діяльність, у якій дитина, в силу специфічних особливостей, має тонко відчувати емоційний стан персонажів, займати позицію співчуваючого, співпереживаючого героя або спостерігача (емпатійна діяльність) [2, с. 101].

Емоційний інтелект являється однією з основних складових розвитку особистості, що для формування соціальної адаптації та психологічного благополуччя дітей відіграє надзвичайно важливу роль. Набуте вміння розуміти, розпізнавати, регулювати власні емоції та емоції оточуючих людей, дає можливість дитині розвивати позитивні стосунки з іншими, бути успішною в справах та впевнено досягати поставлених цілей.

У багатьох аспектах проявляється вплив емоційного інтелекту на розвиток дітей дошкільного віку. В першу чергу, це впливає на формування високого рівня самопізнання та самооцінки, а це є базою для розвитку особистості в подальшому. Емоційно інтелектуальний дошкільник краще вміє регулювати власні реакції та дії, менше піддається стресовим ситуаціям, краще може орієнтуватися у соціумі.

Розвиток емоційного інтелекту дитини впливає на її успіх у житті. Здатність регулювати емоції дозволяє дитині долати стрес, розвивати витримку і самоконтроль, досягати поставлених цілей; діти з високим EQ характеризуються впевненістю у своїх силах і в собі, що мотивує їх до саморозвитку і самореалізації [3, с. 14]. Окрім того, розвиток емоційного інтелекту сприяє розвитку соціальної компетентності, підвищенню самосвідомості та самопізнання, продуктивному вирішенню конфліктів, успішній адаптації в дитячому садку та покращенню міжособистісних стосунків.

Список використаних джерел

1. Вайнер М. Є. Емоційний розвиток дітей : вікові особливості, діагностика та критерії оцінки. *Корекційно-розвиваюча освіта*. 2008. № 4. С. 64–67.
2. Заліток Л. М. Казкотерапія за Василем Сухомлинським. *Інноватика у вихованні*. 2017. № 6. С. 99–106.
3. Замелюк М. І. Казкотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі України. Серія :*

Педагогічні науки. 2017. № 2/35. С. 14–19.

4. Максименко С., Максименко К., Плавник О. Емоційний розвиток дітей. Київ : Знання, 2003. 267 с.

Олена Самсонова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Яцька

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

Особливим значенням у формуванні особистості, здатної до саморозвитку, відіграють ігрові технології, що передбачають живе спілкування вихователя і дитини. Дошкільники стають активними учасниками освітнього процесу, взаємодіючи не лише з педагогом, а й між собою. Серед технологій формування у дітей дошкільного віку реалістичних знань навколишнє, особливе місце посідають ігрові, що відносяться до активних методів навчання. Ігрові технології забезпечують різноманітність мисленнєвої та практичної діяльності дітей у процесі освоєння матеріалу за рахунок організаційних нововведень, таких як форма подання матеріалу. Це дозволяє досягти кращих результатів.

Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Поняття «гра» розглядається як родове щодо термінологічного словосполучення «ігрова діяльність» [1, с. 10]. У дошкільному віці гра є провідною діяльністю, у процесі якої відбуваються важливі зміни у психіці дошкільника, що готують його перехід до нового, вищого щабля розвитку; створюються умови для соціалізації дитини, становлення й саморозвитку її особистості; у цей період у контексті гри виникають та диференціюються нові види діяльності, зокрема трудова, естетична, навчальна тощо [1, с. 10].

Дидактична гра у сучасній дидактиці розглядається як ефективний метод і спосіб для формування інтересу та мотивації до процесу навчання дитини дошкільного віку. Дидактична гра здатна привернути увагу дошкільників, виховати у яких любов до того чи іншого предмета. Використовувати гру необхідно правильно і цілеспрямовано, не надаючи даній грі характеру

звичайної вправи [2, с. 161]. Дидактична гра – це інтегрована система впливів, направлена на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування досконаліших пізнавальних умінь та навичок [1, с. 10].

Виділяються такі функції дидактичної гри:

- навчальна – полягає у передачі наукових знань дошкільникам, і навіть у формуванні певних умінь і навичок;

- виховна – знаходить свій відбиток у розумовому, моральному, фізичному, трудовому, правовому, екологічному, моральному, естетичному, колективному вихованні, і навіть вихованні технологічної культури;

- розвиваюча функція полягає у формуванні в дітей дошкільного віку аналітичного, критичного і логічного мислення, розвитку самостійності у прийнятті рішень, відповідальності і розвитку вміння працювати у колективі;

- керівна функція полягає як в управлінні дитячим колективом, групою дітей, так і в управлінні самим освітньо-виховним процесом;

- діагностична – спрямована на визначення стану дітей дошкільного віку та освітньо-виховного процесу в цілому з метою виявлення найбільш правильної стратегії навчально-пізнавальної діяльності та включає вміння вихователя враховувати психофізіологічні особливості дітей в навчальній діяльності, встановлювати відповідність знань, умінь та навичок вимогам навчальної програми, а також здійснювати контроль за ефективністю навчально-виховної роботи;

- контролююча функція дозволяє виявляти та усувати помилки та труднощі у професійній діяльності вихователя та передбачає наявність певного стандарту, норми та моделі педагогічного процесу;

- конструкторсько-технологічна функція спрямована на організацію ефективного педагогічного процесу і включає в себе низку вимог: необхідність планування педагогічного процесу, необхідність організації виховного та розвиваючого середовища для дошкільників;

- дослідницька функція полягає в умінні виявляти проблему для обговорення та дослідження, аналізувати наукову літературу, висувати гіпотези та завдання дослідження, ставити проблемні питання для вирішення дошкільниками;

- інформаційна функція полягає в умінні вихователя користуватися мовленнєвою виразністю, коротко і логічно викладати матеріал з метою домогтися його розуміння вихованцями, користуватися різними методами викладу, активізувати дітей у процесі засвоєння навчального матеріалу;

- мобілізаційна функція передбачає вміння впливати на емоційно-вольову сферу особистості дошкільників найбільш раціональним шляхом, іншими словами, вихователь має зацікавити дітей, захопити їх, активізувати їхню навчально-пізнавальну діяльність;

- орієнтаційна функція полягає у допомозі дітям у побудові особистісної картини світу, у визначенні ними ціннісних орієнтацій, у пошуку ними свого місця у соціумі;

- проєктна функція є педагогічне проєктування, тобто, складання планів,

націлених вирішення актуальних освітніх завдань;

– організаційна функція полягає в грамотній організації вихователем освітнього процесу з метою залучення до нього дошкільників [3, с. 90].

Дидактична гра за своєю природою здатна навіть суху інформацію оживити і зробити яскравою і наповненою емоціями. У грі можливе залучення кожного до активної роботи, це форма, яка протистоїть пасивному слуханню чи читанню.

Отже, дидактична гра – це засіб навчання і виховання, який може застосовуватися при закріпленні різного програмного матеріалу і проводитися на різних типах занять або у вільний від занять та інших режимних процесів час у ЗДО. У дидактичній грі формуються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти у певній ситуації або з певними предметами для отримання власного досвіду. Таким чином, особлива роль дидактичної гри в освітньому процесі визначається тим, що гра має зробити сам процес навчання емоційним, дієвим, дозволити дитині отримати новий досвід.

Список використаних джерел

1. Азарова Л. Є., Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна проблема. *Збірка наукових праць «Vzdelávanie a spoločnosť (Освіта та суспільство)» Прешовського університету в Прешові*. 2016. С. 9–16.

2. Кочин Є. С., Сорочинська О. А. Розвиток інтересу до пізнання природи у молодших дошкільників шляхом упровадження інноваційних форм та методів навчання. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі*: збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (17-18 квітня 2020 р.). Київ, 2020. С. 99–103.

3. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально-методичний посібник. Київ : «Слово», 2015. 352 с.

Тетяна Семененко

вчитель-методист, вчитель трудового навчання та технологій вищої категорії,
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг»
(м. Запоріжжя, Україна)

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРЕДМЕТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З РАС

Сучасний вектор розвитку інклюзивної освіти ґрунтується на принципах поваги до людської індивідуальності, що стимулює модернізацію мережі освітніх закладів, діяльність яких спрямована на забезпечення соціального захисту та повноцінної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й учнів із розладами аутистичного спектра. Головною метою освіти дітей з РАС є максимально можлива незалежність у дорослому житті, тому їх необхідно навчити обходитися без сторонньої допомоги в елементарних, але важливих речах.

Учні з розладами аутистичного спектра становлять одну з найвразливіших груп населення в Україні, що зумовлює необхідність комплексного міждисциплінарного супроводу з боку медиків, психологів, педагогів та фахівців із реабілітації – тому створення спеціалізованого освітнього середовища є критичною умовою їхньої адаптації та соціалізації.

Розлади аутистичного спектру – це гетерогенна група порушень розвитку нервової системи, які мають різноманітну етіологію, але характеризуються загальними симптомами, пов'язаними з порушеннями соціальної взаємодії, спілкування і поведінки (стереотипність, обмеженість дій або інтересів) [2]. При правильній корекції, діти з РАС можуть успішно розвиватися, адаптуватися в суспільстві, приносити соціальну користь, але для цього необхідна своєчасна психолого-педагогічна корекція та розуміння того, що потрібно робити [1].

Корекційно-розвивальний потенціал предметів технологічного циклу в освітньому процесі дітей із розладами аутистичного спектра є фундаментальним чинником їхньої соціалізації та психофізичної реабілітації. Максимальний корекційний ефект в соціальній інтеграції дітей з РАС на уроках трудового навчання та технологій досягається за умови ґрунтування на методологічних засадах, зокрема на принципах реалізації цього потенціалу (табл. 1).

Таблиця 1

Основні принципи реалізації корекційно-розвивального потенціалу предметів технологічного циклу в соціальній інтеграції дітей з РАС

Принцип	Зміст і спрямованість
Візуалізація	Використання покрокових візуальних інструкцій та піктограм для мінімізації тривожності
Структурування	Чітке зонування робочого місця та часова регламентація етапів роботи
Індивідуалізація	Адаптація складності операцій відповідно до сенсорного профілю дитини
Позитивне підкріплення	Акцент на успішності завершеного етапу для формування мотивації до праці

Інтеграція дітей з аутизмом є двостороннім процесом, що передбачає варіативність освітніх моделей та обов'язкову взаємну підготовку, адже ефективність такої взаємодії залежить від того, наскільки якісно підготовлена сама дитина до навчання та наскільки освітній простір є адаптованим до її індивідуальних особливостей [4].

Корекційно-розвивальний потенціал уроків трудового навчання та технологій у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті «Оберіг» має ознаки сенсорно-інтегративної функції в соціалізації учнів з РАС, оскільки технологічна діяльність забезпечує потужну стимуляцію різних сенсорних систем, а робота з різноманітними матеріалами (глина, текстиль, дерево, папір,

харчові продукти) дають змогу структурувати сенсорний досвід дитини. Відбувається тактильна стимуляція (зниження гіперчутливості або компенсація гіпочутливості через безпосередній контакт із фактурами) та вестибулярна корекція (розвиток відчуття власного тіла в просторі під час виконання макрота мікрорухів).

Предмети технологічного циклу створюють умови для подолання дефіциту виконавчих функцій:

- алгоритмізація мислення – необхідність дотримання чіткої технологічної послідовності сприяє розвитку навичок планування та прогнозування;

- перенесення знань формування здатності застосовувати абстрактні поняття (міра, форма, об'єм) у практичній діяльності.

У процесі трудового навчання відбувається психомоторний розвиток дитини, адже трудові операції є природним інструментом корекції порушень моторики, зокрема маніпуляції з інструментами (ножиці, голки, пензлі) безпосередньо впливають на стимуляцію мовленнєвих центрів кори головного мозку, розвивається дрібна моторика. Забезпечується динаміка формування сенсомоторних зв'язків, активується зорово-моторна координація – розвиток системи «око-рука», що є критично важливим для формування навичок самообслуговування та письма. Попри індивідуальний характер багатьох завдань, уроки технологій створюють контрольоване середовище для соціальної взаємодії та умови для соціально-комунікативної адаптації. Виконання групових проєктів стимулює розвиток навичок ділової комунікації та розуміння соціальних ролей, а створення матеріального продукту підвищує рівень самооцінки та сприяє подоланню соціальної самоізоляції дитини.

Особливої ваги в контексті соціалізації учнів з розладами аутистичного спектра набуває професіоналізм спеціального педагога – цілісна комбінація знань, способів мислення та ціннісних орієнтирів, що забезпечує готовність вчителя до продуктивної діяльності в умовах інклюзії, причому його компетентність передбачає не лише володіння методиками корекційної підтримки, а й сформованість професійно значущих якостей фахівця [3].

Значення трудового навчання та технологій для учнів підліткового віку ще полягає в тому, що на таких уроках відбувається профорієнтація дитини, що виражається, зокрема, в:

- трансформації інтересів (перетворення вузькоспеціалізованих захоплень дитини на професійну майстерність, наприклад, схильність до систематизації може стати базою для роботи в ІТ, архівах або бібліотечній справі);

- формування трудової витривалості (здатність працювати за графіком, дотримуватися інструкцій та доводити справу до завершення);

- спеціалізовані майстерні – створення умов, де дитина пробує різні види ремесел (кераміка, столярство, поліграфія), знаходячи свій шлях до економічної самодостатності.

Отже, через опанування технологічних операцій дитина з РАС перестає бути лише отримувачем допомоги – вона стає творцем матеріальних цінностей, що нівелює стан соціальної деривації, адже результат праці (певний виріб,

виготовлений дитиною) є зрозумілим і значущим для суспільства інструментом соціальної фасилітації. Матеріалізований результат праці стає не лише об'єктом діяльності, а виступає потужним комунікативним медіатором, що трансформує пасивну присутність дитини в активну соціальну позицію.

Список використаних джерел

1. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8 (52). С. 294–300.

2. Дитячий аутизм: лікування іпотерапією. URL: <https://hippotherapy.in.ua/treatment-of-infantile-autism> (дата звернення: 03.03.2026).

3. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2018. № (1) 15. С. 49–53.

4. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. Київ : Гнозис, 2013. 60 с.

Ольга Сергєєнко

кандидат педагогічних наук,

проректор з навчальної роботи,

КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського»

(м. Київ, Україна)

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА: ЯК ЗРОБИТИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НЕ ФОРМАЛЬНІСТЮ, А РЕАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ

В умовах стрімкої цифровізації, соціокультурної турбулентності та постійних викликів, перед якими постає сучасна освіта в 2026 році, питання професійного розвитку педагога набуває статусу стратегічного пріоритету національної безпеки та культурного суверенітету. Сьогодні викладач – це не просто ретранслятор усталених знань чи академічних канонів, а фасилітатор інтелектуального пошуку, ментор та архітектор креативного освітнього середовища. Особливо гостро це відчувається в закладах мистецької освіти, де поєднання традиційної майстерності та новітніх технологій вимагає безперервного оновлення компетенцій. Однак, незважаючи на системні реформи, часто процедура підвищення кваліфікації все ще сприймається академічною спільнотою як бюрократичне навантаження («накопичення годин» заради сертифіката), що фактично нівелює головну мету – реальне вдосконалення професійної майстерності та особистісне зростання.

Трансформація професійного розвитку з лінійної формальної процедури в багатовекторний живий процес вимагає радикальної зміни парадигми: від пасивного споживання стандартизованих курсів до активної побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Міжнародний досвід, зокрема країн

Скандинавії (Фінляндія, Швеція) та Естонії, які є лідерами освітніх рейтингів, демонструє, що найвищу ефективність має модель «just-in-time learning» – навчання, яке ініціюється самим педагогом у відповідь на конкретний професійний дефіцит і має негайне прикладне застосування у власній аудиторії чи майстерні [1].

Одним із найбільш перспективних шляхів подолання формалізму є перехід до концепції горизонтального навчання (peer-to-peer learning). У КЗВО КОР «Академія мистецтв імені Павла Чубинського» ми спостерігаємо, що найбільш стійкі результати дають не зовнішні лекторії, а внутрішні платформи обміну досвідом. Коли викладачі-практики діляться авторськими методиками викладання в умовах дистанційної творчої взаємодії або специфікою роботи з обдарованою молоддю в стресових ситуаціях, відбувається живий обмін кейсами. Такий підхід перетворює заклад освіти на «організацію, що навчається» (learning organization). Важливо, щоб внутрішня система забезпечення якості освіти стимулювала таку активність через систему внутрішніх грантів, творчих відпусток або зарахування результатів неформальної освіти, отриманих під час участі у професійних воркшопах та мистецьких резиденціях [2].

Сучасні реалії вимагають від педагога мистецької сфери володіння складним синтезом компетенцій. Професійне зростання сьогодні неможливе без розвинених soft skills, серед яких на перший план виходять емоційний інтелект, кризовий менеджмент та навички медіації. Викладач має бути готовим до ролі психолога та коуча. Підвищення кваліфікації стає реальним розвитком лише тоді, коли воно спрямоване на закриття персональних «білих плям». Наприклад, для викладача музичного чи образотворчого мистецтва актуальним стає не лише вдосконалення техніки, а й опанування інструментів арт-терапії для реабілітації здобувачів освіти, що постраждали від наслідків війни. Використання сучасних діагностичних інструментів (Self-assessment tools) дозволяє педагогу об'єктивно оцінити свій рівень і обрати саме той освітній модуль, який дасть поштовх до якісних змін у викладанні [3].

Окремої уваги заслуговує технологічний аспект. У 2026 році ми вже не обговорюємо «доцільність» використання штучного інтелекту (ШІ) – ми інтегруємо його в освітній процес. Для викладача мистецьких дисциплін професійне зростання сьогодні включає навички промпт-інжинірингу, роботу з генеративними мережами для створення візуального та звукового контенту, а також етичний аналіз використання ШІ в творчості. Міжнародні практики, зокрема досвід британських консерваторій та академій, свідчать, що опанування імерсивних технологій (VR/AR) у колі колег-однодумців значно знижує психологічний опір інноваціям. Підвищення кваліфікації в такому контексті перетворюється на захопливий процес дослідницького пошуку та експерименту, що повертає викладачу драйв та запобігає професійному вигоранню.

Більше того, ми маємо враховувати вітчизняний контекст «освіти всупереч». Український викладач сьогодні працює в умовах енергетичної нестабільності, повітряних тривог та необхідності постійної адаптації матеріалу

під асинхронний формат. Тому реальне підвищення кваліфікації має включати навчання методикам «мікронавчання» (microlearning) та створення гнучкого цифрового контенту, який залишається доступним для студента за будь-яких умов. Це не просто технічна навичка, а прояв соціальної відповідальності педагога перед майбутнім поколінням.

Аналізуючи міжнародний досвід порівняно з вітчизняною практикою, варто відзначити необхідність впровадження системи мікрокваліфікацій (micro-credentials). Це дозволило б викладачеві накопичувати вузькоспеціалізовані компетенції (наприклад, «Менеджмент культурних проєктів» або «Цифрове кураторство») і легітимізувати їх у межах атестаційних процесів. Такий підхід робить професійний розвиток дискретним, але безперервним, усуваючи необхідність «відсиджувати» довгі загальні курси, які часто не містять актуальної для конкретного фахівця інформації [4, с. 12].

Підсумовуючи вищевикладене, слід констатувати, що трансформація професійного зростання викладача з формалізованої звітності у дієвий інструментарій фахової еволюції можлива лише за умови реалізації цілісної триєдиної стратегії. Провідним вектором цієї моделі виступає суб'єктність та автодидактична спрямованість, де педагог стає активним замовником освітніх послуг на основі глибокої рефлексії власних фахових дефіцитів. Цей процес має органічно поєднуватися з професійною релевантністю та галузевою валідністю змісту навчання, що забезпечує пряму кореляцію між отриманими знаннями та динамічними запитами ринку праці в мистецькій сфері. На завершення, ефективність зазначених компонентів безпосередньо залежить від інституційної екосистемності, яка передбачає створення в закладі освіти середовища для горизонтального обміну досвідом через інструменти менторства та спільне проєктування. Впровадження такого комплексного підходу дозволить гармонізувати персональні амбіції викладача зі стратегічними цілями сучасної освітньої системи, перетворюючи підвищення кваліфікації на фундамент реального професійного розвитку.

Тільки за умови глибокого усвідомлення викладачем цінності власного розвитку як інтелектуального капіталу, а не як виконання нормативу, ми зможемо забезпечити конкурентоспроможність української мистецької освіти на світовій арені. Професіоналізм у 2026 році – це не диплом у рамці, а здатність навчатися швидше, ніж змінюється світ навколо.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Основні стратегії розвитку освіти в контексті української формули миру. *Вища освіта України*. 2023. № 3. С. 5–14.
2. Шевченко Ю. Формування соціальної компетентності як загальний показник розвитку особистості. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 3. С. 84–91.
3. Професійний стандарт викладача закладу вищої освіти: орієнтири для безперервного розвитку. Київ : НРА, 2024. 45 с.
4. Сміт Дж. Інноваційні моделі післядипломної освіти: глобальні тренди. *Освітній простір*. 2025. № 1. С. 10–18.

Христина Серета
науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна),

Олексій Чижмотря
науковий співробітник відділу цифрової трансформації НАПН України,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РЕДАКТОРІВ ЕЛЕКТРОННОЇ ЕНЦИКЛОПЕДІЇ ОСВІТИ

Трансформація інформаційного суспільства зумовила перехід від статичних паперових видань до динамічних електронних платформ. Електронна енциклопедія освіти сьогодні – це не просто оцифрований текст, а складна екосистема знань. Ключовими викликами для таких екосистем сьогодні є: динамічність знань, гіпертекстуальність та мультимедійність.

За таких умов цифрова компетентність редактора «Української електронної енциклопедії освіти» (УЕЕО) стає фундаментом професійної придатності [1]. Це не лише навичка набору тексту, а здатність проєктувати знання в цифровому форматі. На основі європейської рамки DigComp 2.2, цифрову компетентність редактора УЕЕО можна розділити на чотири блоки: 1) інформаційна та дата-грамотність, яка передбачає, що редактор має бути експертом у Data Mining – пошуку та видобутку релевантної наукової інформації; критичний аналіз для перевірки достовірності джерел (fact-checking), розрізнення наукових фактів від псевдонаукових теорій; управління даними для організації цифрових архівів, робота з хмарними сховищами (Google Drive, OneDrive) для спільного редагування; 2) технологічна та інструментальна складова («хард-скіли»), без яких неможливе функціонування електронного видання: знання CMS (Content Management Systems), а саме – глибоке розуміння архітектури платформи, на якій побудована енциклопедія; вміння працювати з адмін-панеллю, категоріями та тегами; знання основ HTML/XML, оскільки навіть при наявності візуальних редакторів, редактор повинен розуміти структуру коду для виправлення помилок верстки або коректного вставлення скриптів; SEO-оптимізація для написання заголовків (Title) та мета-описів (Description), які дозволять пошуковим системам краще індексувати енциклопедію, підвищуючи її видимість у мережі; 3) створення цифрового контенту та медіаграмотність для візуалізації, а саме роботи з онлайн-сервісами (Canva, Infogram) для створення схем, графіків та інтерактивних карт; уявлення про авторське право в цифрі: знання ліцензій Creative Commons, вміння знаходити зображення у вільному доступі та коректно вказувати авторство, щоб уникнути юридичних ризиків для видання; 4) дотримання правил цифрової безпеки та етики, а саме захист облікових записів, розуміння ризиків фішингу та кібератак на освітні ресурси. Також

сюди входить етика спілкування в наукових мережах (ResearchGate, Academia.edu).

Освітній контент в цифровому форматі має свою специфіку. Тому УЕЕО має свої унікальні вимоги до професійної підготовки редактора. До них відносимо: стандартизацію метаданих, а саме використання міжнародних стандартів (наприклад, Dublin Core) для опису освітніх ресурсів, що забезпечує сумісність УЕЕО з іншими світовими базами знань; інтеграцію з реєстрами, оскільки редактор повинен вміти пов'язувати статті з профілями науковців в ORCID, Google Scholar, а також із реєстрами закладів освіти; інклюзивність (Web Accessibility) як вміння налаштування тексту для програм-зчитувачів (screen readers), додавання альтернативного тексту (alt-text) до зображень, що робить енциклопедію доступною для користувачів із порушеннями зору.

Одним із важливих та перспективних напрямів є впровадження генеративного штучного інтелекту в редакційний цикл. Сучасний етап розвитку цифрової компетентності неможливий без опанування Generative AI. Редактор має вміти використовувати ШІ як асистента для: автоматизації рутини: для генерації тегів, створення коротких анотацій (summarization) до довгих статей тощо; лінгвістичної підтримки, а саме використання інтелектуальних систем перекладу та перевірки стилістики (наприклад, Grammarly або DeepL) для адаптації україномовного контенту до міжнародних стандартів; етичного контролю, оскільки саме редактор перевіряє згенерований ШІ контент на наявність галюцинацій (вигаданих фактів) та упередженості.

Вважаємо, що для розвитку цифрової компетентності редакторів доцільним є дотримання стратегії безперервного професійного розвитку. Оскільки розвиток цифрової компетентності – це постійний процес, а не разовий захід, ефективними заходами для реалізації цієї стратегії, на нашу думку, є такі види: воркшопи для обміну досвідом між редакторами щодо використання нових плагінів чи сервісів; мікронавчання (Microlearning) як короткі щотижневі сесії з освоєння одного конкретного інструменту (наприклад, тренінг щодо правильного визначення і добору шаблонів для внесення статей); моніторинг трендів, наприклад підписка на профільні видання з Digital Humanities та EdTech.

Розглянемо основні підходи до розвитку цифрової компетентності наукових працівників-редакторів на прикладі УЕЕО (рис. 1).

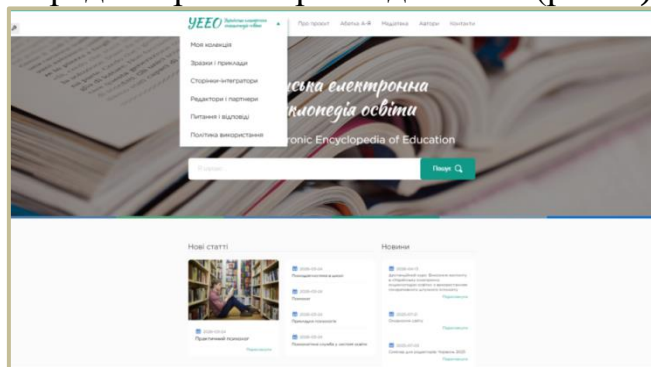


Рис. 1. «Українська електронна енциклопедія освіти»

«Під технологією розвитку цифрової компетентності наукових працівників ми розуміємо сукупність форм, методів, засобів і цифрових інструментів, що застосовуються для формування й удосконалення їхніх цифрових знань, практичних цифрових умінь і навичок... Для формування цифрових знань як складника цифрової компетентності наукових працівників за когнітивним критерієм ми застосовували комплекс взаємопов'язаних організаційних заходів для навчання наукових працівників-редакторів УЕЕО...» [2].

Серед форм навчання, спрямованих на розвиток цифрових знань, було обрано курси підвищення кваліфікації, практично орієнтовані тренінги, організаційні семінари, вебінари та інші заходи. У процесі проведення тренінгів, організаційних семінарів, нарад редакторів і консультацій наукові працівники-редактори УЕЕО продемонстрували рівень сформованості цифрових знань, що відображає їхнє розуміння та усвідомлення основ роботи з веборієнтованими автоматичними інформаційними системами. Це дало підстави зробити висновок, що організаційні форми, спрямовані на розвиток цифрової компетентності наукових працівників за когнітивним критерієм, ґрунтуються на системному підході та передбачають поєднання навчання, підтримки й забезпечення необхідними ресурсами [3].

Отже, цифрова компетентність редакторів електронної енциклопедії освіти безпосередньо впливає на якість її контенту. Високий рівень володіння цифровими інструментами дозволяє перетворити енциклопедію зі збірника текстів на потужний інструмент підтримки освітніх реформ та наукових досліджень. Майбутнє електронних енциклопедій загалом, і освітніх зокрема, залежить від здатності редакторів не лише споживати технології, а й адаптувати їх під специфічні потреби педагогічної науки, створюючи надійний, доступний та сучасний інтелектуальний продукт.

Список використаних джерел

1. Українська електронна енциклопедія освіти. URL: <https://eduglos.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 12.04.2026).
2. Кондратова Л. Г. Технології розвитку цифрової компетентності наукових працівників щодо використання веборієнтованих автоматичних інформаційних систем. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 88. С. 287–291. <http://innovpedagogy.od.ua/vip88>
3. Кондратова Л. Г. Формування цифрової компетентності наукових працівників у процесі роботи з веборієнтованими автоматичними інформаційними системами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. Вип. 106. С. 58–61. <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/106/11.pdf>

Олеся Слижук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури імені академіка Михайла Возняка,
Львівський національний університет імені Івана Франка
(м. Львів, Україна)

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Сучасні умови реалізації «Концепції Нової української школи» [1] спрямовують педагогів на пошук дієвих механізмів заохочення учнів до здобуття освіти, результатом якої є формування наскрізних життєвих умінь і навичок. Одним із таких механізмів є активізація навчальної діяльності учнів у процесі літературної освіти через підвищення мотивації до навчання. Він поступово формує самостійність здобувачів освіти у виконанні начальних завдань.

Як свідчать багаторічні спостереження за процесом вивчення української літератури учнів молодшого підліткового віку (5–7 класи), основними складовими механізму активізації навчальної діяльності учнів є застосування ігрових методик, урізноманітнення навчальних завдань, їх зв'язок із реальними життєвими ситуаціями, створення оптимальних умов навчання та сприятливого освітнього середовища.

Створення позитивної атмосфери уроку літератури є першочерговим психологічним чинником, що запускає механізм активізації навчальної діяльності учнів 5–7 класів. В умовах реалізації «Концепції Нової української школи» найбільш цікавими для школярів стали уроки вивчення сучасної української літератури, які будуються як відкритий діалог між учнем-читачем та художнім текстом. У цій системі вчитель-словесник відмовляється від ролі ретранслятора знань на користь ролі організатора особистісно орієнтованого простору. Використання емоційних «налаштувань», як-от «Поезія дня» або «Слово дня», дозволяє зняти психологічні бар'єри та встановити довірливу манеру спілкування, що є необхідною умовою для розвитку наскрізних життєвих умінь.

В умовах воєнного стану вивчення сучасної української літератури набуває особливої ваги, стаючи інструментом психологічної підтримки. Наративізація травматичного досвіду – обговорення проблем війни та соціальних викликів крізь призму художніх творів (Г. Кирпи, П. Вишебаби, С. Вакарчука, Г. Пагутяк та ін.) допомагає підліткам усвідомити власні емоції. Це сприяє розвитку життєстійкості, вчить емпатії та формує критичне мислення. Учні поглиблюють уміння аналізувати складні ситуації, розрізняти стереотипи та знаходити внутрішні ресурси для подолання стресу, що є одним із важливих чинників самореалізації особистості в сучасних реаліях.

Надання учням права вибору способів опанування навчального матеріалу також допомагає в активізації освітньої діяльності. На різних етапах роботи з текстом художніх творів для молодших підлітків дієвим є вибір способу знайомства з текстом (читання, прослуховування, перегляд буктрейлера); на аналітичному етапі – форми взаємодії (індивідуальна чи групова робота); на

рефлексивному – способу презентації результату (від письмового есе до цифрового проєкту). Такий підхід забезпечує системність розвитку ключових компетентностей, де урочна діяльність логічно доповнюється самостійними проєктами та позакласними заходами, як-от зустрічі з письменниками. У підсумку, така комплексна взаємодія формує грамотних читачів, свідомих, та співчутливих громадян, здатних до самостійного мислення та командної співпраці.

Продумана система оцінювання також трансформується у дієвий інструмент активізації навчальної діяльності. Поєднання критеріального та формувального підходів (через проєкти, портфоліо, само- та взаємооцінювання) дає учням змогу усвідомити: помилки є невід’ємною частиною освітнього поступу. Індивідуальний підхід учителів до оцінювання навчальних досягнень учнів, підтримка й розвиток учнівського зацікавлення читанням художніх творів сучасних письменників та до виконання завдань за їх текстами, допомагає розвитку читацької грамотності, формуванню наскрізних життєвих умінь, впевненості у своїх освітніх досягненнях.

Особливе місце на уроках літератури на адаптаційному освітньому циклі (5-6 класи) посідають літературні ігри та LEGO-технології. Вони забезпечують психологічну розрядку, підвищують самооцінку менш активних учнів та стимулюють когнітивні навички. Педагогічна гра, на відміну від розважальної, має чітку навчальну мету, дозволяючи засвоювати складний матеріал невимушено та динамічно.

Отже, запропонований механізм є комплексною підсистемою, де урочна, проєктна та позакласна діяльність інтегровані в єдиний процес. Він забезпечує поглиблене засвоєння літературного матеріалу, формування цілісної особистості учнів, здатної до критичного мислення та адаптації в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. Київ: МОН, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 14.04.2026).

Марина Собкалова

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Алла Курінна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ЛОГОПЕДА

Професійне мовлення є одним із ключових компонентів успішної діяльності

фахівця будь-якої педагогічної спеціальності, проте в роботі вчителя-логопеда воно набуває особливого значення. Логопед використовує мову не лише як засіб спілкування, а й як основний інструмент діагностики, корекції та розвитку мовленнєвих і комунікативних здібностей дитини. Від рівня сформованості професійного мовлення логопеда безпосередньо залежить ефективність корекційно-розвивального процесу, якість взаємодії з дітьми, батьками та колегами, а також загальний психологічний клімат занять.

Актуальність теми зумовлена зростанням вимог до комунікативної компетентності сучасного логопеда в умовах інклюзивної освіти, індивідуалізації корекційної допомоги та необхідності постійного вдосконалення професійних навичок. Професійне мовлення логопеда є складним багатокомпонентним явищем, яке поєднує в собі лінгвістичні, психолінгвістичні, педагогічні, психологічні та деонтологічні аспекти.

Особливості ж професійного мовлення вчителя-логопеда визначаються його специфікою корекційно-розвивальної діяльності та необхідністю ефективного спілкування з дітьми, батьками та колегами [1]. Професійне мовлення логопеда повинно бути чітким, правильним, граматично коректним, багатим на терміни та стилістично адекватним для педагогічного та корекційного процесу [3]. Вчитель-логопед використовує мовлення як основний інструмент діагностики та навчання, формулює інструкції та завдання для дітей з урахуванням їх вікових та психофізичних особливостей, застосовує спеціалізовану лексику та терміни дефектології й логопедії, щоб пояснювати матеріал доступно і зрозуміло [3].

Засобами професійного мовлення є: інтонаційні та фонетичні засоби, чітке артикулювання, логічна побудова речень, використання спеціальної термінології, коректне звернення до дітей та дорослих [2]. Особливу увагу приділяють добору мовних конструкцій, що сприяють стимулюванню мовленнєвої активності дітей та розвитку комунікативних навичок [2]. Важливим елементом професійного мовлення логопеда є етична сторона комунікації. Деонтологія педагогічної діяльності передбачає повагу до гідності дитини, делікатність у формулюванні зауважень, використання мотиваційних та підтримуючих виразів [3].

Окрім того, ефективне мовлення логопеда забезпечує правильні взаємини з колегами та батьками, сприяє обговоренню планів корекційно-розвивальної роботи та створює сприятливу атмосферу для навчання [3]. Для формування високого рівня професійного мовлення необхідне володіння сучасними методами організації навчально-виховної та корекційної роботи, знання психолінгвістики, дефектології та педагогіки [1]. Професійне мовлення також включає здатність до адаптації стилю і темпу спілкування залежно від віку, рівня мовленнєвого розвитку та індивідуальних особливостей дитини [1].

Ефективність професійного мовлення логопеда визначається його чіткістю, правильністю, логічністю та відповідністю нормам літературної мови. Водночас воно має бути адаптованим до індивідуальних особливостей дітей, їхнього віку, рівня мовленнєвого розвитку та психоемоційного стану. Саме така гнучкість забезпечує доступність матеріалу та підвищує результативність

корекційного процесу.

Важливим аспектом є використання спеціальної термінології логопедії та дефектології у поєднанні з умінням пояснювати складні поняття простими та зрозумілими словами. Це дозволяє логопеду ефективно поєднувати науковий підхід із практичною роботою з дітьми. Крім того, професійне мовлення логопеда потребує постійного вдосконалення, що включає розвиток мовленнєвої культури, опанування сучасних педагогічних та психолінгвістичних знань, а також удосконалення комунікативних навичок.

Таким чином, професійне мовлення логопеда є важливим чинником ефективності його діяльності, оскільки поєднує мовні, педагогічні, психологічні та етичні компоненти, забезпечуючи якісний корекційно-освітній процес і гармонійний розвиток дитини [3]. Комунікація сучасного логопеда вирізняється органічним поєднанням лінгвістичної правильності, психолінгвістичної компетентності, педагогічної доцільності та етичної чутливості. Саме ці особливості визначають його високу ефективність як головного інструменту корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Пінчук Ю. В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога. Навч.-метод. посібн. Київ : КНТ, 2015. 160 с.
2. Породько М. І., Призванська Р. А. Особливості роботи логопедів та їх професійної діяльності. URL: <https://share.google/GELSwIksXV0OIyUUK> (дата звернення: 20.04.2026).
3. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид.група «Основа», 2012. 239 с.

Тетяна Соловійова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Михайло Кучерак

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ

Тривала військова агресія в Україні змінила умови надання освітніх і корекційних послуг, оскільки переміщення сімей, переривання навчального процесу та обмежений доступ до фахової допомоги зумовили поширення дистанційних форматів взаємодії. За цих обставин цифрові інструменти

забезпечують безперервність корекційно-мовленнєвої роботи й доступність підтримки для вихованців із різними потребами, змінюючи організацію професійної взаємодії, де вирішальними стають чіткість інструкцій, керування увагою та своєчасний зворотний зв'язок. Специфіка такої роботи пов'язана з переорієнтацією традиційних прийомів, обмежується можливістю безпосереднього контролю, ускладнюється корекція помилок у реальному часі, зростають вимоги до мовлення спеціаліста та візуалізації матеріалу. Це зумовлює необхідність добору засобів, які дозволяють впорядковувати взаємодію, підтримувати інтерес і забезпечувати зрозумілу організацію діяльності, що дає підстави уточнювати підходи до побудови занять і підвищувати результативність фахової допомоги в дистанційному форматі.

Питання використання цифрових засобів у корекційно-мовленнєвій роботі розглядаються в працях зарубіжних науковців, серед яких G. Attwell, K. Bennin, B. Tekinerdogan та ін. Дослідники K. Moulaei, F. Dinari, M. Hosseini, S. Almasi, B. Sabet та інші аналізують організацію дистанційної взаємодії та застосування онлайн-платформ. Українські науковці О. Баришполець, С. Іванчук, І. Кузава та ін. досліджують використання мобільних додатків у формуванні мовлення. Попри наявні напрацювання, питання побудови комунікативної взаємодії в умовах дистанційної роботи потребує подальшого уточнення.

Мета дослідження – визначити можливості використання цифрових інструментів у формуванні комунікативної взаємодії в процесі корекційно-мовленнєвої роботи в дистанційному форматі та окреслити особливості їх застосування з урахуванням специфіки фахової діяльності.

Перехід до дистанційної роботи змінює умови фахової взаємодії та вимагає іншої побудови заняття. Відсутність безпосереднього контакту обмежує можливості оперативного контролю, ускладнює використання традиційних прийомів показу й корекції. Як зазначають науковці, ефективність роботи в таких умовах значною мірою залежить від того, наскільки чітко організовано структуру діяльності та послідовність виконання завдань [1; 2 та ін.].

Мовлення спеціаліста виступає основним інструментом керування діяльністю, тому інструкції мають бути короткими, зрозумілими й логічно вибудованими. Будь-яка невизначеність уповільнює темп і знижує залученість. На думку М. Супруна [4], у дистанційному форматі змінюється логіка взаємодії, адже частина дій переходить у зону самостійної активності вихованця, що потребує ретельнішої організації кожного етапу заняття. Важливу роль відіграє візуальна підтримка, оскільки екран стає основним полем роботи, а матеріали повинні бути чіткими й лаконічними. Поєднання мовленнєвих інструкцій із візуальними орієнтирами сприяє кращому розумінню завдання та підтриманню уваги. Характер зворотного зв'язку також змінюється, стає більш фрагментованим і часто відтермінованим, що ускладнює корекцію помилок і впливає на темп діяльності. Це зумовлює потребу в попередньому прогнозуванні труднощів і чіткому структуруванні взаємодії.

Особливості дистанційної організації роботи впливають на характер взаємодії між фахівцем і вихованцем, тому комунікативний аспект виступає визначальним у побудові корекційно-мовленнєвої діяльності. Він охоплює встановлення контакту, виконання завдань, обмін репліками та реагування на помилки. Саме через взаємодію формується здатність до мовленнєвого вираження й розуміння зверненого мовлення [3]. У дистанційному форматі її структура змінюється, зменшується спонтанність, ускладнюється включення у діалог, порушується темп обміну інформацією. Як зазначають науковці, відсутність безпосередньої зустрічі впливає на якість контакту та потребує додаткових засобів підтримання активності [2]. За цих умов особливого значення набуває чітка організація діалогічної взаємодії, де кожен етап передбачає відповідь або реакцію.

Підтримання уваги та залучення до діяльності у дистанційному форматі ускладнюється, тому взаємодія має бути динамічною з чітким темпом і чергуванням завдань. За свідченнями G. Attwell та K. Bennin [1], організована комунікативна активність забезпечує включеність у роботу і сприяє досягненню результату. Це зумовлює необхідність використання засобів, що підтримують і структурують взаємодію. Цифрові інструменти забезпечують виконання завдань, демонстрацію зразків і реагування на дії вихованця, а їх ефективність визначається відповідністю змісту та логіці заняття. Вважаємо, що вирішальним є продумане поєднання ресурсів, яке дозволяє підтримувати контакт і організовувати роботу.

Ефективність застосування цифрових засобів визначається їх відповідністю завданням заняття та індивідуальним особливостям вихованця. Надмірне використання ресурсів ускладнює сприйняття, тому доцільним є обмежений, але продуманий добір. Результативність залежить від чіткості інструкцій, послідовності дій і логічного поєднання різних форм роботи. На нашу думку, важливо забезпечити узгодженість між мовленнєвими поясненнями та візуальними матеріалами, передбачити можливі труднощі та закласти варіанти допомоги. Це дозволяє підтримувати активність, зберігати темп і досягати поставлених цілей у дистанційному форматі.

Таким чином, цифрові інструменти змінюють характер взаємодії у процесі корекційно-мовленнєвої роботи, виступаючи засобом її організації в дистанційних умовах. Їх використання сприяє підтриманню контакту, активізації діяльності та забезпеченню зворотного зв'язку. Результативність залежить від продуманості структури заняття, доцільного добору ресурсів і чіткості організації взаємодії. Це дозволяє уточнити підходи до побудови фахової роботи та підвищити її ефективність у сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Attwell G. A., Bennin K. E., Tekinerdogan B. A systematic review of online speech therapy systems for intervention in childhood speech communication disorders. *Sensors*. 2022. Vol. 22. № 24. Article 9713. URL: <https://doi.org/10.3390/s22249713>
2. Moulaei K., Dinari F., Hossein M., Almasi S., Sabet B., Anabestani R., Afrash M. R. Exploring tele-speech therapy: a scoping review of interventions,

applications, benefits, and challenges. *International Journal of Medical Informatics*. 2025. Vol. 195. Article 105784. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2025.105784>

3. Баришполець О. Т. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів : монографія. Київ : Міленіум, 2014. 346 с.

4. Супрун М. О. Теорія і практика корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями розвитку : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 320 с.

Олеся Стойка

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(м. Ужгород, Україна);
старший науковий співробітник,
відділ порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

РЕФОРМИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ ПЕРСПЕКТИВИ ВІДБУДОВИ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Цифрова трансформація загальної середньої освіти є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики як у країнах Європейського Союзу, так і в Україні. В умовах повномасштабної війни росії проти України питання відбудови та модернізації освітньої системи набуває особливої актуальності, оскільки інтеграція цифрових технологій може стати ключовим чинником підвищення якості та доступності освіти у повоєнний період [1].

Досвід країн ЄС свідчить про те, що успішна цифрова трансформація шкільної освіти потребує системного підходу, який охоплює кілька взаємопов'язаних складових. По-перше, це розвиток цифрової інфраструктури навчальних закладів: забезпечення широкосмугового доступу до інтернету, оснащення класів сучасним обладнанням та впровадження хмарних освітніх платформ. Зокрема, Естонія – визнаний лідер у цій сфері – ще у 1990-х роках розпочала програму «Leap to the Future» («Tiiigrihüpe»), яка заклала основи цифрової інфраструктури шкіл і стала відправною точкою для подальших реформ [3].

По-друге, критично важливим є підготовка педагогічних кадрів до роботи в цифровому освітньому середовищі. Польща, Фінляндія та країни Балтії інвестують значні ресурси у програми підвищення кваліфікації вчителів, зокрема у розвиток їхньої цифрової компетентності відповідно до Рамки цифрових компетентностей DigComp та DigCompEdu [3, с. 253]. Цей досвід є особливо цінним для України, де підготовка вчителів до роботи з цифровими інструментами залишається одним із найбільших викликів.

Третьою складовою є розроблення та впровадження якісного цифрового

навчального контенту. Країни ЄС активно розвивають національні освітні платформи та відкриті освітні ресурси, які забезпечують рівний доступ до якісних навчальних матеріалів незалежно від місцезнаходження учня. Цей аспект є надзвичайно важливим для України з огляду на необхідність забезпечення безперервності навчального процесу в умовах воєнного стану [3, с. 254].

Аналіз українських перспектив цифрової трансформації освіти свідчить про те, що Україна вже здійснила певні кроки в цьому напрямі. Зокрема, функціонує платформа «Всеукраїнська школа онлайн», розвивається система електронних журналів та щоденників, впроваджується система «Дія» в освітньому секторі. Водночас повномасштабна війна суттєво пошкодила освітню інфраструктуру: за даними Міністерства освіти і науки України, тисячі шкіл зазнали руйнувань або значних пошкоджень [2].

У контексті відбудови освітньої системи цифрова трансформація може стати не лише засобом відновлення, а й можливістю для якісного оновлення. Зокрема, доцільним є: впровадження гібридних моделей навчання, які поєднують очний та дистанційний формати; розбудова захищеної цифрової освітньої інфраструктури з урахуванням вимог кібербезпеки; розвиток системи безперервного підвищення цифрової кваліфікації педагогів; адаптація кращих практик ЄС до українських реалій з урахуванням специфіки повоєнного відновлення [4].

Таким чином, реформи цифрової трансформації загальної середньої освіти України мають ґрунтуватися на комплексному підході, що інтегрує провідний досвід країн ЄС із врахуванням національного контексту. Ключовими умовами успішної реалізації цих реформ є сталий розвиток цифрової інфраструктури, системна підготовка педагогічних кадрів, створення якісного цифрового контенту та ефективне міжнародне партнерство в рамках євроінтеграційного курсу України.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Лапінський В. В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3–6.
2. Міністерство освіти і науки України. Стан відновлення освіти в умовах воєнного стану. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 15.03.2026).
3. Стойка О. Я. Тенденції цифровізації підготовки вчителів в Республіці Польща, Угорщині та Україні : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2024. 566 с.
4. Digital Education Action Plan (2021–2027). European Commission. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (дата звернення: 15.03.2026).

Олена Столярчук
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І 10 «Соціальна робота»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Наталія Заверико
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ДІЯЛЬНОСТІ БО «КАРІТАС»

У сучасних умовах демографічного старіння проблема соціальної адаптації людей похилого віку набуває особливої актуальності. За даними міжнародних досліджень, ефективна соціальна адаптація літніх людей є важливою передумовою їхнього психологічного благополуччя, соціальної включеності та збереження якості життя [1].

Люди похилого віку часто стикаються з такими викликами, як соціальна ізоляція, обмеження соціальних контактів, зниження рівня соціальної активності та втрата звичних соціальних ролей. У звіті Організації Об'єднаних Націй зазначається, що відсутність належної соціальної підтримки призводить до маргіналізації осіб літнього віку та поглиблення соціальної нерівності [2].

Вагому роль у процесі соціальної адаптації людей похилого віку відіграють недержавні благодійні організації. Благодійна організація «Карітас» здійснює комплексну соціальну роботу, спрямовану на підтримку людей похилого віку через надання соціальних, психологічних, освітніх і духовних послуг. Такий підхід відповідає сучасним моделям активного та гідного старіння, рекомендованим Всесвітньою організацією охорони здоров'я [1].

Соціальна адаптація людей похилого віку в діяльності БО «Карітас» реалізується через залучення осіб літнього віку до групових форм соціальної взаємодії, програм активного дозвілля, освітніх заходів та соціального супроводу. Сучасні емпіричні дослідження підтверджують, що участь у соціально активних формах діяльності сприяє підвищенню рівня соціальної інтеграції та життєвої задоволеності людей похилого віку [3].

Важливе значення у процесі соціальної адаптації мають соціальні працівники та волонтери, які забезпечують індивідуальний підхід, емоційну підтримку та сприяють відновленню соціальних зв'язків. Українські науковці підкреслюють, що ефективна соціальна адаптація осіб похилого віку ґрунтується на принципах партнерства, активної участі клієнта та поваги до його життєвого досвіду [4].

Важливою складовою діяльності БО «Карітас» є духовна підтримка людей похилого віку, яка сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню

позитивного ставлення до життя та відчуття соціальної значущості. Українські дослідження підтверджують, що духовно-ціннісний компонент є важливим чинником соціалізації та адаптації осіб літнього віку [3].

Отже, діяльність БО «Карітас» демонструє ефективність комплексного підходу до соціальної адаптації людей похилого віку, який поєднує соціальну, психологічну та духовну підтримку. Розвиток і поширення подібних практик є важливим напрямом соціальної роботи в умовах сучасних демографічних викликів.

Список використаних джерел:

1. Global report on ageism. Geneva : World Health Organization, 2021. 202 p.
2. World Social Report 2023: Leaving No One Behind in an Ageing World. New York : United Nations, 2023. 172 p.
3. Лисенко Ю. Специфіка соціалізації людей похилого віку в інформаційному суспільстві. *Social Work and Education*. 2018. Vol. 5. № 4. P. 33–44.
4. Хоремикіна Л. О., Дідківська Г. В. Адаптація соціальної системи підтримки до потреб осіб пенсійного віку. *Demography and Social Economy*. 2023. Vol. 52. № 2. С. 95–108.

Роман Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри транспортних технологій,
Національний технічний університет «Запорізька політехніка»
(м. Запоріжжя, Україна)

Павло Сущенко

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 275 «Транспортні технології» (за видами),
Національний технічний університет «Запорізька політехніка»
(м. Запоріжжя, Україна)

АДАПТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ПЛАТФОРМИ НА БАЗІ ІІІ ДЛЯ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТРАНСПОРТНИХ КОМПАНІЙ

Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровою трансформацією глобальних логістичних ланцюгів та зростаючою складністю управління мультимодальними перевезеннями. В умовах високої динамічності ринку, персонал транспортних компаній змушений оперувати колосальними обсягами даних, враховувати мінливе законодавство різних країн та володіти навичками роботи з різними логістичними ІТ-екосистемами.

Традиційні методи корпоративного навчання («один розмір для всіх») виявляються малоефективними, оскільки не враховують індивідуальний темп засвоєння матеріалу, попередній досвід працівника та специфіку його посадових обов'язків у межах мультимодальних операцій. Упровадження

адаптивних навчальних платформ на базі штучного інтелекту (ШІ) дозволяє персоналізувати освітній траєкторію, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних швидко приймати рішення в умовах невизначеності. Це не лише підвищує «професійний капітал» компанії, а й безпосередньо впливає на зниження логістичних ризиків та оптимізацію витрат.

Сучасна логістика трансформується в інтелектуальну систему, де ключову роль відіграє не лише інфраструктура, а й швидкість обробки інформації персоналом. Мультимодальні транспортні компанії, що працюють на стику різних транспортних галузей, стикаються з дефіцитом кадрів, здатних до крос-функціональної взаємодії. Виникає суперечність між потребою у висококваліфікованих фахівцях та застарілими підходами до їхньої професійної підготовки всередині підприємств.

Питання цифровізації логістики та інтелектуалізації транспортних систем досліджувалися у працях таких учених, як М. Григорак, Н. Чухрай, О. Шмельова, С. Смерічевська, а також у фундаментальних роботах М. Крістофера (M. Christopher) та Д. Бауерсокса (D. Bowersox). Проблематику впровадження адаптивних технологій та штучного інтелекту в освітній процес висвітлювали В. Биков, Я. Бойко, Р. Гуревич, О. Саган, І. Сімонов та ін. Проте, незважаючи на значний теоретичний базис, аспект використання адаптивного ШІ-навчання саме для операторів мультимодальних перевезень залишається фрагментарним, що потребує глибшого вивчення в контексті специфіки крос-платформної взаємодії різних видів транспорту».

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розробка концептуальної моделі адаптивної навчальної платформи на основі алгоритмів штучного інтелекту, яка б інтегрувала вимоги транспортної логістики, ІТ-компетентності та сучасних освітніх технологій для підвищення ефективності корпоративного навчання.

Архітектура адаптивної платформи на базі ШІ. Функціонування сучасної навчальної платформи для транспортних компаній має базуватися на трьох взаємопов'язаних моделях:

- модель фахівця: динамічний профіль працівника, що включає рівень володіння ІТ-інструментами (TMS, ERP), знання міжнародного транспортного права та когнітивні особливості (швидкість сприйняття інформації);
- предметна модель: структурована база знань, що охоплює специфіку різних видів транспорту, митні процедури, інкотермс та кризовий менеджмент у логістиці;
- адаптивний модуль: алгоритми ШІ (переважно на основі нейронних мереж або байєсівських мереж), які на основі аналізу дій користувача в реальному часі коригують складність і тип контенту.

Алгоритми персоналізації та інтелектуальний аналіз даних. Ключовою перевагою використання ШІ є перехід від статичного контенту до динамічного мікронавчання. Алгоритми машинного навчання дозволяють: прогнозувати «зони забування» (використовуючи інтервальні повторення, система пропонує освіжити знання про правила перевезення небезпечних вантажів саме тоді, коли

ймовірність помилки зростає); кластеризувати помилки (якщо персонал певного відділу систематично припускається помилок при оформленні мультимодальних коносаментів, система автоматично генерує додатковий модуль для цієї групи).

Галузева специфіка: кейс-стаді та гейміфікація. Для мультимодальних компаній критично важливою є здатність персоналу бачити «цілісну картину» ланцюга постачання. Адаптивні платформи інтегрують:

- інтелектуальні симулятори (моделювання ситуацій (наприклад, затримка судна в порту та необхідність термінового перефрахтування на залізничний транспорт). ШІ змінює параметри сценарію залежно від рішень студента, створюючи нелінійний досвід);

- гейміфіковані компоненти (впровадження систем рейтингу та балів за успішне вирішення складних логістичних завдань підвищує внутрішню мотивацію та «професійний капітал» команди).

Оцінка ефективності та бізнес-результати. Впровадження адаптивних систем дозволяє досягти синергії між освітніми показниками та КРІ компанії: зниження «часу до продуктивності» (нові співробітники швидше адаптуються до складних ІТ-систем компанії); мінімізація операційних ризиків (завдяки превентивному навчанню персонал менше припускається помилок, що мають прямі фінансові наслідки (демередж, штрафи)).

Таблиця 1

Порівняння традиційного та адаптивного навчання у транспортній сфері

Параметр	Традиційне навчання	Адаптивне ШІ-навчання
Зміст	Лінійний, однаковий для всіх	Варіативний, залежить від прогалів у знаннях
Темп	Регламентований графіком	Індивідуальний
Зворотний зв'язок	Відстрочений (після тестів)	Миттєвий (корекція під час процесу)
Контроль	Оцінка знань	Прогнозування компетентностей

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна констатувати, що впровадження адаптивних навчальних платформ на базі штучного інтелекту є критичною необхідністю для стратегічного розвитку мультимодальних транспортних компаній в умовах глобальної цифровізації. Перехід від лінійних освітніх моделей до персоналізованих інтелектуальних систем дозволяє не лише ефективно долати розрив у цифрових компетентностях персоналу, а й створювати гнучке середовище для безперервного професійного розвитку. Доведено, що використання алгоритмів машинного навчання для аналізу когнітивних профілів працівників забезпечує високу точність у виявленні прогалів у знаннях, що особливо важливо для складних логістичних операцій, де помилка на одному етапі мультимодального ланцюга призводить до значних фінансових і репутаційних втрат.

Інтеграція ігрових механік та VR-симуляторів у структуру адаптивного навчання трансформує процес підготовки кадрів із формального обов'язку на

інструмент формування професійного капіталу, підвищуючи рівень залученості та стресостійкості фахівців. Разом із тим, успішна імплементація таких рішень потребує не лише технологічної готовності, а й перегляду педагогічних підходів до корпоративної освіти, де викладач або ментор переходить до ролі архітектора індивідуальних освітніх траєкторій.

Таким чином, синергія ІТ-технологій, логістичної експертизи та інноваційної педагогіки стає фундаментом для забезпечення конкурентоспроможності транспортного сектору, дозволяючи компаніям оперативно адаптуватися до викликів цифрової економіки та мінливого ландшафту міжнародних перевезень. Побудована концептуальна модель адаптивної платформи відкриває перспективи для подальших досліджень у напрямі автоматизації оцінки практичних навичок логістів у режимі реального часу.

Список використаних джерел

1. Пальчук О. І. Штучний інтелект як новий інструмент формування освітньої системи. *Actual Problems of Economics*. 2025. № 3 (285). С. 306–316.
2. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Педагогічні науки*. 2024. № 108. С. 37–43.

Лариса Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ АДАПТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК БАЗИСУ СУПРОВОДУ ДИТИНИ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Актуальність обраної теми зумовлена глибокими трансформаційними процесами в системі спеціальної освіти України. В умовах гуманізації освітнього простору особливої уваги набуває проблема забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу дітей із комплексними порушеннями розвитку. Дана категорія здобувачів є найбільш складною в діагностичному та корекційному плані, оскільки поєднання кількох первинних дефектів породжує специфічний системний дизонтогенез, що не піддається лінійним методам виховання.

З огляду на зростання кількості дітей із множинними вадами (зокрема внаслідок глибокої недоношеності, генетичних аномалій та впливу екологічних факторів), виникає гостра потреба у теоретичному обґрунтуванні інноваційних стратегій абілітації. Традиційна «дефектоцентрична» модель вичерпала свій ресурс, поступившись місцем ресурсному підходу, де в центрі уваги стоїть не обмеження дитини, а її потенціал до соціалізації та здобуття життєвих компетентностей.

У сучасній науковій парадигмі складне порушення розвитку розглядається не як арифметична сума окремих нозологій, а як якісно нова структура психічного розвитку. Ключовою проблемою є виникнення «синергетичного ефекту» взаємного обтяження порушень, що призводить до глибокої сенсорної, когнітивної та соціальної депривації. Для педагога це створює виклик: як за умов відсутності або суттєвого обмеження основних каналів сприйняття інформації сформувати у дитини цілісний образ світу та забезпечити її суб'єктність у діяльності?

Питання комплексних порушень у різні часи досліджувалися у працях таких науковців, як А. Колупаєва, С. Конопляста, В. Синьов, М. Тарасун, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.

Метою дослідження є системний аналіз психолого-педагогічних основ корекційної роботи з дітьми, що мають комплексні порушення розвитку, та визначення стратегічних шляхів організації їхнього освітнього простору на засадах гуманізму та мультимодальності.

У сучасній спеціальній освіті поняття «складне порушення» (мультипорушення) визначається як поєднання двох або більше первинних дефектів, кожен з яких за умови ізольованого прояву зумовлював би статус дитини з особливими освітніми потребами. Проте наукове розуміння даної категорії базується на твердженні про неадитивність складного дефекту: він не тотожний простій арифметичній сумі окремих нозологій.

Ключовою характеристикою структури такого дизонтогенезу є синергетичний ефект – кожне з наявних порушень суттєво обмежує можливості природної компенсації іншого. Наприклад, при сліпоглухоті слуховий дефект унеможливорює компенсацію втрати зору за рахунок слухового аналізатора, а зоровий – робить недоступним сприймання жестової мови чи читання з губ. Це породжує якісно нову структуру психічного розвитку, де вторинні відхилення (мовлення, мислення, соціалізація) набувають тотального характеру.

Науковці виділяють основні групи за складом компонентів, що визначають ієрархію корекційного впливу: сенсорні складні порушення (поєднання двох сенсорних систем (зору та слуху)); сенсорно-когнітивні порушення (поєднання сенсорного дефекту з інтелектуальною недостатністю (ІН)); сенсорно-рухові порушення (поєднання сенсорних вад із порушеннями опорно-рухового апарату (найчастіше ДЦП)); рухово-когнітивні порушення (ДЦП у поєднанні з інтелектуальною недостатністю); множинні порушення (наявність трьох і більше первинних дефектів).

Етіологія множинних уражень охоплює широкий спектр чинників: від генетичних (наприклад, синдром Ушера) до екзогенних факторів пренатального та натального періодів. Зокрема, критичне значення має фактор глибокої недоношеності, що часто спричиняє поєднання ретинопатії, нейросенсорної приглухуватості та органічних уражень ЦНС.

Вивчення дитини зі складними порушеннями має фундаментальне значення, оскільки традиційні діагностичні інструменти виявляються нерелевантними. Методологія діагностичного пошуку має базуватися на принципах комплексності та динамічності.

Головним завданням психолого-педагогічного вивчення є не просто констатація порушень, а ідентифікація «ресурсних зон» дитини. Важливо диференціювати первинні органічні ураження від вторинних функціональних нашарувань. Наприклад, відставання в інтелекті може бути «вторинною затримкою» через сенсорну депривацію (неможливість отримувати інформацію), а не первинним ураженням кори головного мозку.

Діагностика за наявності складного дефекту завжди є міждисциплінарною. Команда фахівців (корекційний педагог, логопед, реабілітолог, психолог та ін.) має синтезувати дані для визначення провідного аналізатора, який стане «опорою» у навчанні. Сприйнятливість дитини до допомоги в ході навчального експерименту є об'єктивним показником її потенціалу до абілітації.

Підсумовуючи результати теоретико-методологічного аналізу проблеми корекційної роботи з дітьми, які мають складні порушення розвитку, необхідно констатувати, що дана категорія відхилень являє собою найбільш специфічний і багатогранний об'єкт психолого-педагогічного впливу в сучасній спеціальній освіті. Головним висновком дослідження є твердження про неадитивну природу складного дефекту: він не тотожний простій арифметичній сумі окремих нозологій, а постає як цілісна, якісно нова структура дизонтогенезу. Виникнення «синергетичного ефекту» призводить до взаємного обтяження порушень, що суттєво обмежує можливості природної компенсації та детермінує необхідність пошуку особливих, мультимодальних шляхів розвитку вищих психічних функцій дитини.

Доведено, що успішність освітньої та соціальної абілітації таких здобувачів безпосередньо залежить від переходу фахівців від «дефектоцентричного» підходу до комплексної міждисциплінарної взаємодії. Психолого-педагогічне вивчення дитини в цій парадигмі зміщує акцент із констатації недоліків на ідентифікацію ресурсних можливостей та збережених функцій, що стають фундаментом для побудови індивідуального освітнього маршруту. Встановлено, що організація освітнього простору на засадах варіативності, впровадження індивідуальних програм розвитку та активне використання асистивних технологій дозволяють мінімізувати наслідки сенсорної та соціальної депривації, трансформуючи дитину з об'єкта стороннього догляду на суб'єкта доступних їй видів діяльності.

Лариса Сущенко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Ася Сушкова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ПІДГОТОВКА ПРОСТОРУ ТА ПАРТНЕРСТВО З РОДИНОЮ

Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення початкового етапу інклюзивного навчання в умовах реформування національної системи освіти. Статистика свідчить, що більшість невдач у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами (ООП) закладаються саме в адаптаційний період. Попри розвинену нормативно-правову базу, на практиці заклади освіти часто стикаються з «кризою перших днів», коли невідповідність фізичного простору та емоційна напруженість у стосунках із батьками стають нездоланими бар'єрами для дитини.

В умовах воєнного стану та пов'язаного з ним загального зростання рівня стресу в суспільстві, питання створення «простору безпеки» та побудови довірливих стосунків із родинами виходить за межі суто педагогічного завдання, набуваючи соціально-гуманітарного значення. Дослідження психолого-педагогічних детермінант, що забезпечують «м'який вхід» дитини в колектив, є критично важливим для збереження психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу та підвищення ефективності інклюзивної освіти в Україні.

Успішна інклюзія – це не лише присутність дитини з особливими потребами в класі чи групі, а складний процес її функціонального та соціального включення. Ключовою проблемою залишається високий рівень адаптаційного стресу, який за відсутності системної підготовки середовища та психологічної підтримки батьків може призвести до дезадаптації дитини та професійного вигорання педагогів.

Теоретичні засади інклюзивної освіти та партнерства з родиною в Україні досліджували такі науковці, як А. Колупаєва (стратегії інклюзивного навчання), М. Тарасун (технології діагностики та супроводу), О. Данілавичюте (питання командної взаємодії), І. Кузава (підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розкриття змісту ключових психолого-педагогічних детермінант успішної інклюзії, зокрема технології підготовки адаптивного освітнього простору та стратегії

вибудовування партнерської взаємодії з родиною дитини з ООП.

Перші дні перебування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі є «критичною точкою», що визначає успіх усієї подальшої траєкторії навчання. Психолого-педагогічна детермінанта успіху на цьому етапі полягає в реалізації стратегії «м'якого входу», яка передбачає поступове нарощування сенсорного та емоційного навантаження [1].

Ключовими компонентами стратегії є:

- попереднє знайомство та «Паспорт дитини». Важливим є проведення зустрічі до офіційного початку навчання. Спільне з батьками створення «Паспорта дитини» дозволяє педагогу заздалегідь дізнатися про специфічні реакції вихованця (що любить, чого боїться, як сигналізує про втому), що є критичним для немовлених дітей;
- адаптаційний графік – рекомендується починати з перебування дитини в закладі протягом 1–2 годин, що дозволяє уникнути сенсорного перевантаження, особливо при розладах аутистичного спектра (РАС);
- візуальна підтримка – використання візуальних розкладів (карток-пиктограм) знижує тривожність через структурування часу. Дитина має чітко бачити послідовність: «Привітання» → «Гра/Урок» → «Прогулянка» → «Мама».

Простір закладу освіти має бути не лише архітектурно доступним, а й функціонально «підказуючим». Універсальний дизайн передбачає таку організацію, де середовище сприяє максимальній самостійності дитини.

Дитина має відчувати себе самостійною, наскільки це можливо. Це досягається через наступні напрями структурування простору:

- зонування – чітке розмежування зон для академічної діяльності, активної гри та сенсорного розвантаження (куточок усамітнення);
- маркування та навігація – використання кольорових позначок, тактильних табличок та пиктограм на дверях і шафках допомагає дитині з ООП орієнтуватися без постійного стороннього супроводу;
- доступність засобів – розташування навчальних матеріалів на рівні очей дитини та наявність адаптивних засобів (наприклад, потовщувачів для олівців) забезпечує відчуття успішності та автономії;

Ефективність корекційної роботи зростає вдвічі, якщо педагог зуміє трансформувати тривожних батьків у активних членів команди супроводу. Слід враховувати, що батьки дитини з ООП часто перебувають у стані хронічного стресу або на різних етапах прийняття діагнозу.

Принципи побудови партнерства:

- принцип «Нічого про нас без нас» – батьки мають залучатися до обговорення кожної мети Індивідуальної програми розвитку (ІПР). Їхній досвід є першоджерелом знань про дитину;
- етика професійної комунікації – педагог має відмовитися від «дефіцитарного» підходу (опису того, що дитина не може) на користь ресурсного. Використання «методу сендвіча» (позитивний факт → проблема → надія/план дій) дозволяє зберегти довіру та мотивацію родини;

- освіта батьків – безперервність розвитку забезпечується навчанням батьків простих корекційних прийомів для дому. Це перетворює закриту сімейну систему на відкритий простір співпраці [2; 3].

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми засвідчує, що успішність інклюзивної траєкторії дитини з особливими освітніми потребами детермінується не лише якістю корекційних методик, а насамперед стратегічно правильною організацією адаптаційного періоду. Головним висновком дослідження є твердження про те, що перші дні перебування дитини в закладі освіти є «критичною точкою», подолання якої потребує реалізації стратегії «м'якого входу». Встановлено, що поступовість сенсорного навантаження, використання засобів візуальної підтримки та попереднє структурування простору на засадах універсального дизайну дозволяють мінімізувати рівень адаптаційного стресу та створити для дитини простір психологічної безпеки.

Доведено, що фундаментальною детермінантою успішної інклюзії є трансформація взаємин між закладом освіти та родиною вихованця: від формального інформування до глибокого психолого-педагогічного партнерства. Визнання батьків рівноправними членами команди супроводу та дотримання педагогами етичних принципів комунікації дозволяє подолати бар'єр недовіри та страху, що часто супроводжує сім'ї дітей з ООП. Це створює умови для єдності вимог у закладі та вдома, забезпечуючи безперервність корекційно-розвивального впливу.

Таким чином, успішна адаптація дитини з особливими освітніми потребами постає як чітко спланована технологія, що базується на трьох засадничих принципах: підготовці адаптивного простору, поступовості інтеграції в колектив та активному партнерстві з родиною.

Список використаних джерел

1. Каплієнко А. І. Підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії з батьками дитини з ООП. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 9 листопада 2023 р. / за ред. Т. О. Докучиної, відп. секретар О. І. Дмитрієва. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С. 115–116.

2. Кічук Н. В. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*. Ізмаїл. 2019. С. 60–64.

3. Прохоренко Л. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 115 (3). С. 7–20. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181>

Інна Табачник

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(м. Харків, Україна)

Анастасія Зеленська

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(м. Харків, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Психосоціальне благополуччя дітей нерозривно пов'язане з їхньою можливістю грати наодинці чи з іншими. Коли діти граються у безпечному та приємному середовищі, вони можуть розвинути наскрізні вміння, наприклад, вміння виражати свою думку та зменшити рівень стресу, тим самим покращити своє самопочуття. Гра підтримує безпеку і щастя дітей, допомагає їм пристосуватися до нових реалій і впоратися зі стресовими ситуаціями сучасної обстановки або відновитися після них [1].

Зараз, коли освіта змінюється, дуже важливо добре підготувати педагогів, які зможуть створити для дитини комфортну психологічну атмосферу та забезпечити її розвиток. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 року № 776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» підкреслює про необхідність вдосконалення підготовки педагогів, їх постійного професійного розвитку та впровадження сучасних підходів у роботі з дітьми. Мова йде про те, що педагог у наші часи має бути не просто джерелом знань, а людиною, яка вміє створити сприятливе та безпечне середовище для дитини. Важливо також враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її емоційний стан, потреби та інтереси. Крім цього, значна увага приділяється здатності педагога підтримувати дитину, допомагати їй адаптуватися до змін і розвиватися всебічно. Саме такий підхід є особливо актуальним у сучасних умовах, коли діти часто перебувають у стресових ситуаціях і потребують не лише навчання, а й психологічної підтримки [4].

Різні дослідники і мислителі висувують одну, за одною теорію гри К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд та ін. Кожна з них неначе відбиває одне з проявів багатогранного явища гри, і жодна, не охоплює справжньої її суті [4]. Дослідження доводять, що для дитини гра - це природний спосіб проявити свою активність і жити своїм «дитячим життям». Саме через гру вона пізнає світ і взаємодіє з ним. Водночас її ігрові дії не виникають самі по собі – вони формуються на основі того, як дорослі користуються речами і

поводяться в повсякденному житті. Адже слід пам'ятати, що діти, а особливо в дошкільному віці, копіюють поведінку дорослого і сліднують за ними.

Гра характеризується як явище соціальне за своїм походженням та змістом, вона є історичним утворенням зумовлена розвитком суспільства, його культури. Це особлива форма життя дитини в суспільстві, у яких діти в ігрових умовах виконують роль дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та стосунки. Характеризуючи гру дошкільнят звернули увагу на її роль і характер [2]. Якщо в ранньому віці в грі головну роль відігравали предмети та дії з ними, то з часом на перший план виходить уже сама людина. Сенс гри тепер більше пов'язаний із її змістом. Дитині стає важливим не стільки кінцевий результат, як сам процес гри. Крім того, з'являється прагнення до певної мети, бажання спілкуватися та будувати взаємини з іншими людьми. Усе це зумовлює результативність гри, яке виражається не в матеріальних, а у пізнавальних, емоційних надбаннях, що накопичується дитиною в ході ігрової діяльності [3].

У надзвичайній ситуації діти переживають стрес, страх і невизначеність. Батькам і педагогам варто продовжувати оточувати їх турботою та спробувати переключити їхню увагу. За таких умов необхідно застосовувати навчання через гру – це підхід до навчання, який промотує цілісний погляд на навчання як всебічний, взаємопов'язаний та динамічний процес. Завдяки навчанню через гру у дівчат та хлопців вибудовується загальна картина світу, адже вони активно взаємодіють з однолітками у процесі гри. Таке навчання мотивує дітей до розвитку наскрізних умінь і навичок, а також допомагає формувати позитивне ставлення до вміння навчатися впродовж життя. Усі активності можна і потрібно змінювати відповідно до певної культури, менталітету та кожної групи дітей, з якими працює педагог. Можете перейменовувати активності, додавати чи адаптувати їх частини, щоб підвищити ефективність кожної гри.

У дошкільному віці саме гра є основним способом пізнання навколишнього світу, навчання та взаємодії з іншими. Через гру діти встановлюють контакти з ровесниками та дорослими у зручній та зрозумілій для себе формі. Під час гри вони краще концентруються та легше запам'ятовують нову інформацію. Вона сприяє розвитку мислення: дитина вчиться узагальнювати предмети та дії, підбирати правильні слова. Гра допомагає задовольнити різні потреби – витратити накопичену енергію, розважитися, задовольнити цікавість, досліджувати світ та пробувати нове у безпечних умовах. Саме тому її часто називають «роботою дітей» – вона відіграє важливу роль у розвитку малюка. Крім того, гра допомагає покращувати сенсорні здібності та фізичні навички, створюючи умови для відточування й розширення нових інтелектуальних умінь.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під наук. керівн. Піроженко Т. О. ; авт. кол-в: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнева О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. 2021. 37 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення:

12.04.2026).

2. Байер О. М., Крутій К. Л. Використання казкотерапії в поєднанні з фітбол-гімнастикою як здоров'язбережувальна технологія (на матеріалі роботи експериментальних майданчиків). *Дошкільна освіта*. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД., 2008. № 1. С. 54–64.

3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

4. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України від 16.07.2018 р. № 776. URL: <https://centerprpp.ck.ua/wp-content/.pdf> (дата звернення: 05.04.2026).

Юлія Тимошенко

викладач,
«Економіко-правничий фаховий коледж
Запорізького національного університету»
(м. Запоріжжя, Україна)

Мілана Сущенко

здобувачка фахової передвищої освіти
спеціальності 061 Журналістика,
«Економіко-правничий фаховий коледж
Запорізького національного університету»
(м. Запоріжжя, Україна)

ЕТИЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ МЕДІАСФЕРИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМІЧНИХ СИСТЕМ

Сучасний етап розвитку медіапростору характеризується масовим упровадженням алгоритмічних систем та інструментів штучного інтелекту в процеси створення контенту. Для здобувачів-журналістів, які готуються до виходу на ринок праці, використання нейромереж стає буденністю, проте це породжує низку гострих етичних викликів. Зокрема, виникають питання академічної доброчесності, правдивості згенерованої інформації та відповідальності за автоматизований контент.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що технічні навички роботи з алгоритмами випереджають розуміння етичних норм їх застосування. Формування етичної грамотності як складової професійної компетентності майбутнього фахівця медійної сфери є критично необхідним для запобігання поширенню дезінформації та збереження довіри аудиторії в умовах цифрової трансформації медіасфери.

Традиційна журналістська етика базується на принципах об'єктивності, точності та відокремлення фактів від поглядів. Проте поява алгоритмічних систем (наприклад, ChatGPT, Claude, Midjourney) додає до цього переліку поняття «етичної грамотності».

Для майбутнього фахівця медіасфери етична грамотність – це не просто знання кодексу журналіста, а здатність: усвідомлювати ризики, які несе автоматизація; критично оцінювати контент, створений машиною; приймати відповідальні рішення щодо доцільності використання ШІ в кожному конкретному випадку.

У процесі дослідження нами було виділено основні зони ризику, де етична грамотність є вирішальною:

- проблема «галюцинацій» та верифікації. Алгоритми схильні генерувати неіснуючі факти, посилання або цитати. Етично грамотний фахівець дотримується правила: «ШІ може допомагати у пошуку ідей, але жоден факт не може потрапити в матеріал без перевірки людиною»;

- прозорість перед аудиторією. Одним із головних стандартів стає маркування. Якщо текст або зображення були створені нейромережею, читач має бути про це поінформований. Приховування цього факту є маніпуляцією та порушенням довіри;

- авторське право та плагіат. Використання ШІ для написання великих масивів тексту без власного інтелектуального внеску стирає межу між творчістю та компіляцією. Це ставить під загрозу унікальність медіапродукту;

- алгоритмічна упередженість. Нейромережі навчаються на масивах даних, які вже можуть містити стереотипи. Без етичного контролю журналіст ризикує мимоволі поширювати упередженість щодо певних соціальних груп.

Для успішної професійної діяльності випускник спеціальності «Журналістика» має володіти такими компонентами етичної грамотності:

1. Когнітивний: знання правових та етичних рамок використання ШІ (міжнародні декларації, внутрішні редакційні правила).

2. Діяльнісний: вміння використовувати промпт-інжиніринг для отримання максимально коректних результатів та навички фактчекінгу автоматизованого контенту.

3. Ціннісний: особисте переконання, що технологія є лише інструментом, а відповідальність за фінальний результат завжди несе людина.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що стрімке впровадження алгоритмічних систем у медіавиробництво докорінно змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Етична грамотність у сучасних умовах трансформується з теоретичного доповнення у фундаментальну компетентність, яка визначає спроможність медійника зберігати професійну суб'єктність та довіру аудиторії. Встановлено, що ключовими викликами використання штучного інтелекту в журналістиці є ризики поширення недостовірної інформації через «галюцинації» алгоритмів, загроза академічній доброчесності та розмивання меж авторського права. Розгляд етичної грамотності як цілісної системи знань, умінь та ціннісних орієнтирів дозволяє фахівцю не лише технічно опановувати новітні інструменти, а й виступати відповідальним медіатором між технологією та суспільством. Проведений аналіз засвідчує, що критичне оцінювання згенерованого контенту, обов'язкове маркування автоматизованих матеріалів та

усвідомлення алгоритмічної упередженості мають стати невід'ємною частиною освітнього процесу.

Ганна Тимошко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки,
методики викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»
(м. Чернігів, Україна)

Олена Шолох

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,
методики викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка»
(м. Чернігів, Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Розвиток емоційного інтелекту є критично важливим аспектом професійного становлення керівника закладу освіти, оскільки саме він закладає фундамент для формування управлінської стійкості та успішної взаємодії з педагогічним колективом, учнями й батьками. У сучасному динамічному середовищі лідер освіти має володіти не лише адміністративними знаннями, а й здатністю конструктивно розв'язувати конфлікти, приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, забезпечувати психологічну безпеку освітнього простору, що запобігає вигоранню педагогів і покращує взаємодію з колективом.

Розвиток емоційного інтелекту керівника є системним процесом, спрямованим на формування здатності ефективно розпізнавати, інтерпретувати та регулювати емоційні стани – як власні, так і суб'єктів освітнього процесу – для досягнення стратегічних цілей закладу освіти. Високий рівень емоційної компетентності забезпечує не лише конкурентоспроможність освітнього менеджера, але й резильєнтність в умовах невизначеності та постійних стресогенних чинників, адже управлінець стає головним модератором емоційного клімату в закладі освіти.

Вплив емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності найчіткіше виявляється в когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах [1].

Серед принципів розвитку емоційного інтелекту керівника закладу освіти можна виокремити:

– принцип системності та перманентності (розвиток емоційного інтелекту є безперервним процесом самовдосконалення, інтегрованим у щоденну

управлінську практику);

- принцип емпатійної децентрації (здатність менеджера виходити за межі власного емоційного стану та приймати управлінські рішення, враховуючи психологічний стан персоналу);

- принцип автентичності (відповідність між внутрішніми емоційними переживаннями лідера та їхнім проявом, що формує рівень довіри в колективі);

- принцип емоційної екологічності (створення середовища, де емоції не пригнічуються, а використовуються як ресурс для підвищення продуктивності та профілактики професійного вигорання).

На думку зарубіжних учених [2], емоційно компетентною вважається людина, якій властиві врівноваженість, сумлінність, доброзичливість, комунікабельність, відкритість; людина, яка легко уживається з іншими й перебуває у злагоді з собою, здатна контролювати власні емоції, адекватно оцінюючи їх природу й причину, переборювати перешкоди на шляху до мети, яку ставить перед собою, протидіяти фрустрації шляхом створення необхідної самомотивації; регулювати прояви власного настрою й утримуватися від тривалого депресивного стану, не впадати у відчай в разі виникнення труднощів, співчувати іншим людям, стримувати імпульсивні спонукання до дії без достатнього обмірковування її можливих наслідків.

Діяльність керівника закладу освіти в сучасних умовах супроводжується високим рівнем стресогенності, ризиком професійного вигорання та значними комунікативними навантаженнями і саме емоційний інтелект виступає базовим чинником емоційної компетентності лідера, необхідної для створення сприятливого мікроклімату в колективі, без належного рівня емоційного інтелекту стиль управління ризикує стати авторитарним або формальним, де керівник спирається на директиви, ігноруючи реальний емоційний стан та мотивацію підлеглих. Для розвитку емоційного інтелекту керівника закладу освіти актуальними є такі підходи:

- акмеологічний (орієнтує менеджера на досягнення «акме» – вершини професійної майстерності через самоактуалізацію емоційного потенціалу);

- рефлексивно-компетентнісний (акцентує увагу на розвитку здатності до глибокого самоаналізу, оскільки менеджер освіти має усвідомлювати тригери своїх емоційних реакцій та їхній вплив на прийняття рішень);

- ситуаційний (передбачає розвиток здатності лідера гнучко змінювати стиль управління залежно від емоційного контексту ситуації, наприклад, перехід від директивного до коучингового стилю в кризовий момент);

- андрагогічний (оскільки йдеться про навчання дорослих, розвиток має базуватися на розв'язанні реальних управлінських кейсів, моделюванні конфліктних ситуацій та активному обміні досвідом тощо).

Шлях становлення емоційного лідера передбачає п'ять послідовних етапів:

- 1) управлінська рефлексія – усвідомлення керівником власних емоційних тригерів та їхнього впливу на прийняття рішень;

- 2) емоційний самоконтроль – розвиток здатності зберігати спокій у кризових ситуаціях та демонструвати толерантність;

3) соціальна чутливість, емпатія – глибоке розуміння запитів і почуттів членів педагогічного колективу та батьківської спільноти;

4) вплив та управління взаєминами – оволодіння майстерністю екологічного впливу на емоційний фон організації, фасилітація змін;

5) педагогічний та управлінський артистизм - б інтеграція емоційної зрілості в індивідуальний стиль керівництва.

Структурними компонентами розвитку емоційного інтелекту керівника закладу освіти вважаємо:

- внутрішньоособистісний – самомоніторинг емоцій, розвиток емоційної стійкості, формування позитивної ментальної установки;

- міжособистісний – управління стосунками, майстерність соціальної взаємодії, розвиток навичок невербальної комунікації та активного слухання;

- організаційний – формування емоційної культури закладу освіти, управління опором змінам, розвиток колективного емоційного інтелекту.

Найдієвішими методами розвитку емоційного інтелекту керівника закладу освіти управлінські тренінги, коучинги, супервізії складних випадків та використання інтерактивних технологій моделювання конфліктів, а також майстер-клас з формування культури безперервного самонавчання та створення професійних спільнот для обміну досвідом.

Таким чином, у сучасних умовах емоційний інтелект освітнього менеджера трансформується з soft skill у фундаментальну управлінську компетенцію, що дає змогу перетворити заклад освіти з ієрархічної структури на живу, резильєнтну спільноту, здатну до саморозвитку та інновацій. Високий рівень емоційного інтелекту забезпечує керівнику закладу освіти авторитет, організацію та взаємодію талановитих фахівців і високу конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Щербак Т. І., Щерба А. П. Розвиток емоційного інтелекту у період фахової підготовки психологів С. 582–589. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/74.pdf> (дата звернення: 12.04.2026).

2. Goleman D. Primal Leadership: Learning to Lead With Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business School Press, 2008. 300 p.

Вікторія Тіщенко

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловійова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС В УМОВАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Збільшення кількості дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектру в освітньому середовищі зумовлює потребу в уточненні підходів до організації корекційно-мовленнєвого супроводу. Мовленнєвий розвиток цієї категорії вирізняється нерівномірністю, поєднанням різних за структурою порушень і обмеженим використанням мовлення у взаємодії, що знижує його регуляторну функцію. У частини вихованців сформовані окремі мовні навички, однак їх застосування залежить від ситуації та не забезпечує стійкої комунікативної участі. За таких умов зростає значення організації взаємодії як основи побудови роботи, у якій мовлення формується і закріплюється в діяльності. Це визначає доцільність функціонального підходу, спрямованого на розвиток здатності використовувати мовлення у практичних ситуаціях спілкування.

Проблему корекційно-мовленнєвого супроводу дошкільників із розладами аутистичного спектру розкрито в кількох напрямках. Перший пов'язаний із вивченням особливостей мовленнєвого розвитку та комунікативної поведінки (М. Шеремет, Н. Базима, О. Стахова, О. Белова, В. Сторож, Ю. Барабаш та ін.), де наголошується на труднощах ініціювання взаємодії та ситуативності мовлення. Другий охоплює питання організації фахової допомоги (Л. Рибченко, Т. Куценко, Л. Дробіт, В. Бочелюк, М. Панов, О. Позднякова, А. Турубарова), з урахуванням індивідуального профілю розвитку, структурованості діяльності та використання візуальних опор. Третій напрям зосереджений на функціональному використанні мовлення у практичних ситуаціях (Т. Семігіна, В. Майструк, Т. Коломоець, Л. Луканьова, І. Яковенко та ін.), що визначає його роль у спілкуванні та регуляції дій. Ми поділяємо підхід, за якого мовлення формується у процесі взаємодії, а не ізолювано від діяльності.

Мета тез полягає в обґрунтуванні особливостей корекційно-мовленнєвого супроводу дошкільників із розладами аутистичного спектру з урахуванням організації взаємодії та функціонального підходу.

Мовленнєвий розвиток дошкільників із розладами аутистичного спектру вирізняється нерівномірністю та варіативністю проявів. Як зазначає Л. Рибченко [1 та ін.], спостерігається поєднання різних за структурою порушень: від обмеженого використання мовлення до його формальної наявності без достатньої комунікативної спрямованості. У частини вихованців наявні окремі мовні засоби, однак їх застосування залежить від ситуації і не забезпечує стійкої взаємодії. Труднощі пов'язані з ініціюванням контакту, підтриманням спільної уваги та використанням мовлення для регуляції діяльності. Вважаємо, що характеристику мовлення доцільно розглядати у зв'язку з особливостями комунікативної поведінки, що дозволяє точніше визначити напрями подальшої роботи.

Виявлені особливості мовленнєвого розвитку визначають потребу у зміні підходів до організації корекційно-мовленнєвого супроводу. На думку В. Майструк та О. Закусило [2], ключового значення набуває цілеспрямоване структурування взаємодії, у межах якої вихованець включається у спільну діяльність і отримує можливість використовувати мовлення у зрозумілих для нього умовах. Робота вибудовується через послідовне формування контакту, підтримання спільної уваги та стимулювання ініціативи. Використання візуальних опор, чітких інструкцій і передбачуваної організації занять сприяє зниженню напруження та підвищує доступність матеріалу. Організація взаємодії створює підґрунтя для подальшого розвитку мовлення, оскільки забезпечує його включення у реальні комунікативні ситуації.

Організація взаємодії створює основу для переорієнтації змісту корекційно-мовленнєвої роботи. Як зазначають науковці В. Бочелюк, М. Панов та ін. [3], у таких умовах мовлення доцільно розглядати як засіб досягнення результату в діяльності, а не як ізольований об'єкт формування. Завдання добираються з урахуванням їх практичної значущості: стимулюється звернення, вибір, прохання, уточнення, що забезпечує включення у спільну дію. Також важливим є поступове розширення репертуару мовленнєвих і невербальних прийомів у типових для дошкільника ситуаціях. Ми поділяємо підхід, за якого функціональне використання мовлення виступає орієнтиром побудови роботи, оскільки саме в діяльності закріплюється його комунікативне призначення.

Орієнтація на функціональне використання мовлення визначає умови організації корекційно-мовленнєвого супроводу. На думку В. Майструк [2], результативність роботи залежить від узгодженості дій фахівців, участі родини та систематичного відстеження змін у мовленнєвій і комунікативній сфері. Важливим є врахування індивідуального профілю розвитку, що дає змогу добирати зміст і способи взаємодії відповідно до можливостей вихованця. Як зазначають дослідники, перенесення сформованих умінь у повсякденні ситуації забезпечує їх стійкість і практичну спрямованість.

Узагальнюючи, вважаємо, що організація взаємодії задає структуру корекційно-мовленнєвої роботи, у межах якої мовлення формується у зв'язку з діяльністю та потребами спілкування. Функціональний підхід уточнює зміст цієї роботи, орієнтуючи її на розвиток здатності використовувати мовні навички у конкретних життєвих ситуаціях. За таких умов підвищується

результат розвитку комунікативної поведінки, розширюються можливості участі у взаємодії та забезпечується більш стійке включення вихованця у різні форми спільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Рибченко Л. К. Педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.03. Київ, 2019. 190 с. URL: <https://surl.li/alzdmf>
2. Майструк В. М., Закусило О. Ю. Інноваційні підходи в логопедії: спецметодика розвитку мовлення у дітей з аутизмом. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 810–819. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5\(39\)-810-819](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-5(39)-810-819)
3. Бочелюк В. Й., Панов М. С., Позднякова О. Л., Трубарова А. В. Аутизм : навчально-методичний посібник. Запоріжжя : Видавництво КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2023. 324 с.

Наталя Третякова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

Тетяна Довга

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка
(м. Кропивницький, Україна)

ТЮТОРСЬКА ПІДТРИМКА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Тьютор (від англ. *Tutor* – репетитор), або асистент учня, є педагогічним працівником, який здійснює індивідуальний супровід здобувача освіти, сприяє побудові його освітньої траєкторії, розвитку навчальної мотивації та самостійності. Тьютор в інклюзивній освіті – це асистент дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Тьютор потрібен не всім таким дітям, але для багатьох підтримка від дорослого на заняттях у школі важлива [1].

У сучасній початковій школі тьютор є особливо важливим для дітей з ООП, оскільки саме на цьому етапі формується ставлення дитини до навчання, її базові соціальні та комунікативні навички. Тьютор допомагає дитині адаптуватися до шкільного середовища, зрозуміти вимоги освітнього процесу та поступово включитися в діяльність разом з однолітками.

Крім того, у початковій школі діти з ООП часто потребують індивідуального темпу навчання, додаткових пояснень і підтримки під час виконання завдань. Тьютор забезпечує цю підтримку, сприяє формуванню

впевненості у власних силах, запобігає виникненню труднощів у навчанні та поведінці, а також допомагає розвивати навички самостійності.

Історія тьюторства бере початок у середньовічній Англії, де в університетах Оксфорда та Кембриджа сформувалася система наставництва студентів. Спочатку тьютор виконував переважно виховні функції, відповідаючи за поведінку та моральний розвиток підопічних.

Згодом, у XVII–XIX століттях, роль тьютора значно розширилася: він став не лише наставником, а й організатором навчального процесу, радником і помічником студента. Як зазначає Г. Скиба, тьютор був «найближчим радником студента і помічником у всіх питаннях» [2, с. 202], що свідчить про зростання значення індивідуального супроводу в освіті.

В Україні тьюторство почало активно розвиватися у зв'язку з упровадженням інклюзивної освіти та переходом до дитиноцентрованої моделі навчання. Потреба у тьюторах зумовлена необхідністю забезпечення індивідуального підходу до дітей з різними освітніми потребами.

Сучасна українська освітня система поступово інтегрує тьюторський супровід як важливий елемент психолого-педагогічної підтримки. Водночас підкреслюється, що тьютори необхідні не лише дітям з ООП, а й учням із труднощами у навчанні, що розширює сферу їх діяльності.

Однією з ключових функцій тьютора є організація індивідуального супроводу дитини в освітньому процесі. Він допомагає учневі виконувати навчальні завдання, пояснює матеріал, підтримує під час уроків і сприяє засвоєнню знань відповідно до можливостей дитини.

Важливою є також функція розвитку навчальної мотивації. Тьютор виявляє інтереси дитини, підтримує її успіхи, створює ситуації успіху та сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання.

Тьютор виконує соціалізаційну функцію, допомагаючи дитині встановлювати контакти з однолітками та брати участь у спільній діяльності. Він створює умови для розвитку комунікативних навичок і формування толерантного ставлення в колективі. Ще однією функцією є організація безпечного та комфортного середовища для дитини. Тьютор допомагає уникати стресових ситуацій, контролює емоційний стан учня та запобігає можливим проявам дезадаптації.

Тьютор також виконує координаційну функцію, взаємодіючи з учителем, батьками та іншими фахівцями. Він забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу та сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Значущою є функція розвитку самостійності учня. Тьютор поступово зменшує обсяг допомоги, стимулюючи дитину до самостійного виконання завдань і прийняття рішень.

Тьютор також бере участь у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії дитини, допомагає адаптувати програму навчання та визначити оптимальні шляхи розвитку.

Важливою є і виховна функція, яка передбачає формування у дитини цінностей, норм поведінки, відповідальності та самоконтролю. Тьютор сприяє

гармонійному розвитку особистості учня.

Поняття «тьютор» необхідно відмежовувати від суміжних педагогічних і освітніх ролей, таких як ментор, репетитор і фасилітатор, оскільки кожна з них має власну специфіку функцій і цілей діяльності. Тьютор – це педагог, який здійснює індивідуальний супровід учня, приділяючи особливу увагу не лише засвоєнню знань, а й розвитку особистості, навчальній мотивації та самостійності. Його діяльність спрямована на підтримку освітнього процесу з урахуванням індивідуальних потреб як окремого учня, так і невеликої групи.

На відміну від тьютора, ментор – це фахівець, який передає власний досвід і знання, виступаючи радником і наставником у певній сфері діяльності. Репетитор, у свою чергу, зосереджується на підвищенні рівня навчальних досягнень учня з конкретного предмета, здійснюючи індивідуальне навчання поза межами основного освітнього процесу. Фасилітатор працює переважно з групою, організовуючи взаємодію учасників і створюючи умови для ефективного навчання та комунікації; у педагогічному контексті він допомагає учням самостійно здобувати знання та розвиватися.

Порівнюючи тьютора з асистентом вчителя (асистентом педагога), слід зазначити, що їхні функції частково перетинаються, проте мають різну спрямованість. Асистент вчителя є педагогічним працівником, який допомагає організовувати освітній процес у класі, працює з усіма учнями та забезпечує реалізацію індивідуального підходу під керівництвом учителя. Він повинен «разом з учителем забезпечувати виконання навчальної програми та допомагати учням з особливими освітніми потребами набувати знань, вмінь та навичок, що будуть їм необхідні для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві»[3, с. 74]. Натомість тьютор (асистент учня) зосереджується на індивідуальному супроводі конкретної дитини, підтримує її навчальну діяльність, соціалізацію та розвиток самостійності, часто виконуючи функцію посередника між дитиною та освітнім середовищем.

Отже, тьютор у системі інклюзивної освіти виконує багатогранну роль, поєднуючи функції наставника, організатора, консультанта та помічника. Його діяльність спрямована на забезпечення індивідуального підходу до навчання та створення умов для розвитку кожної дитини.

Таким чином, тьюторський супровід є важливим інструментом реалізації інклюзивної освіти, особливо в початковій школі. Він сприяє успішній адаптації дітей з ООП, їх соціалізації та формуванню здатності до самостійного навчання, що відповідає сучасним вимогам розвитку освіти.

Список використаних джерел

1. Береговська Т. Тьютор в інклюзивній освіті: історії двох педагогів. *Освіторя Media*. URL: <https://osvitoria.media/experience/tyutor-v-inklyuzyvniy-osviti-istoriyi-dvoh-pedagogiv-2/> (дата звернення: 14.04.2026).
2. Скиба Г. Тьюторський супровід в умовах інклюзивної освіти як актуальна педагогічна проблема. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2019. Т. 1, № 22. С. 201–205.
3. Боровець О. Інклюзивне навчання в початковій школі: організаційно-педагогічний аспект. *Інноватика у вихованні*. 2020. Т. 2, № 11. С. 72–77.

Ольга Турган
доктор філологічних наук, професор,
завідувачка кафедри культурології та українознавства,
Запорізький державний медико-фармацевтичний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Стратегічним завданням медичної освіти є формування у здобувачів готовності до професійної діяльності у сферах медицини та фармації, що активно розвиваються в контексті впровадження нових технологій, доказової медицини та міжнародних стандартів. В умовах трансформації вищої медичної школи стратегічного значення набуває культурологічна парадигма, що забезпечує перехід від вузькоспеціалізованого біомедичного підходу до людиноцентричної моделі фахової взаємодії.

З позиції культурологічного підходу навчання, зокрема професійне, розглядається як акт культурного збагачення, кінцевим результатом якого є не просто фахівець з набором фахових компетенцій, а гармонійна особистість, інтегрована в систему загальнолюдських цінностей.

Професійну компетентність майбутнього фахівця медико-фармацевтичного профілю визначають як здатність від моменту початку професійної діяльності успішно відповідати суспільним вимогам медичної професії шляхом ефективного й належного виконання функцій і завдань лікарської діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, етичних і моральних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях й уміннях та акумулюючи інші ресурси для їхньої компенсації [1].

На нашу думку, професійна компетентність майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю є інтегративною індивідуально-психологічною та професійно-особистісною характеристикою особистості, що дає змогу фахівцю не лише орієнтуватися в лікувальному процесі, а й брати відповідальність за раціональне використання лікарських засобів, ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до стандартів, поєднуючи фундаментальні знання, клінічне мислення та гуманістичні цінності.

Формування професійної компетентності здобувачів у закладі вищої медичної освіти тлумачиться як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, систематизованими знаннями з природничо-гуманітарних, фундаментальних та клінічних дисциплін; уміння застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях; розвиток особистісних якостей і професійно важливих властивостей, що забезпечить особистісне становлення майбутнього медика [2].

Професійна компетентність майбутнього фахівця галузі охорони здоров'я як інтегративна особистісна категорія, що детермінує прагнення до

максимальної самоактуалізації та рефлексивного усвідомлення траєкторії професійного становлення базується на засадах антропоцентризму, соціальної адаптивності та на високому рівні психологічної культури. Ефективність детермінації цього процесу забезпечується комплексом взаємопов'язаних умов:

1) організаційних, які охоплюють нормативно-регламентувальне забезпечення (освітні програми, навчальні плани), оптимізацію аудиторного навантаження та модернізацію матеріально-технічної бази;

2) навчально-методичних, реалізація яких передбачається варіативність змісту дисциплін, розробку та впровадження інноваційного інтерактивного супроводу освітнього процесу;

3) процесуальних (застосування валідної системи діагностики навчальних досягнень, використання методів активного та контекстного навчання);

4) психолого-педагогічних, зокрема моніторингу особистісного зростання здобувачів, стимулювання професійної мотивації та розробки критеріального апарату оцінювання рівнів сформованості загальних та спеціальних компетентностей і програмних результатів навчання.

У сучасній педагогіці медико-фармацевтична компетентність розглядається як єдність теоретичної готовності та практичної спроможності до виконання професійних функцій. Загалом, концепт професійної компетентності майбутнього медика акумулює в собі потенціал саморозвитку особистості та її готовність до реалізації знань у межах гуманістичної та культурологічної парадигм.

Системна організація формування професійної компетентності майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю передбачає врахування детермінант:

– структурно-організаційних (логістика навчального процесу та ресурсне забезпечення);

– аксіологічних (діагностика психологічного розвитку та актуалізація внутрішньої мотивації студентів);

– змістовно-методичних (інтерактивне наповнення фахових дисциплін);

– технологічних (форми та засоби контролю якості знань);

Основними напрямками формування професійної компетентності майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю вважаємо діагностично-фармацевтичний (здатність інтерпретувати клінічний діагноз для підбору оптимальної схеми фармакотерапії), консультативний (мистецтво надання фахової інформації як лікарям – щодо новітніх препаратів, так і пацієнтам – щодо правил прийому ліків), технологічний (розуміння фізико-хімічних процесів взаємодії ліків в організмі та принципів виробництва їх і зберігання).

У межах культурологічного підходу професійна компетентність майбутнього фахівця медико-фармацевтичного профілю трансформується з технократичного набору знань у професійну культуру особистості; згідно з цим підходом необхідно, щоб професійні дії майбутнього фахівця (діагностика, призначення ліків, консультування) базувалися на глибокій повазі до людської гідності до пацієнта, якого би сприймали не як нозологічну одиницю, а як унікальний культурно-біологічний феномен, комунікація з яким була б

сповнена емпатією та мовною гнучкістю як інструментами професійної етики.

Окрім того, культурологічний підхід передбачає наповнення кожної дисципліни в навчальному плані закладу вищої медичної (чи медико-фармацевтичної) освіти гуманістичним змістом, збагачення новими сенсами у сприйманні, наприклад: фармакології – не лише як науки про хімічні сполуки, а як історії людського прагнення до подолання страждань; анатомії – як розуміння досконалості та крихкості людського буття; латинської мови та основ медичної термінології – як містка до античних етичних традицій і фундаменту професійної ідентичності.

Можна виокремити компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців медико-фармацевтичного профілю в межах культурологічного підходу: етико-деонтологічний (біоетична відповідальність – перехід від простого дотримання інструкцій до усвідомленого вибору на користь блага пацієнта); естетико-екологічний (сприйняття культури здоров'я як гармонії людини з довкіллям та внутрішнім світом); інформаційно-культурний (критичне ставлення до інформаційного шуму, здатність транслювати перевірені, науково обґрунтовані знання) тощо.

Таким чином, культурологічний підхід забезпечує інтеграцію фахових навичок у загальнокультурний контекст особистості майбутнього фахівця медико-фармацевтичного профілю, який володіє не лише мистецтвом зцілення, а й культурою розуміння іншої людини, зокрема пацієнта, що є критично важливим для сучасної гуманістичної медицини та фармації.

Список використаних джерел

1. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 20 с.

2. Савченко О. П. Компетентісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Випуск № 3. URL: <https://surl.li/ttyyye> (дата звернення: 11.04.2026).

Olesia Fedorova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Languages Department,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnytskyi, Ukraine)

INTERCULTURAL COMPETENCE AND INCLUSIVE VALUES: SHAPING THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE ENGLISH Y TEACHER

The professional preparation of English teachers in Ukraine is undergoing substantial transformation in response to the simultaneous imperatives of inclusive education reform and broader intercultural dialogue. As secondary schools increasingly integrate students with diverse learning needs, cultural backgrounds, and individual capacities into shared educational environments, the demands placed upon the English teacher have expanded well beyond the mastery of linguistic content and

methodology. Today, effective professional identity in this domain is inseparable from a teacher's intercultural competence and alignment with inclusive values.

The aim of this article is to examine the relationship between intercultural competence and inclusive values in the formation of the professional identity of the English teacher, with particular attention to the implications for teacher training at the level of pedagogical college education in Ukraine.

The relevance of this inquiry is underscored by the legislative and pedagogical context in Ukraine, where the Law on Education and the Concept of the New Ukrainian School have established inclusive education as a national priority. Foreign language instruction, with its inherent engagement with cultural diversity, communicative difference, and the negotiation of meaning across varied contexts, occupies a uniquely productive position for the cultivation of both intercultural awareness and inclusive pedagogical practice.

The concept of intercultural competence has been extensively theorized in the applied linguistics and language education literature. M. Byram's influential model identifies five constituent dimensions: attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness [3]. This framework has been widely adopted in European language teacher education and provides a robust theoretical lens for understanding the intercultural dimension of professional teacher identity.

In the context of teacher education, intercultural competence is not merely a target outcome for students but a foundational professional disposition for the teacher. As F. Dervin and Z. Gross argue, teachers who lack intercultural awareness risk reproducing normative cultural assumptions that marginalise students from minority or non-dominant backgrounds [4]. For the English teacher in an inclusive classroom, this risk is compounded by the intersection of linguistic, cultural, and ability-related diversity.

Professional identity, understood as the dynamic and socially constructed sense of self that teachers develop in relation to their roles, values, and practices, is shaped by both formal training and experiential learning [1]. The integration of intercultural competence into pre-service teacher education therefore requires not only the transmission of theoretical knowledge but the cultivation of reflective dispositions and experiential encounters that challenge pre-existing attitudes and assumptions.

Inclusive education rests upon a set of core values that include equity, participation, community, respect for diversity, sustainability, and non-discrimination. These values are not external additions to the professional role of the teacher but are constitutive of what it means to teach effectively in a contemporary inclusive school environment.

For the English teacher, these values have specific pedagogical implications. Respect for diversity requires the teacher to recognise and affirm the varied linguistic repertoires, cultural identities, and communicative styles that students bring to the classroom. Participation demands that lesson design, task structure, and assessment practices be sufficiently flexible and differentiated to enable all students – including those with special educational needs – to engage meaningfully with foreign language content. Equity necessitates that the teacher critically examine and address structural

barriers to access and achievement within the foreign language curriculum.

Research consistently demonstrates that teachers' attitudes toward inclusion are among the most significant predictors of the success of inclusive education initiatives [2; 4]. Negative or ambivalent attitudes, often rooted in insufficient preparation, unfamiliarity with disability, or anxiety about managing diverse needs, can undermine the implementation of inclusive practices regardless of institutional policy. It follows that teacher training programmes must attend explicitly to the affective and attitudinal dimensions of inclusive readiness alongside methodological preparation.

The professional identity of the English teacher in the inclusive classroom is formed at the intersection of multiple, sometimes competing, role demands. On one hand, the teacher is expected to deliver high-quality foreign language instruction that develops communicative competence in accordance with curriculum standards. On the other hand, the teacher is called upon to function as an agent of inclusion, adapting content, process, and product to meet the needs of a heterogeneous student body. These roles are not inherently contradictory, but their integration requires a coherent and well-developed professional self-concept.

Intercultural competence contributes to this integration in several important ways. First, the habits of perspective-taking and cultural empathy that characterise intercultural competence are directly transferable to the practice of inclusive teaching, where understanding the experiential world of the learner is essential to effective differentiation. A teacher who has developed the capacity to step outside their own cultural framework and appreciate the validity of alternative worldviews is also better equipped to appreciate the diverse needs and capabilities of students with disabilities or learning difficulties.

Second, the critical cultural awareness that M. Byram identifies as a central dimension of intercultural competence enables teachers to interrogate dominant pedagogical norms and question assumptions about what constitutes 'normal' learning, communication, or academic success [3]. This critical disposition is a prerequisite for genuinely inclusive practice, which requires teachers to challenge deficit-oriented perspectives on disability and diversity and to adopt a strengths-based approach to learner difference.

Third, the communicative flexibility that English teachers develop through engagement with diverse linguistic and cultural contexts equips them with practical skills relevant to inclusive communication, such as the use of multimodal resources, scaffolded input, visual supports, and adapted language that are equally valuable in supporting students with speech, language, or cognitive challenges.

However, the development of an integrated professional identity that encompasses both intercultural competence and inclusive values is not an automatic outcome of teacher training. Several challenges must be acknowledged. Pre-service teachers in Ukraine frequently report limited exposure to students with special educational needs during their practicum placements, reducing opportunities for the experiential learning that is essential to attitudinal change. Furthermore, the prevailing emphasis on linguistic accuracy and examination performance in foreign language education may create tensions with the more process-oriented, participatory

values of inclusive pedagogy.

To conclude, intercultural competence and inclusive values are not separate domains of professional knowledge but complementary and mutually reinforcing dimensions of the professional identity of the contemporary English teacher. Both require teachers to develop empathetic understanding of learner difference, to adopt critical stances toward dominant norms, and to exercise communicative flexibility in the service of equitable participation. The formation of such an identity is a complex, ongoing process that is shaped by theoretical study, reflective practice, and experiential learning. As Ukraine continues to develop its inclusive education system within a context of significant social, cultural, and political transformation, the role of the English teacher – as a mediator of linguistic diversity, a practitioner of inclusive pedagogy, and a shaper of young people's intercultural identities – becomes ever more consequential. Investing in the professional preparation of such teachers is, accordingly, an investment in the broader project of building an equitable and cohesive society.

References

1. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009. 39(2), 175–189. DOI: 10.1080/03057640902902252
2. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. 2011. 187 p. URL: <https://prsinstitute.org/downloads/related/educaton/IndexforInclusion.pdf>
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. 1997. 120 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
4. Dervin F., Gross Z. (Eds.). *Intercultural competence in education: Alternative approaches for different times*. Palgrave Macmillan. 2016. 115 p. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

Аліна Харченко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловійова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДИСЛЕКСІЄЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Порушення навичок читання в учнів початкової школи ускладнює засвоєння навчального матеріалу, адже робота з текстом становить основу більшості видів діяльності. У частини дітей труднощі мають стійкий характер і пов'язані з дислексією, що проявляється у повільному темпі, неточності і недостатньому розумінні прочитаного. В умовах інклюзивного навчання це потребує організації цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи без відокремлення від освітнього процесу, що відповідає положенням Закону України «Про освіту». Загальновідомо, що такі труднощі зумовлені недостатнім рівнем сформованості фонематичних процесів, порушеннями аналізу й синтезу та особливостями зорового сприймання, тому вважаємо доцільним поєднання спеціалізованих вправ із навчальним змістом для поступового формування технічної та смислової сторін читання.

Проблема розвитку навичок читання в учнів із дислексією висвітлена у працях В. Ільяної, М. Мороз, О. Просіної, І. Заїки, Н. Чередніченко, Є. Серебрянникової, О. Гріненко, Т. Філоненко, І. Осипової, Я. Шажко та ін. Дослідження зарубіжних науковців О. Akgun, G. Akcamete, C. Riembau, I. Ivern, E. Serrat-Sellabona присвячені вивченню фонематичних процесів і їх ролі у формуванні читання. Увага науковців зосереджена на нейропсихологічних механізмах дислексії та ефективних підходах до подолання труднощів читання. Попри наявні напрацювання, питання поєднання корекційних вправ із навчальним процесом у початковій школі потребує подальшого уточнення.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та узагальненні підходів до організації корекційно-розвивальної роботи з формування навичок читання в учнів початкової школи з дислексією в умовах інклюзивного навчання з урахуванням особливостей порушення та індивідуалізації підтримки.

Порушення опанування читанням у молодшому шкільному віці пов'язані з особливостями психічних процесів, що забезпечують сприймання та обробку мовленнєвої інформації. Йдеться про взаємодію фонематичних, мовленнєво-рухових, зорових і регуляторних механізмів. На думку О. Ільяної [1], їх

недостатня узгодженість ускладнює розпізнавання звуко-буквених відповідностей, сповільнює темп читання і впливає на розуміння змісту. Структура труднощів має неоднорідний характер, оскільки поєднує порушення фонематичного сприймання, недостатню автоматизацію навичок і труднощі контролю діяльності. Вважаємо, що ці прояви слід розглядати у взаємозв'язку, оскільки ізольований підхід не дає повного уявлення про механізми порушення.

Оволодіння читанням у дітей відповідного віку відбувається поетапно, із поступовим переходом від поелементного розпізнавання до цілісного сприймання тексту. За нормального розвитку цей процес супроводжується зростанням швидкості, точності та усвідомленості. У випадку дислексії ці показники формуються нерівномірно. На думку О. Akgun та G. Akcamete [2], сповільнення темпу часто поєднується з фрагментарним розумінням, що потребує спеціально організованої допомоги. Вважаємо, що врахування цієї динаміки є основою для побудови подальшої корекційно-розвивальної роботи.

Організація навчання у класі з різними освітніми потребами передбачає інше бачення побудови уроку, де важливими є спосіб подання матеріалу, темп роботи та характер взаємодії. Ефективність визначається здатністю педагога враховувати індивідуальні особливості учнів і адаптувати зміст навчання. У випадку дислексії це потребує чіткої структури занять, продуманого чергування діяльності та використання додаткових опор. Важливою є й командна взаємодія, адже узгоджені дії педагога, асистента, фахівця та батьків забезпечують послідовність підтримки. Як зазначає О. Просіна [4], її відсутність знижує результативність навчання.

Освітнє середовище потребує адаптації, що передбачає добір доступних матеріалів, організацію простору, використання візуальних підказок і можливість працювати у зручному темпі, що сприяє зниженню напруження та підвищує залученість учнів. За таких умов навчальний процес стає більш гнучким і враховує індивідуальну динаміку розвитку. Зміст фахової допомоги визначається структурою труднощів читання та рівнем підготовленості, зосереджуючись на розвитку фонематичного сприймання, звуко-буквеного аналізу, техніки читання та розуміння тексту. На думку С. Riembaun [3], робота має вибудовуватися послідовно, від елементарних операцій до їх автоматизації. Важливим є індивідуальний підхід, оскільки учні демонструють різний характер труднощів, тому врахування сильних сторін і опора на збережені функції дозволяють підтримувати інтерес і підвищувати результативність.

Робота вибудовується поетапно від уточнення звукової структури слова і співвіднесення звука з буквою до читання слів і цілісного сприймання тексту, що забезпечує системність і стійкий результат. Організація передбачає використання доступних прийомів, зокрема візуальних опор, схем і різних форм роботи, що дозволяє врахувати можливості учнів і підтримувати їх активність. Результативність визначається системністю та узгодженістю дій усіх учасників освітнього процесу, регулярністю занять і послідовністю у доборі завдань. Важливою є також взаємодія з родиною, оскільки підтримка вдома підсилює ефект фахової допомоги й сприяє досягненню більш стійких результатів.

Таким чином, формування навичок читання в учнів початкової школи з дислексією в умовах інклюзивного навчання потребує системної корекційно-розвивальної роботи, побудованої з урахуванням структури порушення та індивідуальних особливостей. Організація освітнього процесу, узгодженість дій фахівців і доцільний добір методів створюють умови для поступового оволодіння читанням. Результативність забезпечується поєднанням спеціалізованих вправ, адаптацією навчального матеріалу та підтримкою з боку всіх учасників освітнього процесу. Це дозволяє підвищити якість читання та сприяє успішному включенню учнів у навчальну діяльність.

Список використаних джерел

1. Ільяна В. І. Дислексія : підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 158 с.
2. Akgun O., Akcamete G. The efficacy of the reading intervention programme OKU GEL in developing the fluent reading skills of students with dyslexia. *Reading and Writing Quarterly*. 2024. Vol. 40. № 4. P. 326–351. URL: <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2214157>
3. Riembau C., Ivern I., Serrat Sellabona E. Phonological processing skills in bilingual Catalan and Spanish students with and without dyslexia. *Revista de Investigacion en Logopedia*. 2025. Vol. 15. P. 159–171. URL: <https://doi.org/10.5209/rlog.101731>
4. Просіна О. В., Будан А. С. Актуальні аспекти професійної діяльності педагога : дислексія як реалія сучасної школи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 2. С. 92–96. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/2.19>

Олександра Чельцова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Алла Курінна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Актуальність проблеми формування морально-етичних цінностей молодших школярів зумовлена сучасними соціальними викликами, змінами в інформаційному просторі та необхідністю виховання духовно зрілої

особистості. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи світогляду дитини, її уявлення про добро і зло, справедливість, відповідальність, повагу до інших. Як зазначає Д. Порохняк, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для морального розвитку, оскільки в цей час активно формуються моральні уявлення, норми поведінки та здатність до самоконтролю [1].

Особливості молодшого шкільного віку визначають специфіку виховної роботи. Діти цього періоду емоційно чутливі, схильні до наслідування, легко сприймають яскраві образи та приклади. За спостереженнями Г. Шевцової, моральне виховання в початковій школі має спиратися на поєднання традиційних підходів і сучасних педагогічних технологій, що враховують вікові та індивідуальні особливості учнів [2]. Ефективним засобом такого впливу виступає усна народна творчість, яка поєднує в собі пізнавальний, виховний і емоційний компоненти.

Українська народна педагогіка історично виконувала функцію передавання моральних норм і духовних цінностей від покоління до покоління. Н. Сірант підкреслює, що освітньо-виховний потенціал народної педагогіки полягає в її здатності формувати естетичні смаки, національну самосвідомість і моральні орієнтири особистості [3]. Через прислів'я, приказки, казки, легенди, пісні дитина засвоює уявлення про чесність, працьовитість, повагу до старших, любов до Батьківщини.

Теоретичні засади народної педагогіки ґрунтовно розкрито у працях М. Стельмаховича, який визначає її як систему виховних ідей, засобів і традицій, що формувалися впродовж століть у народному середовищі [4]. Учений наголошує, що моральне виховання через народну творчість є природним і органічним, оскільки воно здійснюється через образне слово, приклад і життєву мудрість, доступну дитячому розумінню. Саме в казці, за словами дослідника, відображено народний ідеал людини – чесною, сміливою, справедливою.

Особливе місце у формуванні морально-етичних цінностей посідає народна казка. Через систему образів і сюжетів дитина засвоює моделі поведінки, вчиться співпереживати героям, оцінювати їхні вчинки. Позитивні персонажі виступають носіями моральних чеснот, тоді як негативні демонструють наслідки аморальної поведінки. Такий підхід сприяє розвитку морального судження та формуванню внутрішніх переконань.

Прислів'я та приказки як короткі, але змістовні вислови народної мудрості виконують функцію моральних настанов. Вони легко запам'ятовуються, часто використовуються в повсякденному мовленні, що забезпечує їхній постійний виховний вплив. Наприклад, вислови на кшталт «Добре ім'я краще багатства» або «Праця людину годує, а лінь марнує» формують у дітей уявлення про цінність працьовитості, чесності та гідності.

Важливою умовою ефективності використання усної народної творчості є активна взаємодія учнів із текстом. Обговорення змісту казки, аналіз учинків персонажів, інсценізація фольклорних творів, творчі завдання сприяють

глибшому осмисленню моральних понять. Така діяльність допомагає перевести зовнішні моральні вимоги у внутрішні переконання дитини.

Отже, формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами усної народної творчості є педагогічно доцільним і ефективним напрямом виховної роботи. Молодший шкільний вік характеризується підвищеною сприйнятливістю до морального впливу [1; 2], а народна педагогіка містить значний виховний потенціал [3; 4]. Систематичне й методично обґрунтоване використання фольклорних жанрів у навчально-виховному процесі сприяє формуванню у дітей гуманістичних цінностей, національної самосвідомості та моральної культури особистості.

Список використаних джерел

1. Порохняк Д. С. Вікові особливості морального розвитку молодших школярів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 25. С. 393–403.
2. Сірант Н. П. Освітньо-виховний та естетичний потенціал української народної педагогіки. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 153–157.
3. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Радянська школа, 1985. 312 с.
4. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Херсон : ХДУ, 2015. Вип. 68. С. 134–138.

Ганна Чорна

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Світлана Щепанковська

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема підвищення якості освітнього процесу та створення умов для розвитку креативності дитини. У цьому контексті важливого значення набуває активізація пізнавальної і творчої діяльності дошкільників, яка виступає необхідною передумовою формування їхнього творчого потенціалу та самостійності мислення. Одним із провідних завдань педагогів є пошук ефективних засобів стимулювання інтересу дітей до пізнання навколишнього світу, розвитку уяви, здатності генерувати нові ідеї, аналізувати явища дійсності та робити власні висновки.

Особливу роль у цьому процесі відіграє ігрова діяльність, яка розглядається як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. Саме у процесі гри дитина моделює явища навколишньої дійсності, відтворює соціальні ролі, наслідує поведінку дорослих та осмислює систему взаємин між людьми. У ході ігрової діяльності відбувається інтеграція пізнавальних, емоційних і соціальних компонентів розвитку особистості дитини. Найбільш інтенсивно цей процес проявляється у віці від трьох до семи років, коли відбувається активне становлення психічних функцій та формування основних рис особистості. Водночас одноманітність предметного оточення та обмеженість ігрових матеріалів можуть стримувати розвиток креативності дошкільників, обмежуючи можливості для прояву уяви та творчої ініціативи. Натомість різноманітне, педагогічно організоване предметно-ігрове середовище створює сприятливі умови для розвитку творчого мислення, стимулює пізнавальну активність дітей, сприяє виникненню нових ідей та активізує їхні креативні прояви у процесі ігрової діяльності.

Для організації ігрового середовища необхідно керуватися низкою педагогічних принципів. Передусім таке середовище повинно характеризуватися поліфункціональністю, тобто забезпечувати різноманітні можливості для діяльності дітей. Воно має не тільки підтримувати освітньо-виховний процес, але й виконувати багато функцій, створюючи умови для задоволення різних потреб розвитку дитини, зокрема розвитку її креативності. Важливим є й те, щоб ігрове середовище мало трансформований характер, тобто могло легко змінюватися залежно від педагогічної ситуації чи освітніх завдань [1].

Особливого значення набуває раціональна організація простору, що має бути не лише функціонально доцільною, а й естетично привабливою та безпечного характеру. Важливо також формувати доброзичливу психологічну атмосферу, у якій дитина відчуває підтримку, довіру та можливість проявляти власну активність. У такому середовищі дошкільник має право на помилку, вільне висловлення ідей, а його ініціативність підтримується і заохочується, що створює сприятливі умови для розвитку творчих здібностей [2, с. 96].

Формування розвивального ігрового середовища в закладі дошкільної освіти повинно ґрунтуватися на концепції цілісного розвитку особистості дошкільника. Це передбачає поступову зміну й удосконалення середовища відповідно до вікових особливостей дітей, їхніх інтересів, потреб та індивідуальних відмінностей. Просторове середовище має бути спрямоване на всебічний розвиток особистості дитини, підтримку її індивідуальних можливостей та здібностей. Водночас воно повинно стимулювати творчу активність, сприяти прояву індивідуальності та розвитку креативного потенціалу дошкільників.

Ігрове середовище у кожній віковій групі закладу дошкільної освіти має власні специфічні особливості, які відповідають потребам дітей на різних етапах їхнього розвитку. Для дітей третього року життя особливо важливо забезпечити достатню кількість простору, що дає змогу задовольнити їхню природну потребу у русі та активності. На четвертому році життя діти

потребують більш насиченого ігрового середовища, орієнтованого на сюжетно-рольову гру, яке передбачає наявність предметних і рольових атрибутів. П'ятирічні дошкільники вже прагнуть до спільної гри з однолітками, проте водночас потребують можливості усамітнення. У віці шести-семи років предметно-ігрове середовище має бути спрямоване на розвиток психічних процесів, зокрема сприйняття, пам'яті, уваги, мислення та інших пізнавальних функцій, що створює передумови для подальшого розвитку креативності дитини.

Особливе значення у структурі розвивального середовища мають дидактичні та розвивальні матеріали, використання яких сприяє формуванню в дітей умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати та самостійно знаходити шляхи розв'язання пізнавальних завдань. Важливими є також естетичні властивості ігрових матеріалів, зокрема форма, колір та фактура. Вони надають предметам виразності та сприяють формуванню у дітей естетичного сприйняття навколишнього світу, викликаючи інтерес до пізнавальної та ігрової діяльності.

Організація ігрового середовища у закладі дошкільної освіти потребує дотримання низки педагогічних вимог. Зокрема, простір групової кімнати доцільно структурувати на функціональні осередки діяльності, що забезпечують можливість індивідуальної та групової ігрової взаємодії дітей. Предметне наповнення таких осередків повинно відповідати віковим особливостям дошкільників, водночас містити елементи підвищеної складності, які стимулюватимуть їхній інтелектуальний розвиток. Доцільним є використання принципу варіативності, за якого матеріали одного осередку можуть використовуватися в різних видах діяльності, що сприяє розвитку самостійності та ініціативності дітей.

Ігрове середовище групи може включати різноманітні тематичні осередки, серед яких: ігровий, художній, будівельний, математичний, музичний, спортивний, бібліотечний, народознавчий та осередок відпочинку. Кожен із них має відповідне матеріальне наповнення, що забезпечує можливість реалізації різних видів діяльності дітей.

Отже, ігрове середовище виступає важливим чинником розвитку творчого потенціалу дошкільників. Його педагогічно доцільна організація створює умови для активної взаємодії дитини з навколишнім середовищем, стимулює пізнавальну активність та сприяє формуванню творчих здібностей. Водночас організація такого середовища повинна враховувати індивідуальні особливості дітей, їхні інтереси та потреби. У старшому дошкільному віці доцільним є залучення самих дітей до процесу створення тематичних осередків, що сприяє розвитку їхньої самостійності, ініціативності та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Онищук І. Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2014. № 3. С. 92–100.

2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2018. 408 с.

Віра Шилович
практичний психолог,
Запорізька гімназія № 77 (дошкільний підрозділ) Запорізької міської ради
(м. Запоріжжя, Україна)

Світлана Чугуєнко
вихователь,
Запорізька гімназія № 77 (дошкільний підрозділ) Запорізької міської ради
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Шаповалова
асистент вихователя,
Запорізька гімназія № 77 (дошкільний підрозділ) Запорізької міської ради
(м. Запоріжжя, Україна)

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ СТВОРЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

У сучасних умовах реформування системи освіти України особливої ваги набуває розвиток інклюзивної освіти, зокрема на рівні дошкільної ланки. Це зумовлено як міжнародними зобов'язаннями держави щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти, так і внутрішніми нормативно-правовими змінами, спрямованими на підтримку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), згідно Закону України «Про дошкільну освіту», «діти з особливими освітніми потребами, в тому числі зумовленими фізичними, психічними, інтелектуальними та/або сенсорними порушеннями, розладами поведінки, мають право на здобуття дошкільної освіти відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» [1].

Дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку дитини, коли закладаються основи пізнавальної, емоційної та соціальної сфер. Саме тому ефективна організація освітнього процесу для дітей з ООП потребує врахування їхніх індивідуальних психофізичних особливостей, що визначає необхідність впровадження диференційованих та спеціально організованих форм роботи, зокрема окремих занять.

Разом із тим, аналіз наукових досліджень і практики засвідчує наявність низки проблем у реалізації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Серед них – недостатня розробленість методичного забезпечення, дефіцит підготовлених фахівців, відсутність уніфікованих програм для дітей з різними освітніми потребами, а також потреба у вдосконаленні форм індивідуалізації освітнього процесу.

Доктор педагогічних наук, професор та член-кореспондент НАПН України Колупаєва А. А. в своїй монографії «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» обґрунтовує концептуальні засади інклюзії, де дитина не повинна

підлаштовуватися під систему – навпаки, освітня система має трансформуватися під потреби дитини: «Інклюзія та загальна якість освіти покращаться, якщо вчителі адаптуватимуть методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання» [2, с. 79].

Стає очевидним, що особливої актуальності набуває питання створення та впровадження окремих (індивідуальних або підгрупових) занять під час освітнього процесу, які спрямовані на корекційно-розвиткову роботу, формування базових життєвих компетентностей, підготовку до школи та соціалізацію дітей з ООП. Такі заняття дозволяють реалізувати індивідуальну програму розвитку дитини, забезпечити адресну психолого-педагогічну підтримку та підвищити ефективність інклюзивного освітнього середовища.

Крім того, сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти орієнтують педагогів на впровадження особистісно орієнтованого підходу, що передбачає гнучке поєднання групових і індивідуальних форм роботи. У цьому контексті окремі заняття виступають важливим інструментом адаптації освітнього процесу до потреб кожної дитини, що забезпечує більш повне включення дітей з ООП у соціально-освітнє середовище.

В дошкільному підрозділі Запорізької гімназії № 77 Запорізької міської ради створені групи з інклюзивним простором, які відвідують діти з особливими освітніми потребами. Отже, для педагогів дошкільного підрозділу є актуальною необхідність практичної розробки підходів до створення і впровадження окремих занять у дошкільному закладі як ефективного засобу забезпечення якісної інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Наразі в дошкільному підрозділі було прийнято рішення щодо створення творчої групи, метою якої є розробка проєкту, спрямованого на покращення надання освітніх послуг вихованцям з особливими освітніми потребами.

Головною метою вищезгаданого проєкту є:

- корекція і розвиток емоційно-вольової сфери;
- покращення рівня уваги та пам'яті дітей;
- підвищення мовленнєвої активності;
- розвиток соціальних навичок;
- соціалізація і комунікація дітей;
- зниження рівня тривожності.

Членами творчої групи при розробці даного проєкту було враховано індивідуальний темп розвитку кожної дитини; використання ігрових технологій; мультисенсорний підхід; регулярність і системність індивідуальних та індивідуально – групових занять з практичним психологом, вчителем логопедом, корекційним педагогом, вихователем з участю асистента вихователя.

На цьому етапі активно відбувається робота над розробкою дидактичного матеріалу для використання на індивідуальних заняттях – конспекти занять, дидактичних, розвивальних та нейроігор, інтерактивного ігрового матеріалу, освітнього, інформаційного матеріалу для батьків з метою залучення їх до реалізації проєкту.

Реалізація проєкту запланована на 2026–2027 навчальний рік. Створення та впровадження індивідуальних завдань для дітей з особливими освітніми

потребами є ключовим елементом інклюзивної освіти. Це дозволяє адаптувати загальну програму до можливостей дитини, забезпечуючи її успішну соціалізацію та розвиток. Пам'ятаємо: «Найкраща методика – це та, яка дозволяє дитині сьогодні зробити те, чого вона не могла вчора, і при цьому посміхнутися» (Ш. Амонашвілі).

Список використаних джерел

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 21.12.2021 р. № 3788-IX. *Відомості Верховної Ради України*. 2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 16.04.2026).
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ Атопол, 2016. 152 с.

Софія Чулкова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А6 «Спеціальна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Тетяна Соловійова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПРОФІЛАКТИКА ВТОРИННИХ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПЕРВИННИМИ КОГНІТИВНИМИ ТРУДНОЩАМИ

Первинні когнітивні труднощі у молодшому шкільному віці впливають на засвоєння мовлення і спосіб його використання в навчанні. Недостатній рівень сформованості уваги, пам'яті та регуляторних процесів ускладнює опрацювання мовної інформації, що позначається на словниковому запасі, граматичному оформленні висловлювань і їх зв'язності. У частини учнів ці прояви поступово закріплюються і набувають стійкого характеру, ускладнюючи подальше навчання та спілкування. За таких умов своєчасна профілактика дає змогу попередити поглиблення порушень і підтримати розвиток мовлення як засобу навчальної діяльності.

Питання взаємозв'язку когнітивного розвитку та мовлення у молодших школярів висвітлено в психолого-педагогічних і спеціальних дослідженнях О. Боряк, Н. Гаврилової, Л. Журавльової, Н. Ратушняк, Ю. Рібцун, О. Утьосової, де підкреслюється роль уваги, пам'яті та регуляторних процесів у засвоєнні мовних засобів. Як зазначають науковці І. Барбашова, Г. Соколова та ін., недостатній рівень сформованості цих функцій ускладнює опрацювання мовної інформації та впливає на якість висловлювання. Окремі праці Ю. Галецької, Н. Пахомової, Г. Подановської та ін. описують особливості словника, граматичної

будови та зв'язності мовлення у дітей відповідного віку. Вважаємо, що потребує уточнення зміст профілактичної роботи з урахуванням взаємодії когнітивних і мовленнєвих чинників.

Мета даної роботи полягає в обґрунтуванні особливостей профілактики вторинних мовленнєвих порушень у молодших школярів із первинними когнітивними труднощами та визначенні змісту роботи, спрямованої на підтримку розвитку мовлення в умовах навчальної діяльності.

Когнітивний розвиток і мовлення у молодшому шкільному віці перебувають у тісному взаємозв'язку. Рівень сформованості уваги, пам'яті та мисленнєвих операцій визначає успішність засвоєння мовних засобів і їх використання у навчальній діяльності [1]. Недостатня довільність психічних процесів у частини учнів ускладнює сприймання, утримання та переробку мовної інформації, що позначається на точності висловлювання і його структурі. На думку Ю. Галецької, труднощі регуляції діяльності впливають на послідовність і завершеність мовлення, знижують здатність до планування висловлювання [1]. Вважаємо, що характеристики мовленнєвого розвитку доцільно розглядати у зв'язку з особливостями пізнавальної сфери, оскільки саме їх взаємодія визначає результат навчальної діяльності молодших школярів.

Передумови виникнення вторинних мовленнєвих порушень формуються поступово й пов'язані з особливостями перебігу пізнавальних процесів у навчальній діяльності. За спостереженнями Г. Соколової [2], у частини учнів труднощі обробки інформації призводять до спрощення мовлення: звужується словниковий запас, порушується граматичне оформлення, знижується зв'язність висловлювання. Нестійкість уваги та обмежені можливості пам'яті ускладнюють утримання мовленнєвого матеріалу, що позначається на точності відтворення і розумінні інструкцій. За відсутності своєчасної підтримки такі особливості можуть закріплюватися і переходити у стійкі труднощі мовленнєвого розвитку. Отже, вторинні порушення доцільно розглядати як наслідок поєднання когнітивних обмежень і недостатньо організованої мовленнєвої діяльності в освітньому процесі.

Зазначені особливості потребують цілеспрямованої профілактичної роботи, орієнтованої на попередження закріплення мовленнєвих труднощів. Її зміст пов'язується з розвитком мовлення у взаємодії з пізнавальними процесами. Доцільним є поєднання завдань, спрямованих на уточнення словника, формування граматичних умінь і розвиток зв'язного висловлювання, із вправами на увагу, пам'ять і планування дій. Важливим є також включення мовлення у навчальні ситуації, де воно виконує практичну функцію – пояснення, відповіді, уточнення, побудова висловлювання за змістом завдання. Відтак, робота має бути вбудована у навчальну діяльність. Ми поділяємо підхід, за якого профілактика передбачає не ізольоване відпрацювання мовних одиниць, а їх використання у процесі розв'язання навчальних завдань. Це сприяє поступовому зміцненню мовлення як інструмента пізнання.

Напрями попередження ускладнень мовленнєвого розвитку пов'язані з раннім виявленням труднощів і своєчасним включенням учня у цілеспрямовану роботу [1]. На думку Ю. Рібцун [3], важливим є реагування на початкові прояви

мовленнєвих утруднень, коли вони ще не набули стійкого характеру. Підтримка мовлення має здійснюватися безпосередньо в навчальних ситуаціях – під час виконання завдань, пояснення, відповіді, уточнення змісту. Використання зразків, поетапної допомоги та чітких інструкцій сприяє кращому засвоєнню мовних засобів і знижує ймовірність помилок. Ми вважаємо, що систематична робота такого типу дозволяє запобігти закріпленню мовленнєвих труднощів і забезпечує більш стійкий результат розвитку мовлення у процесі навчання.

Таким чином, первинні когнітивні труднощі впливають на формування мовлення та його використання в навчальній діяльності, створюючи передумови для виникнення вторинних порушень. Їх попередження має ґрунтуватися на врахуванні взаємозв'язку пізнавальної сфери та мовлення і передбачати включення мовленнєвих завдань у навчальний процес. Поєднання роботи над словником, граматичним оформленням і зв'язністю висловлювання з розвитком уваги, пам'яті та планування дій забезпечує більш цілісний результат розвитку. Раннє виявлення труднощів, систематична підтримка мовлення в навчальних ситуаціях і попередження закріплення помилок сприяють збереженню його функціональності як засобу навчання та спілкування.

Список використаних джерел

1. Галецька Ю., Утьосова О. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із системними порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2025. № 26. С. 55–65. URL : <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-26.55-65>
2. Соколова Г. Б., Цвірінько Є. О. Специфіка розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 84. Т. 2. С. 60–64. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/84.2.11>
3. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Львів : Світ, 2020. 264 с.

Катерина Чуніхіна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта»,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна)

Світлана Бикасова

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри теорії і методик дошкільної освіти,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна)

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Сучасні суспільні трансформації в Україні зумовлюють підвищену увагу до

формування національної свідомості та громадянської позиції особистості з раннього віку. Особливої ваги набуває патріотичне виховання дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються основи ціннісних орієнтацій, емоційного ставлення до Батьківщини, рідної мови, культури та традицій. Заклад дошкільної освіти виступає важливим соціальним інститутом, покликаним забезпечити цілеспрямований і системний вплив на формування особистості дитини.

Одним із ефективних засобів патріотичного виховання є художнє слово, яке має значний виховний потенціал і впливає на емоційно-чуттєву сферу дитини. Через казки, вірші, оповідання, легенди діти знайомляться з духовними цінностями народу, його історією, культурною спадщиною, що сприяє формуванню почуття любові до рідного краю [2].

Мета дослідження – обґрунтувати можливості використання художнього слова як ефективного засобу патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

Патріотичне виховання у дошкільному віці передбачає формування у дітей елементарних уявлень про Батьківщину, рідний край, народні традиції, державні символи, а також розвиток емоційно-позитивного ставлення до них. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, одним із пріоритетних завдань є виховання у дітей почуття приналежності до українського народу, поваги до його культурних надбань [1].

Художнє слово як педагогічний засіб має низку переваг: воно є доступним для сприйняття, емоційно насиченим, образним і сприяє розвитку уяви та мовлення. Саме через художні образи дитина краще засвоює моральні норми, соціальні цінності та патріотичні ідеали. Важливу роль відіграють твори українських письменників, у яких відображено любов до рідної землі, повагу до праці, героїзм і мужність народу.

У процесі роботи з художнім словом доцільно використовувати різні форми та методи: читання і обговорення творів, заучування віршів, інсценізацію казок, бесіди за змістом прочитаного, створення ілюстрацій. Такі види діяльності сприяють глибшому розумінню змісту творів та активному залученню дітей до процесу пізнання [3].

Особливу увагу слід приділяти добору художніх творів, які мають відповідати віковим особливостям дітей та містити патріотичний зміст. Це можуть бути народні казки, легенди, прислів'я, приказки, а також твори класиків і сучасних авторів. Важливо, щоб зміст творів був близьким і зрозумілим дітям, викликав позитивні емоції та сприяв формуванню моральних якостей.

Ефективність використання художнього слова значною мірою залежить від педагогічної майстерності вихователя, його здатності емоційно та виразно передати зміст твору, організувати обговорення та стимулювати дітей до висловлення власних думок. Крім того, важливо забезпечити взаємодію закладу дошкільної освіти з родиною, оскільки саме сім'я є першим осередком патріотичного виховання [4].

Таким чином, художнє слово виступає потужним засобом формування у дітей дошкільного віку патріотичних почуттів, національної свідомості та

духовно-моральних цінностей.

Патріотичне виховання дітей дошкільного віку є важливим напрямом освітньої діяльності, який забезпечує формування основ національної ідентичності та громадянської свідомості. Використання художнього слова у цьому процесі сприяє розвитку емоційної сфери, уяви, мовлення та ціннісних орієнтацій дітей.

Доведено, що систематичне і цілеспрямоване використання художніх творів у освітньому процесі закладу дошкільної освіти підвищує ефективність патріотичного виховання, сприяє формуванню у дітей любові до Батьківщини, поваги до культурної спадщини та традицій українського народу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці інноваційних методик використання художнього слова у поєднанні з ігровими та цифровими технологіями.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) : затверджено наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021.
2. Богущ А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку : навч. посіб. Київ : Слово, 2010. 384 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 382 с.
4. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Київ : Освіта, 1989. 320 с.

Микола Шиненко

завідувач сектору мережних технологій і баз даних,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

Віталій Ткаченко

науковий співробітник сектору мережних технологій і баз даних,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

Юрій Лабжинський

науковий співробітник сектору мережних технологій і баз даних,
Інститут цифровізації освіти НАПН України
(м. Київ, Україна)

FAIR-ПРИНЦИПИ ЯК ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Система безперервного професійного розвитку педагогічних працівників функціонує в умовах стрімкого оновлення знань, поширення дистанційних форматів навчання та зростання кількості провайдерів освітніх послуг. За таких умов особливої ваги набувають проблеми пошуку, доступу, визнання та

повторного використання ресурсів і результатів підвищення кваліфікації (ПК). Фрагментація навчальних пропозицій, відсутність єдиного реєстру курсів, несумісність форматів сертифікатів і обмежені можливості повторного використання якісного контенту ускладнюють формування цілісної системи професійного розвитку педагогів. Одним із перспективних підходів до розв'язання цих проблем є застосування *FAIR-принципів* (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*), які забезпечують відшукуваність, доступність, сумісність і повторне використання освітніх ресурсів та даних.

FAIR-принципи пропонують архітектуру для створення відкритої, сумісної та невичерпної системи ПК, яка долає бар'єри між відомствами, регіонами та країнами. *Основна проблема*, на вирішення якої спрямований цей підхід, полягає в тому, що нині педагоги мають справу з фрагментованим ландшафтом ПК – розрізнені платформи (EdEra, Prometheus, ВУМ, локальні курси), паперові сертифікати, відсутність єдиного обліку результатів.

Проблема агрегації даних з різних джерел є типовою для багатьох освітніх екосистем. Як показує дослідження Л. Провост (L. Provost) та ін. [1], різні спільноти (наукові, волонтерські, державні) долають її по-різному, але ключовим рішенням завжди виступають відкриті стандарти обміну даними.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність використання FAIR-принципів як основи для побудови відкритої та сумісної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Наукова новизна полягає в обґрунтуванні FAIR-принципів як організаційно-технологічної основи інтеграції освітніх ресурсів, цифрових сертифікатів і результатів ПК в єдину систему безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. У вирішенні цієї проблеми FAIR-принципи виступають не черговою теоретичною рамкою, а прикладною архітектурою для побудови системи професійного розвитку педагогічних працівників, орієнтованої на педагога, а не на звітність. Розглянемо, як кожен із чотирьох принципів трансформує конкретні проблеми освітян у робочі механізми.

1. *Findable (Відшукуваність)* – *фільтрація нерелевантної інформації*. Сьогодні педагог витрачає до 40% часу не на навчання, а на пошук релевантних курсів. FAIR пропонує створення *Національного каталогу пропозицій ПК* з уніфікованими метаданими: тип курсу, цільова аудиторія, обсяг годин, формат, ключові компетентності, вартість, ліцензія. Кожен курс отримує стійкий ідентифікатор (DOI або URI), що дозволяє однозначно посилатися на нього у звітах, портфоліо та атестаційних документах.

2. *Accessible (Доступність)* – *подолання технічних та фінансових бар'єрів*. Принцип вимагає, щоб авторизований користувач (педагогічний працівник) міг отримати контент без перешкод, що означає: а) безкоштовний або умовно-безкоштовний доступ до більшості державних курсів; б) адаптацію контенту для осіб з особливими потребами (субтитри, аудіоописи); в) використання ліцензій Creative Commons (наприклад, CC BY-NC-SA) замість повного закриття авторського контенту. Вітчизняним орієнтиром є платформа «Дія. Освіта», яка забезпечує базову доступність, але потребує розширення каталогу.

3. *Interoperable (Сумісність)* – подолання відомчої роз'єднаності. Найбільша проблема: сертифікат, виданий однією платформою, не сприймається іншою, а години ПК, отримані в різних місцях, складно підсумувати для атестації. Рішення – впровадження відкритих стандартів обміну даними: *Open Badges 3.0* – цифрові бейджі з верифікованими метаданими (хто видав, коли, за які результати); *xAPI (Experience API)* – мова для запису будь-яких навчальних активностей у єдиному форматі; *European Learning Model (ELM)* – модель даних ЄС для освітніх документів. Педагог має отримати можливість формувати *єдиний цифровий профіль компетентностей*, який автоматично агрегує дані з різних джерел (ІППО, онлайн-платформи, тренінги, неформальна освіта).

4. *Reusable (Повторне використання)* – перетворення одноразового курсу на багаторазовий ресурс. Сьогодні розроблений з великими затратами курс або методичний посібник часто використовується лише один раз в одному освітньому закладі. FAIR *вимагає*: чіткої ліцензійної політики (дозволено: копіювати, модифікувати, перевидавати, використовувати частково); модульної архітектури контенту, коли окремі модулі можна вставляти в різні курси; документування контексту застосування – за яких умов, з якою аудиторією, з якими результатами працював модуль.

Європейська ініціатива *European Digital Credentials for Learning (EDC)* є прямою імплементацією FAIR для освіти. У межах EDC будь-який сертифікат (про курс, стажування, іспит) отримує формат, придатний для автоматизованого оброблення, що перевіряється за QR-кодом, автоматично зараховується в різних країнах. Австралійська система *My eQuals* об'єднує документи про освіту з усіх університетів країни в єдиному захищеному реєстрі.

В Україні вже є передумови: електронний кабінет вчителя, реформи Дія. Освіта, експерименти з мікрокваліфікаціями, проте бракує системної архітектури. Необхідні ключові кроки: затвердження *стандарту метаданих для сертифіката про ПК* (обов'язкові поля: назва, провайдер, обсяг годин, перелік компетентностей, дата, ідентифікатор); запровадження *відкритого реєстру провайдерів ПК* із FAIR-сумісним описом їхніх пропозицій; пілотний проєкт із використання *Open Badges* для накопичення годин ПК при атестації.

FAIR-принципи не є суто технічним рішенням. Вони формують ***нову філософію безперервного професійного розвитку***: педагог отримує прозорий, зручний і персоналізований шлях навчання; *провайдер* – можливість масштабувати якісний контент і уникати дублювання; *держава* – інструмент моніторингу якості ПК та прийняття рішень на основі реальних даних. Імплементація FAIR в систему ПК педагогів є не альтернативою традиційним формам, а їхньою необхідною модернізацією. Вона дозволяє перетворити розрізнені курси, семінари та вебінари на цілісну, взаємодіючу екосистему, яка вчиться разом із педагогом упродовж усього його професійного життя.

Отже, застосування FAIR-принципів у системі безперервного професійного розвитку педагогічних працівників створює передумови для побудови відкритої, сумісної та керованої цифрової екосистеми ПК. Реалізація

цього підходу дає змогу забезпечити ефективний пошук освітніх пропозицій, доступ до якісного контенту, автоматизоване визнання результатів навчання та повторне використання навчально-методичних ресурсів. Для впровадження FAIR-принципів у вітчизняну практику доцільними є стандартизація метаданих сертифікатів, створення відкритого реєстру провайдерів ПК, застосування сумісних форматів цифрових облікових даних і реалізація пілотних проєктів цифрового накопичення результатів професійного розвитку педагогів.

Список використаних джерел

1. Towards FAIRification of learning resources and catalogues – lessons learnt from research communities / Provost L. et al. *Frontiers in Education*, 2024. № 9, 1390444. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1390444>

Олександр Шульга

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту, зокрема генеративного ШІ, зумовлює глибокі трансформації в системі вищої освіти та професійній діяльності викладача. Сучасні освітні практики дедалі більше орієнтуються на інтеграцію інтелектуальних цифрових інструментів, здатних забезпечувати персоналізацію навчання, автоматизацію створення освітнього контенту та підтримку прийняття педагогічних рішень.

Водночас ефективне використання генеративного ШІ в освітньому процесі потребує від майбутніх педагогів сформованої готовності, що охоплює: технічні знання, критичне мислення, етичну відповідальність і здатність до рефлексії.

У цьому контексті проблема формування готовності майбутніх педагогів до використання генеративного штучного інтелекту привертає значну увагу науковців і розглядається в кількох взаємопов'язаних напрямках. Зокрема, у дослідженнях українських учених (О. Гриб'юк, М. Шишкіна, А. Яцишин) обґрунтовано теоретичні засади функціонування відкритого освітнього середовища як основи інтеграції інтелектуальних технологій в освітній процес. Питання розвитку цифрової та ШІ-компетентності педагогів, їх готовності до доцільного використання інтелектуальних систем висвітлено у працях М. Шишкіної, М. Мар'єнко, В. Коваленка, Н. Морзе. Методичні аспекти застосування генеративного ШІ в освітньому процесі, зокрема у створенні навчального контенту та організації діяльнісного навчання, розкрито у дослідженнях В. Коваленка, М. Мар'єнко, О. Гриб'юка. Особливу увагу дослідники приділяють також етичним засадам використання ШІ (В. Барладим,

А. Бруйка та ін.), що є важливим компонентом професійної підготовки сучасного педагога.

Разом із тим аналіз наукових праць засвідчує, що питання використання проєктно-орієнтованого навчання як цілісного середовища формування готовності майбутніх педагогів до застосування генеративного ШІ залишається недостатньо розкритим, що й зумовлює актуальність подальшого дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні потенціалу проєктно-орієнтованого навчання як ефективного середовища формування готовності майбутніх педагогів до використання генеративного штучного інтелекту в професійній діяльності.

Проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning) розглядається у сучасній педагогічній науці як діяльнісна освітня технологія, що забезпечує інтеграцію знань, умінь і практичного досвіду здобувачів освіти у процесі розв'язання реальних професійних завдань. У класичних дослідженнях John W. Thomas підкреслюється, що проєктна діяльність сприяє формуванню глибокого розуміння навчального матеріалу, розвитку самостійності та здатності застосовувати знання у змінних умовах професійної практики [1]. Як зазначає J. W. Thomas, проєктно-орієнтоване навчання організовує освітній процес навколо складних завдань, що базуються на проблемних питаннях, передбачає самостійну діяльність студентів і завершується створенням реального продукту або презентації результатів дослідження [1, с. 4].

У контексті підготовки майбутніх педагогів до використання генеративного штучного інтелекту проєктно-орієнтоване навчання набуває особливого значення як середовище, у якому відбувається інтеграція цифрових технологій у реальну освітню діяльність. Як зазначає Seymour Papert, конструктивістська природа проєктного навчання забезпечує умови для активного конструювання знань, що є особливо важливим у взаємодії з інтелектуальними цифровими системами.

У контексті підготовки майбутніх педагогів до використання генеративного штучного інтелекту проєктно-орієнтоване навчання набуває особливого значення як середовище, у якому відбувається інтеграція цифрових технологій у реальну освітню діяльність, забезпечуючи опанування знань та активне їх конструювання в практичній діяльності. У цьому аспекті особливої уваги набуває концепція Seymour Papert, який, розвиваючи ідеї конструктивізму, обґрунтував підхід constructionism як навчання через створення значущих продуктів у процесі діяльності. На його думку, найбільш ефективне навчання відбувається тоді, коли здобувачі освіти активно конструюють знання, створюючи зовнішні артефакти, що відображають їхні внутрішні ментальні моделі [2]. Дослідник підкреслює, що навчання стає найбільш продуктивним у ситуаціях, коли учні створюють власні продукти (наприклад, програми, моделі чи інші цифрові об'єкти), що дозволяє їм глибше осмислювати знання та трансформувати абстрактні ідеї у конкретний досвід. Такий підхід безпосередньо узгоджується з проєктно-орієнтованим навчанням, у якому здобувачі освіти розв'язують реальні завдання та створюють кінцеві продукти навчальної діяльності.

Сучасні дослідження інтеграції штучного інтелекту в проєктну діяльність (Sergio Ruiz Viruel, Enrique Sánchez Rivas, Julio Ruiz Palmero) доводять, що використання ШІ в межах проєктного навчання сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку аналітичного мислення, креативності та здатності до прийняття педагогічних рішень [3]. При цьому генеративний ШІ виступає інструментом підтримки проєктної діяльності, зокрема у створенні навчальних матеріалів, моделюванні освітніх ситуацій та аналізі результатів.

Узагальнення наведених положень дозволяє розглядати проєктно-орієнтоване навчання як ефективне педагогічне середовище формування готовності майбутніх викладачів до використання генеративного ШІ. У межах такої освітньої моделі відбувається інтеграція когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів професійної підготовки, що забезпечує опанування теоретичних знань про ШІ й формування практичного досвіду його застосування у змодельованих та реальних педагогічних ситуаціях.

Отже, проєктно-орієнтоване навчання виступає інтегративним середовищем, яке забезпечує комплексне формування готовності майбутніх педагогів до використання генеративного ШІ у професійній діяльності. Його потенціал полягає у поєднанні практико-орієнтованого навчання, цифрових технологій та рефлексивної педагогічної практики, що відповідає сучасним вимогам цифрової трансформації освіти.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що проєктно-орієнтоване навчання є ефективним інструментом підготовки майбутніх педагогів до використання генеративного штучного інтелекту. Воно забезпечує інтеграцію знань і практики, сприяє розвитку цифрової компетентності, критичного мислення та професійної рефлексії. Водночас використання генеративного ШІ в межах проєктної діяльності розширює її дидактичний потенціал, підвищуючи якість підготовки майбутніх викладачів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованого підходу у процесі професійної підготовки педагогів.

Список використаних джерел

1. Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael : Autodesk Foundation, 2000. https://www.pblworks.org/sites/default/files/2019-01/A_Review_of_Research_on_Project_Based_Learning.pdf (дата звернення: 07.04.2026).
2. Papert S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Basic Books. 1980. 244 p. <https://archive.org/details/mindstormschildr00pape>
3. Ruiz Viruel S., Sánchez Rivas E., & Ruiz Palmero J. The Role of Artificial Intelligence in Project-Based Learning: Teacher Perceptions and Pedagogical Implications. *Education Sciences*, 2025. № 15 (2), 150 p. <https://doi.org/10.3390/educsci15020150>

Людмила Шульга
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

НАРОДНИЙ ОРНАМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

У сучасних умовах глобалізаційних викликів питання формування національної ідентичності постає як стратегічне завдання української освіти. Дошкільне дитинство є унікальним сенситивним періодом для закладання основ світогляду. У цей час емоційне сприйняття світу дитиною значно переважає над раціональним, що робить художні та символічні образи найбільш ефективним інструментом виховання.

Усвідомлення національних цінностей відбувається завдяки переживанню краси, ритму та глибинних смислів рідної культури. Такий емоційно-чуттєвий досвід дозволяє дитині «проживати» інформацію, перетворюючи зовнішні культурні коди на внутрішні переконання.

Актуальність дослідження зумовлена потенціалом народного орнаменту як візуального коду нації, що транслює культурні смисли, етичні норми та естетичні ідеали українців. Необхідністю інтеграції етнопедагогічних скарбів у сучасний освітній простір закладів дошкільної освіти для зміцнення духовного імунітету дитини.

Теоретичну основу дослідження складають фундаментальні праці з історії та теорії українського орнаменту (Д. Антонович, М. Біляшівський, Г. Павлуцький, В. Щербаківський), у яких розкрито генезу та художню специфіку національного декору. Важливе значення для розуміння архаїчних витоків орнаментики мають археологічні розвідки трипільської культури (Н. Бурдо, М. Відейко, Т. Пассек, С. Рижов), а також мистецтвознавчі студії щодо семантики та морфології народного розпису (Я. Запаско, О. Найдєн, Т. Романець, М. Селівачов). Психолого-педагогічний вектор роботи базується на ідеях національного виховання (Г. Ващенко, С. Русова, М. Стельмахович) та сучасних концепціях формування української ідентичності (І. Бех, К. Журба, Л. Канішевська, О. Рейпольська). Методичний аспект реалізації окресленої проблеми в освітньому просторі ЗДО представлений розробками з народознавства (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Лисенко, Є. Лозинська) та методиками розвитку дитячої образотворчої творчості (В. Котляр, І. Ликова, Г. Сухорукова, Л. Шульга, О. Терещенко). Питання національно-патріотичного виховання засобами декоративного мистецтва та навчання дошкільників елементам народного розпису детально висвітлено у працях Т. Бакуменко, О. Кочерги, Л. Сірченко, М. Смірної, І. Фролової, та М. Ярославцевої.

Незважаючи на значну кількість досліджень, що висвітлюють різні аспекти етнопедагогіки та образотворчої діяльності, питання цілісного впливу

семантики народного орнаменту на внутрішні структури самосвідомості дитини в умовах сучасних соціокультурних трансформацій потребує додаткового вивчення. Зокрема, недостатньо розкритим залишається механізм переходу від зовнішнього сприйняття декоративної форми до внутрішнього проживання культурних смислів.

Мета дослідження – обґрунтувати педагогічні умови використання народного орнаменту як ефективного засобу формування національної ідентичності в дошкільному дитинстві та розкрити його роль у процесі усвідомлення дитиною ціннісного фундаменту свого народу.

Формування національної ідентичності в дошкільному дитинстві розпочинається з емоційного залучення дитини до культурного поля свого народу. Це передусім є вихованням внутрішньої причетності до спільноти. Як зазначає І. Бех, під національною ідентичністю доцільно розуміти «високорозвинені духовно-моральні відносини людей, які конституують націю у її сутнісних характеристиках», де ключовим фактором виступає «історичний досвід, що набувався у створеному ним культурно-самобутньому середовищі» [1, с. 5].

Для дитини таким середовищем стає світ образів, де народний орнамент виступає візуальним вираженням «вершинних цінностей», оскільки кожен мотив є втіленням філософії буття та стійкості українського роду. Як зазначає О. Годенко-Наконечна, сучасна наука розглядає орнамент не просто як прикрасу, а як «відображення найскладніших світоглядних понять», «культурний текст певної епохи» та самостійну художню систему, що несе глибинні міфологічні смисли й узагальнені уявлення людини про впорядкований світ (космос). Саме завдяки «селянському» мистецтву як живому джерелу етнографічних знань релігійно-міфологічні уявлення предків транспонуються у свідомість сучасної дитини, перетворюючи орнамент на універсальну мову, за допомогою якої усвідомлюється ціннісний фундамент національної культури [1, с. 260–261].

Базуючись на впровадженні технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, ми розглядаємо процес формування національної ідентичності як поступове «входження» дитини в художній простір етносу, що реалізується на таких рівнях:

1. Емоційно-естетичний рівень базується на первинному відгуку дитини на красу, ритм та колірну гармонію народного мистецтва. Яскраві візерунки стають джерелом позитивних емоцій, що формує підсвідому прихильність до рідного художнього простору. Це етап зародження естетичного милування, де орнамент сприймається як гармонійна частина навколишнього світу.

2. Діяльнісно-ігровий рівень (тілесне проживання). На цьому етапі опанування орнаменту відбувається за допомогою руху та великої моторики. Дитина «проживає» ритм візерунка: вистрибує або виплескує його темп, відтворює жестом у повітрі «хвилю», «перетворюється» на сонце, малюючи широкими рухами рук коло та імітуючи промінці, що дарують тепло небу й землі. Така антропоморфна гра дозволяє дитині відчувати структуру орнаменту власним тілом.

3. Практично-творчий рівень. Дитина відтворює декоративні елементи на площині, прикрашаючи ними форми. Ритм, який був «прожитий» за допомогою руху, трансформується у графічний образ.

4. Когнітивно-смысловий рівень. Поступово, за допомогою поєднання власної дії та розповіді педагога, приходить усвідомлення культурного коду. Тільки після того, як дитина захопилася красою візерунка, а її тіло «відчуло» ритм орнаменту та рука створила декор – символ стає для неї наповненим живим змістом. Він перетворюється на універсальну мову, за допомогою якої усвідомлюється ціннісний фундамент національної культури.

Проведене дослідження підтверджує, що формування національної ідентичності в дошкільному дитинстві базується на пріоритеті емоційно-чуттєвого проживання та практичної діяльності над раціональним пізнанням. Народний орнамент виступає ефективним засобом цього процесу за умови дотримання послідовності «відчуваю – дію – розумію», де дитина спершу реагує на естетику візерунка, згодом проживає його ритм тілесним рухом, великою моторикою, за допомогою жестів, імітаційної гри, а потім відтворює художній образ у власній творчості. Такий підхід дозволяє перетворити декоративні елементи з абстрактних символів на наповнений живим змістом досвід, що формує у дитини відчуття причетності до своєї родини та коріння, закладаючи міцний ціннісний фундамент особистості, яка зростає у просторі рідної культури.

Список використаних джерел

1. Виховні засади утвердження української національної ідентичності: метод. посібник / [Журба К. О., Бех І. Д., Канішевська Л. В., Корнієнко А. В., Малиношевський Р. В., Рейпольська О. Д.]. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. 124 с.

2. Годенко-Наконечна О. П. З історії досліджень орнаментики трипільської культури. URL: https://filosof.nmu.org.ua/ua/G_Mz_2014_26_33.pdf.

Людмила Шульга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Софія Кондратенко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «АДАПТАЦІЯ» У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У сучасних умовах трансформації української освіти адаптація першокласників до навчання набуває критичного значення. Традиційний

перехід дитини від ігрової до навчальної діяльності сьогодні ускладнюється викликами воєнного стану: постійною загрозою безпеці, порушенням звичного ритму життя та необхідністю опановувати цифрові формати взаємодії з перших днів школи. Успішність цього процесу визначає окрім академічних здобутків учня його психоемоційне здоров'я на роки вперед.

Аналіз джерельної бази дослідження свідчить про багатоаспектність вивчення проблеми адаптації першокласників, яка розглядається науковцями крізь призму психологічної та соціальної готовності дитини до школи (К. Муліка, Л. Добринюк, Л. Стасюк, А. Калюжна), психофізіологічних особливостей розвитку в період вступу до закладу освіти (Н. Коцур, Л. Гармаш, Ю. Бекетова) та педагогічної підтримки учнів в умовах концепції Нової української школи (О. Дзюбенко, Я. Вельможна, В. Шищенко). Значна увага приділяється механізмам психологічного супроводу та профілактиці дезадаптації (Г. Крупник, В. Панка, С. Андрійчук, І. Петрюк), ролі емоційного інтелекту й самооцінювання в успішному пристосуванні до навчальної діяльності (О. Коновалов, Е. Ларіна, Л. Ліснівська), а також впливу сімейного виховання на формування адаптаційного потенціалу (Ю. Кондратюк). Сучасний вектор досліджень, що відображений у працях останніх років, акцентує увагу на стратегіях організації освітнього процесу в умовах невизначеності та безпекових викликів сьогодення (К. Левченко, О. Юдько, Я. Сікора), що підкреслює необхідність оновлення методологічних підходів до роботи з першокласниками.

Мета дослідження – розкрити психолого-педагогічний зміст поняття «адаптація» у сучасних дослідженнях та виявити специфічні особливості пристосування молодших школярів до навчання в умовах кризових викликів та безпекових ризиків воєнного стану.

Аналіз психолого-педагогічного змісту поняття «адаптація» потребує насамперед звернення до його генези як міждисциплінарного феномену. У сучасних наукових розвідках, зокрема у працях Я. Сікори, адаптація розглядається як фундаментальна категорія, що вивчається на перетині біологічного, соціально-філософського та психолого-педагогічного підходів. Дослідник слушно зауважує, що початковий етап становлення цього терміна від введення його Г. Аубертом у 1865 р. був пов'язаний виключно з фізіологічними процесами – пристосуванням органів чуття до зовнішніх подразників [1].

Еволюція поняття пройшла шлях від загальнобіологічного трактування Ж. Б. Ламарка, який вбачав в адаптаційних змінах рушійну силу виникнення видів, до концепції стресу Г. Сельє. Останній збагатив теорію адаптації відкриттям універсального набору реакцій організму на гострі подразники, що є надзвичайно актуальним для розуміння сучасного стану першокласників, які розпочинають навчання в умовах воєнного стану.

Важливою теоретичною межею став перехід від чисто біологічного до соціального аспекту. Як зазначає Я. Сікора, людина має «специфічне середовище існування» – соціокультурне, що зумовило появу філософського погляду на адаптацію як на особливу форму відображення впливів зовнішнього й внутрішнього світу [1, с. 136]. У цьому контексті адаптація визначається як

тенденція до встановлення динамічної рівноваги між особистістю та середовищем

Для педагогічної науки такий міждисциплінарний аналіз дозволяє стверджувати, що адаптація першокласника – це багаторівневий процес. Він поєднує в собі: фізіологічний рівень (пристосування до нових фізичних навантажень та режиму, що часто супроводжується стресовими реакціями за Г. Сельє); соціально-психологічний рівень (входження у нову роль учня та встановлення динамічної рівноваги у соціумі, про яку дискутували дослідники філософського спрямування).

Отже, сучасне розуміння адаптації в освітньому просторі початкової школи виходить далеко за межі простого «звикання до парт». За визначенням С. Мельничук, цей процес проходить три фази: від початкової «фізіологічної бурі» та періоду нестійкого пристосування до фази відносно стійкого функціонування систем організму [2, с. 91]. Хоча психологічне звикання до нових умов триває в середньому 21 день, повна стабілізація показників працездатності та нервової системи першокласника зазвичай настає лише на другому місяці навчання, що підкреслює складність та енергозатратність цього періоду.

Характер і тривалість цього пристосування обумовлені низкою чинників, серед яких провідне місце посідають функціональна готовність та стан здоров'я дитини, що визначають її здатність витримувати навантаження. Важливу роль відіграють рівень тренуваності адаптаційних механізмів (досвід перебування у закладі дошкільної освіти), психологічна атмосфера в сім'ї та загальна психологічна готовність (інтелектуальна, емоційно-вольова та мотиваційна). Успішність адаптації також безпосередньо залежить від раціонального режиму дня та грамотної організації навчальних занять, зокрема врахування вікової потреби першокласників у зміні видів діяльності та руховій активності [2].

Особливого значення аналіз чинників адаптації набуває в умовах воєнного стану, який виступає дестабілізуючим фактором. Сучасні виклики (повітряні тривоги, переривчастість навчання, перебування в укриттях) трансформують етап «фізіологічної бурі», роблячи його більш тривалим та виснажливим для дитини. У цьому контексті традиційний перелік чинників успішної адаптації має бути доповнений безпековим компонентом. Створення безпечного освітнього середовища стає базовою умовою, що дозволяє знизити рівень кортизолу та відновити когнітивний ресурс першокласника. Водночас використання вчителем інтерактивних платформ та персоналізованих сайтів забезпечує «ефект присутності» та стабільність зв'язку, що є критично важливим для формування почуття захищеності та успішної соціалізації дитини навіть у дистанційному форматі.

Підсумовуючи, зазначимо, що психолого-педагогічний зміст поняття «адаптація» у сучасних наукових дослідженнях еволюціонував від біологічного пристосування до складного багатовимірного процесу самореалізації особистості в кризових умовах. Успішність входження першокласника в освітній простір сьогодні залежить як від його індивідуальних особливостей та сімейного мікроклімату, так і від гнучкості педагогічної системи. Ефективне

поєднання безпекових алгоритмів, психологічної підтримки та сучасних цифрових інструментів дозволяє мінімізувати дезадаптаційні ризики та закласти фундамент для подальшого гармонійного розвитку дитини в умовах невизначеності.

Список використаних джерел

1. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2025 № 2 (51). С. 135–139. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.135-139>
2. Мельничук С. Л. Проблема адаптації молодших школярів до навчання у школі: психолого-педагогічний аспект. *Габітус. Вікова та педагогічна психологія*. 2022. Вип. 44. С. 89–93.

Людмила Шульга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Єлизавета Куян

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПСИХІЧНЕ» ТА «МЕНТАЛЬНЕ» ЗДОРОВ'Я: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Сучасне дитинство в Україні проходить через випробування, які вимагають від педагогічної науки принципово нових підходів до захисту внутрішнього світу дитини. Умови воєнного стану, постійна психоемоційна напруга та соціальна нестабільність перетворили проблему збереження ментального здоров'я молодших школярів із суто медичної на пріоритетну педагогічну задачу.

Сьогодні вчитель початкових класів стає провідником дитини до стану емоційного благополуччя. Поняття «ментальне здоров'я» активно входить у науково-педагогічний обіг і потребує чіткого розмежування із традиційним для вітчизняної школи терміном «психічне здоров'я» задля ефективної побудови стратегій психолого-педагогічного супроводу молодших школярів.

Необхідність глибокого аналізу цих дефініцій підтверджується значним масивом наукових розвідок. Питання фундаментальних засад психічного здоров'я та особливостей його дослідження висвітлено в працях провідних науковців (С. Максименко, Я. Руденко, А. Кушнерьова, В. Невмержицький, І. Шаронова). Проблематика здоров'я особистості в межах загальної психології

та психології здоров'я розкрита в роботах М. Тимофієвої та О. Двіжони. Особливу увагу вчені приділяють збереженню психічного здоров'я дитини в освітньому середовищі (Г. Мешко, О. Мешко, О. Гнатюк, О. Кочерга, О. Васильєв) та чинникам, що впливають на цей процес у молодшому шкільному віці (Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. Товкун, Т. Гетьман). Важливе значення для нашого дослідження мають напрацювання щодо моніторингу стану школярів (О. Бесєдіна, Г. Даниленко, Н. Колотій) та роль психологічної служби у цьому процесі (А. Головченко, Л. Карамушка).

Сучасні виклики війни та необхідність підтримки стійкості учнів актуалізують новітні методичні рекомендації (Л. Карамушка) та концепцію школи, «чутливої до психічного здоров'я» (Л. Залюбовська). Водночас формування емоційного інтелекту як компонента ментального благополуччя в умовах Нової української школи стає предметом особливої уваги методистів (Т. Котик). Попри таку ґрунтовну базу, питання співвідношення «психічного» як функціональної норми та «ментального» як цілісного ресурсу благополуччя в кризових умовах залишається дискусійним.

Метою дослідження є здійснення порівняльного термінологічного аналізу понять «психічне здоров'я» та «ментальне здоров'я» у сучасній науковій парадигмі, а також обґрунтування доцільності їх диференціації для вдосконалення системи підтримки молодших школярів у кризових ситуаціях.

Досліджуючи проблему психічного здоров'я учасників освітнього процесу, Н. Басюк трактує це поняття як «функціонування психіки, яке забезпечує гармонійну взаємодію з навколишнім світом, суспільством, його класами, соціальними групами, адекватність поведінки, ефективність навчальної, професійної, побутової діяльності та здійснення особистісного розвитку» [1, с. 11]. Таке визначення дозволяє розглядати цей феномен як багатофункціональне утворення, що інтегрує біологічну норму із соціальною ефективністю індивіда.

Аналізуючи концепцію Н. Басюк, доцільно виокремити ключові виміри психічного здоров'я: функціонально-біологічний (відсутність патологій мозкових систем), соціально-психологічний (адаптивність та емоційна саморегуляція) та ієрархічний, де психічне здоров'я виступає фундаментом для вищого рівня – здоров'я психологічного [1, с. 12–13].

Особливу увагу авторка приділяє здатності організму реагувати на стресогенні чинники, зазначаючи, що: «психічне здоров'я... не виключає можливості виникнення в екстремальних умовах таких перехідних психофізіологічних і соціально-психологічних реакцій, які виходять за межі загальноприйнятих норм... і в той же час не вимагають для їх компенсації медичних заходів» [1, с. 11].

Розподіл структури здоров'я на інтелектуальний та емоційний компоненти дозволяє розглядати цей феномен як динамічний показник життєздатності особистості, що є критично важливим для розуміння ментального стану дитини в умовах тривалих кризових впливів.

Зіставлення вітчизняного підходу з міжнародним контекстом та висновками С. Дубич (2024) дозволяє виявити суттєву еволюцію поняття

«ментальне здоров'я» в українській науці – від синоніма психічного розладу до інтегрального показника життєздатності особистості.

Нижче наведено порівняльний аналіз, побудований на дослідженні С. Дубич, що висвітлює точки дотику та відмінності між цими категоріями.

Таблиця 1

Зіставлення понять: відмінності та точки дотику

Критерій	Психічне здоров'я (традиційний підхід)	Ментальне здоров'я (інтегральний підхід)
Фокус	Функціонування психічних процесів, відсутність патологій мозку.	Суб'єктивне благополуччя, соціальна адаптація та самореалізація.
Контекст	Клінічний, індивідуально-психологічний.	Соціокультурний, педагогічний, організаційний.
Залежність	Біологічні норми та психофізіологічні реакції.	Взаємодія суб'єктивних якостей та об'єктивних умов середовища.

Обидва поняття визнають важливість емоційної саморегуляції, здатності до адаптації та відсутності клінічних розладів як базового рівня. Психічне здоров'я є фундаментом, без якого неможливе досягнення вищого рівня – ментального благополуччя.

Спираючись на результати аналізу, С. Дубич пропонує наступне узагальнююче визначення: «Ментальне здоров'я особистості – це здебільшого суб'єктивна, стороння характеристика людини (соціальної групи), яка співвідносить її психологічні, особистісні характеристики з загальноприйнятими в суспільстві нормами, очікуваннями, стандартами поведінки» [2, с. 93].

Таким чином, якщо психічне здоров'я (за Н. Басюк) акцентує на адекватності функціонування психіки, то ментальне здоров'я (за С. Дубич) відображає ступінь інтеграції людини в соціум та її відповідність гуманістичним ідеалам суспільства. Для молодшого школяра це означає відсутність тривожності, наявність умов для успішної соціальної адаптації та реалізації власного потенціалу навіть у кризових умовах.

Отже, в результаті дослідження уточнено, що психічне здоров'я – це базовий стан функціонування психіки та відсутність патологій, тоді як ментальне здоров'я – інтегральна категорія, що відображає суб'єктивне благополуччя, соціальну адаптованість та здатність особистості до самореалізації. Доведено, що психічне здоров'я є фундаментом для ментального. В кризових умовах дитина може бути клінічно здоровою, проте мати дефіцит ментального ресурсу через втрату стабільності та відчуття безпеки. Встановлено, що в сучасних умовах ключовим показником ментального здоров'я є резильєнтність – здатність зберігати цілісність і відновлюватися після екстремальних стресових навантажень. Для початкової освіти диференціація цих понять обґрунтовує перехід від простого моніторингу психічних функцій до активного зміцнення ментального ресурсу учнів засобами ігрових та арттерапевтичних технологій. Практичний підсумок роботи підтверджує, що психічне здоров'я є фундаментом для реалізації навчальної

діяльності, тоді як ментальне – виступає стратегічним ресурсом життєстійкості та саморозвитку особистості у кризовий період.

Подальші наукові розвідки ми вбачаємо у вивченні деструктивного впливу сучасних стресогенних чинників на розвиток дитини.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навч. посібник. Житомир, 2024. 140 с.

2. Дубич С. Поняття ментального здоров'я особистості у працях українських та зарубіжних вчених. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2024. № 33. С. 86–96.

Людмила Шульга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Олександра Ясенєва

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А2 «Дошкільна освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

АНАЛІЗ ПОТЕНЦІАЛУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства формування національної ідентичності підрастаючого покоління постає як педагогічне завдання та фундаментальний чинник національної безпеки й державного будівництва. Актуальність цієї проблеми актуалізується змістом ключових нормативно-правових документів України. Зокрема, Закон України «Про освіту» та Закон України «Про дошкільну освіту» визначають пріоритетність виховання любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до державної мови та національних цінностей.

Особливого значення це питання набуває у світлі Стратегії національно-патріотичного виховання, затвердженої Указом Президента України, та Базового компонента дошкільної освіти (2021), де серед ключових компетентностей дитини виокремлено громадянську та соціальну. Водночас стрімка цифровізація освітнього простору, зумовлена вимогами часу та викликами сьогодення, вимагає пошуку нових, дієвих форм роботи. Використання цифрових технологій у закладах дошкільної освіти (ЗДО) стає дієвим інструментом, що дозволяє поєднати традиційні змістові лінії з сучасними інтересами дитини «цифрового покоління».

Теоретичний фундамент дослідження базується на працях О. Артюшенко,

О. Лучанінової, Ж. Петрочко, В. Криченко та І. Петровської, які розкривають сутність патріотизму та громадянської ідентичності як відповідь на виклики воєнного часу. Реалізація компетентнісного підходу в дошкільній освіті та зміст патріотичного виховання старших дошкільників представлені в наукових розвідках О. Косенчук, Т. Атрощенко, тоді як методика етнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів та роль мистецьких засобів висвітлені у роботах О. Лісовець, В. Ляпунової, О. Негрій та О. Фесенко. Потенціал цифрових технологій як інструменту виховання в умовах війни та досвід їх практичного застосування в освітньому просторі аналізують А. Добридень, І. Купіна, А. Гуралюк, С. Васильєва, О. Вашак, Л. Мартиросян, І. Мардарова, О. Хващевська та С. Чугай.

Метою дослідження є теоретичний аналіз та обґрунтування потенціалу цифрових технологій як інноваційного засобу формування національної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку, а також визначення оптимальних шляхів їх інтеграції в освітній процес ЗДО.

Аналіз сучасних освітніх тенденцій свідчить, що старший дошкільний вік є «найсприятливішим для закладання фундаментальних світоглядних понять, моральних цінностей, переконань у свідомості дитини» [1, с. 168]. У цей період формування національної ідентичності вимагає від педагога використання інструментів, що відповідають когнітивним запитам сучасної дитини. Як зазначає Л. Єфименко, в освітньому процесі сьогодні «широко використовуються технічні засоби навчання (відеофільми, прослуховування аудіозаписів, перегляд слайдів)», що дозволяють трансформувати складні категорії у доступні візуальні образи [1, с. 168].

В умовах воєнного стану та цифрової трансформації національно-патріотичне виховання виходить за межі традиційних занять. Цифрові платформи та медіаінтеграція «створили умови для цілісного національно-патріотичного виховання навіть за обставин військового протистояння» [2, с. 873]. Зокрема, використання мультимедійного контенту – відеосерій, подкастів та інтерактивних карт – дозволяє занурити вихованців у контент, що сприяє глибинному усвідомленню національної ідентичності.

Ефективною відповіддю на ці виклики стала розробка та реалізація авторського проєкту «Відеожурнал «Дитячі кроки Україною». Цей проєкт базується на поєднанні теоретичних змістів із інтерактивними формами, що, за твердженням А. Добридня та І. Купіної, формує «гнучкий, контекстно спрямований простір для формування патріотичних цінностей» [2, с. 874].

Відеожурнал побудований як серія коротких випусків, де через поєднання реальних зйомок та графічних елементів діти знайомляться з культурною спадщиною та традиціями рідного краю. Це відповідає тезі про те, що освітня робота має бути спрямована на «формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави» [1, с. 168].

Кожен випуск відеожурналу передбачає включення дітей в активну пізнавальну чи рухову діяльність. Наприклад, після перегляду сюжету про народні ремесла дітям пропонуються цифрові пазли або творчі завдання у форматі «Smart-зарядки».

Використання YouTube-платформи та соціальних мереж для поширення випусків відеожурналу дозволяє залучити батьків до виховного процесу, створюючи єдиний інформаційно-патріотичний простір. Це підтверджує думку дослідників, що «цифрові платформи та медіа інтеграція ... створили умови для цілісного національно-патріотичного виховання» [2, с. 873].

Таким чином, проєкт «Відеожурнал «Дитячі кроки Україною» стає дієвим інструментом, що емоційно залучає дошкільників до вивчення історії та культури, зміцнюючи їхню національну ідентичність засобом доступних та привабливих цифрових форм. Використання подібних мультимедійних продуктів дозволяє педагогу ефективно реалізувати виховний вплив та підтримувати емоційний стан вихованців у складних сучасних умовах.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що формування національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах потребує якісного оновлення методичного інструментарію шляхом інтеграції цифрових технологій. Аналіз наукових джерел та практичного досвіду довів, що використання мультимедійних засобів у закладах дошкільної освіти є вимогою часу й ефективним способом глибокого емоційного впливу на свідомість дитини цифрового покоління.

У ході роботи встановлено, що цифрові платформи створюють інтерактивну виховну екосистему, яка дозволяє поєднати опанування знань про культуру та традиції України з розвитком медіаграмотності та критичного мислення вихованців. Результатом практичного пошуку стала розробка проєкту «Відеожурнал «Дитячі кроки Україною», який продемонстрував високу ефективність у залученні дошкільників до активної пізнавальної діяльності. Завдяки гнучким формам подачі контенту (відеосюжети, інтерактивні завдання, цифрові подорожі), проєкт забезпечує формування ціннісного ставлення до рідного краю, мови та державних символів.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні та детальному описі моделі цифрового кейсу – відеожурналу, що постає як цілісна методична екосистема.

Список використаних джерел

1. Єфименко Л. М. Традиції рідного краю як засіб національно-патріотичного виховання старших дошкільників. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Випуск 62. Том 1. С. 166–169/
2. Добридень А. В., Купіна І. О. Цифрові технології як інструмент національно-патріотичного виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 7 (37). С. 868–876.

Світлана Шулякова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності І10 «Соціальна робота»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Наталія Заверико

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасній педагогічній науці та практиці концепція соціально-педагогічного супроводу посідає одне з центральних місць у системі інклюзивної освіти. Розгляд сутності поняття «соціально-педагогічний супровід» потребує аналізу його етимології та міждисциплінарного змісту. Слово «супровід» – комплексний метод, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору [3, с. 185]. У контексті інклюзивної освіти соціально-педагогічний супровід розуміється як професійна діяльність, спрямована на забезпечення розвитку та навчання дітей в умовах освітньої установи та підвищення їхніх адаптаційних можливостей, що сприятиме в подальшому успішній інтеграції в суспільство [1, с. 15].

Ідея соціально-педагогічного супроводу почала формуватися в соціальній педагогіці наприкінці XIX сторіччя. Різні сторони цієї проблеми знайшли відображення в дослідженнях, присвячених загальним питанням соціально-педагогічної діяльності закладів освіти, а також питанням цілісного розвитку дитини та її соціалізації [3, с. 184]. На думку Ю. Сілявіної, соціально-педагогічний супровід відіграє ключову роль у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, будучи одним із основних напрямів соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Під цим поняттям розуміється комплексна діяльність фахівців інклюзивної освіти, спрямована на підтримку соціального та особистісного розвитку таких дітей через активне використання можливостей соціального середовища [3, с. 193].

Н. Сайко трактує соціально-педагогічний супровід як «взаємодію соціального педагога, психолога, вихованця та батьків, мета якої допомогти дитині подолати труднощі адаптації, інтеграції та соціалізації» [2, с. 24]. Соціально-педагогічний супровід розглядається в широкому і вузькому значенні. У широкому значенні – це забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку, соціалізації і соціального виховання людини, її активного самовиявлення в житті. У вузькому значенні – це соціально-педагогічний

супровід людини в реальній ситуації розвитку, який забезпечується особою, що виконує функції соціального педагога. Отже, соціально-педагогічний супровід – це професійна діяльність, спрямована на створення умов для упередження розвитку негативних наслідків і різних соціально-педагогічних проблем особистості у складних життєвих обставинах та в середовищі її перебування, інтеріоризацію цінностей та узгодження соціальних очікувань суб'єктів соціальної взаємодії [1, с. 18–20].

Поняття «соціально-педагогічний супровід» завжди персоніфіковане і спрямоване на конкретну дитину, навіть якщо педагог працює з групою. Супровід передбачає підтримку реакцій, процесів і станів особистості, що природно розвиваються. Він не направлений на полегшення і гіперопіку дитини, він перш за все спрямований на активізацію всіх здібностей і задатків, стимулювання свідомої, цілеспрямованої активності в саморозвитку. Основні принципи супроводу: пріоритет інтересів супроводжуваного – «на боці дитини»; безперервність супроводу; комплексний підхід супроводу – злагоджена робота «команди» фахівців [4, с. 15].

Соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку базується на взаємодії «дитина – фахівець – батьки – середовище», та включає: діагностику (вивчення індивідуальних особливостей дитини, рівня її соціальної адаптації та потенційних можливостей), адаптацію та модифікацію (пристосування освітнього простору та навчального матеріалу до когнітивних можливостей дитини) і соціальну інтеграцію (формування навичок комунікації, розвиток емоційного інтелекту та корекція поведінкових проявів у колективі), роботу з родинами для підтримки домашнього освітнього середовища та моніторинг соціальної адаптації дітей [4, с. 15–21].

Організація соціально-педагогічного супроводу потребує певних форм роботи, що спрямовані на розв'язання різноманітних завдань через їх функціональність, структурованість та інтегративність. Ефективними формами супроводу можна вважати такі: захист, піклування, підтримка та підкріплення, які застосовуються адресно у відповідності до психофізичних особливостей та сприяють усвідомленому ставленню до об'єктів соціального світу (соціального простору, власного «Я», референтних груп тощо). До форм організації соціально-педагогічного супроводу можемо віднести також: ситуаційні ігри, групові заняття з корекції різних соціальних проявів, тематичні вечори, культмасові заходи, міні-практикуми з формування соціально прийнятних форм поведінки, волонтерський рух, соціальні проєкти тощо [3, с. 188].

Таким чином, соціально-педагогічний супровід дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в закладах загальної середньої освіти є комплексною діяльністю, спрямованою на створення умов для подолання життєвих труднощів, соціалізації та інтеграції дитини в освітнє середовище [1, с. 19; 2, с. 24]. Його ефективність забезпечується дотриманням принципів безперервності, комплексності та пріоритету інтересів дитини, а також використанням діагностичних, адаптаційних та інтеграційних методів роботи [4, с. 15–21]. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка та апробація практичних моделей соціально-педагогічного супроводу

дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. Ф., Бибик Д. Д., Гончар Л. В., Куниця Т. Ю. Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців : посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 208 с.

2. Сайко Н. О. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в закладах позашкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2022. № 5. С. 23–27.

3. Сілявіна Ю. С. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. № 25. С. 184–196.

4. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Трикоз С. В., Сухіна І. В., Ярмола Н. А. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посібник за наук. ред. О. В. Чеботарьової. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2018. 123 с.

Вікторія Якименко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта»,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Юлія Зубцова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЦИФРОВОЇ БЕЗПЕКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасне інформаційне середовище характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, що суттєво змінює спосіб життя, навчання та комунікації дітей. Молодші школярі дедалі раніше отримують доступ до цифрових ресурсів, що створює нові можливості для розвитку, але водночас підвищує ризики небезпечного контенту, кібербулінгу та втрати персональних даних.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах поширення дистанційного та змішаного навчання, зумовленого пандемією COVID-19 і воєнними подіями в Україні, що суттєво посилює залучення дітей до онлайн-середовища. У зв'язку з цим зростає потреба в системному формуванні в молодших школярів навичок цифрової безпеки та розвитку критичного мислення як необхідних складників їхньої інформаційної культури.

Питання цифрової безпеки розглядається в контексті цифрової компетентності та медіаграмотності. Нормативною основою є Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (2020), Концепція розвитку цифрової компетентності в освіті (2021), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) та листи МОН щодо організації дистанційного навчання (2020), Про запровадження онлайн-навчання (2022), Про рекомендацію навчання в дистанційному форматі (2023) та ін.

У дослідженнях вітчизняних науковців І. Воротникова, Н. Морзе, М. Шишкіна наголошується на необхідності системного формування цифрової безпеки у школярів як важливої складової цифрової компетентності та умови безпечної взаємодії дітей з цифровим середовищем.

Цифрова безпека визначається як сукупність заходів й засобів, які використовуються для захисту інформації, особистих даних і інших цифрових активів [1].

Сучасне цифрове середовище є обов'язковим компонентом соціалізації дітей, що поєднує освітній потенціал із ризиками інформаційного впливу. З раннього віку вони взаємодіють із гаджетами, користуються Інтернетом, грають в онлайн-ігри, дивляться відео, спілкуються в соціальних мережах. З одного боку, цифрове середовище відкриває можливості для навчання, розвитку, творчості та комунікації, проте з іншого – містить значні ризики, пов'язані з безпекою дитини в онлайн-просторі [2].

У цьому контексті особливого значення набуває формування у дітей усвідомлення потенційних загроз цифрового середовища, оскільки рівень цифрової грамотності безпосередньо впливає на безпечність поведінки в Інтернеті.

До основних ризиків цифрового середовища належать тематичні, комунікаційні та технічні загрози, зокрема кібербулінг, шкідливий контент, віруси, спам, шахрайство та ризик інтернет-залежності. Особливо небезпечними є комунікаційні ризики, пов'язані з небажаними контактами та кіберпереслідуванням, які можуть негативно впливати на психологічний стан дітей [3].

У сукупності зазначені ризики формують складне цифрове середовище, що потребує цілеспрямованого педагогічного впливу та формування у молодших школярів навичок безпечної онлайн-поведінки.

Діти молодшого шкільного віку характеризуються недостатнім рівнем усвідомлення цифрових ризиків, що зумовлено віковими особливостями розвитку, обмеженим життєвим досвідом та несформованістю критичного мислення. Надмірне використання цифрових пристроїв, ранній доступ до інтернет-контенту та недостатня цифрова обізнаність дорослих підвищують ризик формування небажаних моделей поведінки та загальну вразливість дітей у цифровому середовищі [4].

Формування навичок цифрової безпеки у молодших школярів розглядається як цілеспрямований і поетапний педагогічний процес, що передбачає розвиток у дітей усвідомленого ставлення до власної поведінки в

цифровому середовищі. Його основою є формування розуміння потенційних онлайн-загроз, розвиток критичного мислення та поступове засвоєння правил безпечного користування інтернет-ресурсами.

Основними педагогічними засобами формування навичок цифрової безпеки є інтерактивні та практико-орієнтовані методи навчання. Серед них доцільно використовувати ігрові технології, моделювання реальних ситуацій із цифрового середовища, аналіз проблемних кейсів, обговорення життєвих ситуацій та виконання завдань на розпізнавання онлайн-ризиків. Ефективними також є вправи з формування кібергігієни, зокрема навчання створенню надійних паролів, захисту персональних даних та розпізнавання небезпечного контенту. Ці методи сприяють активному засвоєнню знань і переходу від теоретичного розуміння до практичної поведінки.

Важливим чинником формування навичок цифрової безпеки є взаємодія школи та сім'ї. Освітній заклад забезпечує системну педагогічну роботу, впровадження елементів цифрової грамотності в навчальний процес та формування у дітей відповідальної поведінки в Інтернеті. Своєю чергою, сім'я виконує функцію первинного контролю та підтримки, забезпечуючи безпечне середовище використання цифрових технологій удома. Узгодженість дій педагогів і батьків сприяє формуванню єдиної системи вимог і правил, що підсилює ефективність виховання цифрової безпеки у молодших школярів.

Отже, формування навичок цифрової безпеки у молодших школярів є актуальним і необхідним напрямом сучасної освіти, зумовленим раннім залученням дітей до цифрового середовища та зростанням кількості онлайн-ризиків. Ефективність цього процесу забезпечується поєднанням розвитку цифрової грамотності, критичного мислення та практичних умінь безпечної поведінки в Інтернеті. Важливу роль відіграє взаємодія школи та сім'ї, що створює узгоджене виховне середовище та сприяє зниженню ризиків негативного впливу цифрового простору.

Список використаних джерел

1. Цифрова безпека 101: ризики в мережі й інструменти захисту. https://surfshark.com/uk/learn?utm_source (дата звернення: 05.04.2026).

2. Лисюк Я., Казначєєв Д. Цифрова безпека дитини в умовах глобальної інформатизації. *Безпека дитини: правовий, організаційний, психологічний, освітній та інформаційний виміри* : матер. II Всеукр. наук.- практ. конф. (м. Дніпро, 06 черв. 2025 р.). Дніпро : Дніпров. держ. ун-т внутр. справ. 2025. С. 313–315.

3. Веретенко Т. Г., Лазаренко О. А. Формування безпечної поведінки учнів початкової школи в інтернеті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 71. Т. 1. С. 195–199.

4. Василенко Л. Формування навичок цифрової гігієни у дітей молодшого шкільного віку: виклики та педагогічні стратегії. *Безпека дитини: правовий, організаційний, психологічний, освітній та інформаційний виміри* : матер. II Всеукр. наук.- практ. конф. (м. Дніпро, 06 черв. 2025 р.). Дніпро : Дніпров. держ. ун-т внутр. справ. 2025. С. 154–156.

Валерія Яхнова
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності АЗ «Початкова освіта»
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

Світлана Доброскок
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

У РИТМІ ЧИТАННЯ: МУЗИЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова освіта зорієнтована на всебічний розвиток особистості дитини, її успішну соціалізацію та формування ключових компетентностей, що забезпечують здатність діяти в умовах динамічного світу. Одним із провідних шляхів реалізації цього завдання є інтегрований підхід до навчання, який передбачає встановлення міжпредметних зв'язків і поєднання різних освітніх галузей. Як наголошують О. Савченко та Л. Варзацька, інтеграція змісту навчання сприяє формуванню цілісної картини світу в учнів, розвитку їхнього мислення та здатності застосовувати знання в нових ситуаціях. У цьому контексті актуалізується поєднання мовно-літературної та мистецької освітніх галузей, зокрема інтеграція музичного мистецтва в уроки читання, що відповідає сучасним тенденціям гуманізації освіти та орієнтації на особистісно-діяльнісний підхід.

Наукові дослідження переконливо доводять суттєвий вплив музики на розвиток мовлення й когнітивних процесів дитини. Зокрема, результати дворічного дослідження Інституту мозку та креативності Університету Південної Каліфорнії (G. Kraus, J. Slater) [1] засвідчили, що систематичне залучення дітей до музичної діяльності стимулює розвиток тих ділянок мозку, які відповідають за обробку мовлення, фонематичний слух і навички читання. Подібні висновки містяться й у працях Н. Краус, яка доводить, що музична підготовка покращує слухову увагу та фонологічну обізнаність – базові передумови успішного оволодіння читанням. Практика показує, що діти, які виконують ритмічні вправи (плескання, крокування, відтворення ритмічних малюнків), значно швидше засвоюють складову структуру слова, уникають поскладового читання та демонструють кращу плавність мовлення.

Психолого-педагогічні особливості учнів 1-2 класів зумовлюють доцільність активного використання музики в процесі навчання читання, адже в цьому віці провідною є емоційно-ігрова діяльність, а мислення має образний характер, що сприяє ефективному сприйняттю навчального матеріалу через поєднання звуку, руху й уяви. Відтак доцільним видається використання

конкретних методичних прийомів. Наприклад, під час вивчення складів учитель може запропонувати вправу «Ритмічний поїзд»: учні «рухаються» класом, крокуючи та промовляючи склади слова у заданому ритмі (ма-ма, лі-то, со-ня), що сприяє автоматизації складового читання. Не менш ефективною є вправа «Плесни слово», коли кожен склад супроводжується плеском, а згодом – читання слова без опори на плескання, що забезпечує перехід до цілісного сприйняття. Прийом «співучого читання» можна реалізувати через читання коротких віршів на знайому мелодію (наприклад, колискової), де учні протягують голосні звуки, формуючи відчуття інтонації та ритму мовлення.

Під час читання казок доцільно застосовувати вправу «Озвуч текст»: учні відтворюють звуки дощу, вітру, кроків чи голосів персонажів, що активізує уяву й сприяє глибшому розумінню змісту. Також ефективною є гра «Вгадай героя за звуком», коли вчитель пропонує короткий музичний фрагмент або ритм, а учні співвідносять його з персонажем тексту. Крім того, музика суттєво впливає на інтонаційно-ритмічну організацію читання. Ритм і темп музичного супроводу допомагають структурувати мовлення, сприяють формуванню плавності читання та правильного інтонування. Особливо це важливо для молодших школярів, у яких навичка читання лише формується: музика допомагає уникнути монотонності, робить мовлення виразнішим і природнішим. У цьому контексті доречно згадати концепцію К. Орфа (Orff-Schulwerk), який підкреслював органічний зв'язок між мовленням, ритмом і рухом як основою розвитку дитини.

У 3-4 класах, коли навчально-пізнавальна діяльність набуває провідного значення, інтеграція музики та читання спрямовується на розвиток аналітичного мислення та інтерпретаційних умінь. Тому доцільно використовувати «Читання з ритмічним супроводом», коли учні читають текст, підкреслюючи логічні наголоси легким постукуванням або плесканням, що допомагає відчуті темп і структуру висловлювання. Вправа «Музичний настрій тексту» передбачає добір музичного фрагмента до певного уривка (наприклад, спокійна інструментальна мелодія – до пейзажної замальовки або тривожна – до напруженого епізоду) з подальшим обговоренням вибору, що розвиває інтерпретаційні вміння.

Ефективною є «Інсценізація з музичним фоном», коли учні розподіляють ролі, читають текст за особами та самостійно добирають звуковий супровід, створюючи елементи sound design. Метод «Музичні асоціації» реалізується через завдання співвіднести героя з музичним інструментом або мелодією (наприклад, ліричний герой схожий на флейту, а мужній – на барабан) з аргументацією вибору. Цікавим є також прийом «Перетвори текст на пісню», коли учні намагаються покласти окремі рядки на просту мелодію, що сприяє кращому запам'ятовуванню й розвитку мовленнєвої виразності.

Отже, інтеграція музичного мистецтва в уроки читання є ефективним засобом підвищення якості навчання в початковій школі. Вона сприяє вдосконаленню техніки читання, покращує розуміння тексту, формує емоційно-ціннісне ставлення до читання, а також розвиває уяву, пам'ять і критичне мислення. Використання зазначених методичних прийомів (від ритмічного та

«співучого» читання до музичних асоціацій та інсценізацій) забезпечує практичну реалізацію інтегрованого підходу та відповідає сучасним вимогам освіти, орієнтованій на формування компетентного, творчого й емоційно залученого реципієнта.

Список використаних джерел

1. Music Education Works. *A child's brain develops faster with exposure to music*. URL: <https://surl.li/lapybw> (дата звернення: 10.04.2026).

2. Піц І., Гатрич І. Використання творів музичного мистецтва на уроках літературного читання у початковій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 84. Т. 2. 2025. С. 312–317.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
НОВАЦІЇ, ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ

За загальною редакцією:
Л. О. Сущенко