

Міністерство освіти і науки України
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Університет Генуї (Італія)
Лієпайська академія Ризького технічного університету (Латвія)
Hibuki Therapy (Ізраїль)
IIF – International Inclusion Foundation (Німеччина)



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ



Università
di Genova



HIBUKI
therapy



МАТЕРІАЛИ

Міжнародної науково-практичної конференції
**«СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ :
ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ»**

29-30 січня 2026 року
м. Запоріжжя, Україна

Рекомендовано Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол №10 від 24 лютого 2026 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Наталя ФАЛЬКО – докторка психологічних наук, професорка, ректорка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Наталія ГУЗЬ – кандидатка психологічних наук, доцентка, деканеса факультету соціально-педагогічної та мистецької освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Маргарита ВОРОВКА – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Алла КОЖЕВНИКОВА – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

М 33 **Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні трансформації педагогічної освіти: проблеми теорії і практики»**, м. Запоріжжя, 29-30 січня 2026 р. / за заг. ред. М. І. Воронки. – Запоріжжя: ФОП Однорог Т.В., 2026. – 725 с.

ISBN 978-617-7346-90-5

DOI: <http://doi.org/10.33842/conf.stpo.2026>

Подані у збірнику матеріали виступів учасників і учасниць Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні трансформації педагогічної освіти: проблеми теорії і практики», яка відбулася 29-30 січня 2026 року, висвітлюють системний аналіз сучасних трансформацій у сфері педагогічної освіти та окреслюють науково обґрунтовані напрями вирішення актуальних проблем теорії і практики.

За достовірність інформації, цитат, посилань на літературні джерела та вживання власних імен відповідальні автори публікацій.

ISBN 978-617-7346-90-5

© Кафедра освітології та педагогіки мистецтва, 2026
© Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2026

ЗМІСТ

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 1. СВІТОВИЙ ДОСВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА АДАПТАЦІЇ ДО ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Amoretti GUIDO FRANCO, Diana SPULBER <i>The UniCom project and its impact on the elaboration of state policy on supporting the third mission of universities in Ukraine</i>	22
Тетяна БЕВЗ <i>Генезис та системна інтеграція ІІІ в педагогічну освіту: від цивілізаційного виклику до мета-компетенції вчителя</i>	24
Марина БІЛЕЦЬКА, Тетяна ПІДВАРКО <i>Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва як чинник адаптації до глобальних змін</i>	28
Лев ВЕЛИЧКО, Оксана БІЛАШ <i>Синергія традиційних і інноваційних підходів у теорії педагогічної освіти</i>	31
Sergey HONCHAR <i>Preparation of coach-instructors in specialized educational institutions for the application of innovative educational technologies in the context of digital transformation of pedagogical education</i>	32
Алла ГРЕЧКА <i>Технологія розвитку критичного мислення як інструмент формування ключових компетентностей учнів на уроках географії</i>	35
Яна ГРИГОР'ЄВА <i>Вплив цифровізації засобів усної народної творчості на формування морально-етичних цінностей молодших школярів</i>	37
Мирослав ГРИНИШИН <i>Педагогічна модель театру як лабораторії сновидіння</i>	39
Оксана КОВАЛЬОВА <i>Концепт персоналізації навчання в міжнародних політичних документах та освітніх стратегіях</i>	44
Ірина КОВТУН, Олена ЛУГАН, Жанна КАЙДАЛОВА <i>Освіта Харківщини – як цифровий захист культури, національної ідентичності українців</i>	47
Оксана КОНОНЕНКО, Артем САВІНОК <i>Соціально-перцептивні чинники адаптації внутрішньо переміщених осіб у освітньому середовищі</i>	51
Катерина КУТИНСЬКА <i>Мультиmodalний підхід у реабілітації емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку: досвід упровадження Хібукі-терапії в Україні</i>	53
Ольга ЛЕВАДА <i>Soft skills як складова конкурентоспроможності майбутніх учителів географії в контексті концепції нової української школи</i>	56

Олексій ЛИСТОПАД, Наталя ЛИСТОПАД <i>Моделі підготовки педагогів у країнах європейського союзу: виклики та інноваційні рішення</i>	58
Ольга МИХАЙЛЕНКО <i>Цифровізація навчального процесу учнів молодшої школи, як стратегія розвитку їхнього майбутнього та професійна підготовка вчителя в умовах воєнного стану</i>	62
Олександр НЕПША <i>Роль та значення освітнього компонента «Основи наукових досліджень у сфері фізичної культури» у підготовці сучасного вчителя фізичної культури</i>	63
Ірина ОСТОПОЛЕЦЬ <i>Чуйність як професійно важлива морально-психологічна якість вчителя</i>	64
Олена ПЕРЕВЕРЗЄВА <i>Здоров'явіднолювальний потенціал музикотерапії у кризових ситуаціях сьогодення</i>	66
Андрій ПРОЦЕНКО, Ганна СУХАНОВА <i>Функції виробничої практики у формуванні професійної майстерності та педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури</i>	69
Орест ПУКМАН <i>Методика розвитку гнучкості учнів середнього шкільного віку на уроках фізичної культури</i>	72
Ольга ПОЛЯКОВСЬКА <i>Академічна мобільність Erasmus+ як ресурс розвитку міжкультурної компетентності: досвід студентів криворізького Національного університету в German Summer School (Грац, Австрія)</i>	74
Любов ПРОКОФ'ЄВА <i>Формування культури академічної взаємодії в системі вищої освіти</i>	76
Олена СОПОТНИЦЬКА, Роман СОПОТНИЦЬКИЙ <i>Застосування здоров'язберігальних технологій у професійній діяльності вчителя фізичної культури</i>	78
Юлія ТВЕРДОХЛІБ <i>Розвиток англомовної комунікативної компетентності курсантів немовних спеціальностей в умовах іноземномовного середовища</i>	80
Олександр ТЕРМЕНЖИ <i>Спеціалізовані ІІІ-орієнтовані інструменти у роботі вчителя математики</i>	82
Іванна ТКАЧ, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Значення позитивного ставлення учнів початкових класів до рухової активності для збереження та зміцнення їхнього здоров'я</i>	86
Олена ФЕДЮНІНА <i>Гуманістична парадигма підготовки вчителя у світовому освітньому просторі</i>	87

Тетяна ХРАБАН <i>Трансформація методів викладання англійської мови як складова модернізації педагогічної освіти</i>	90
Вікторія ЧУРКІНА <i>Розвиток креативної педагогіки в умовах сучасних освітніх трансформацій</i>	92
Олена ШАЛАМОВА <i>Трансформація педагогічної освіти в умовах вимушеної міграції: досвід підготовки фахівця дошкільної освіти в Ірландії</i>	95
Данило ШАТОХІН <i>Психолого-педагогічні засоби формування здоров'язберезувальної компетентності старшокласників у сучасному освітньому просторі</i>	98
Володимир ШЕВЧЕНКО <i>Модернізація педагогічної освіти в умовах цивілізаційних викликів: орієнтири для сталого розвитку освітніх систем</i>	101

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 2. БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ: ОСОБИСТІСНИЙ ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІРИ

Maya ROČĀNE, Tatiana KONOVALENKO <i>The role of international projects in educators' continuing professional development</i>	104
Svitlana NYKYPORETS <i>Open educational resources (OER) as a tool for continuous professional development of ESP educators in technical universities</i>	107
Світлана АРЖАНУХІНА <i>Особливості застосування прийомів саморегуляції у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва</i>	112
Тетяна АФАНАСЬЄВА <i>Професійний розвиток учителя в період невизначеності</i>	115
Ірина БАРБАШОВА <i>Супервізія як професійна допомога педагогічним працівникам</i>	116
Андрій БРАТЧЕНКО <i>Залежність освітніх втрат з математики у здобувачів базової загальної середньої освіти від якості підготовки педагогічних працівників</i>	119
Марина ВАТКОВСЬКА <i>Формування та підтримка культури якості в професійній діяльності викладача вищої школи: роль саморефлексії та самооцінювання</i>	122
Володимир ГУЗЬ, Дар'я КІРІЯНОВА <i>Безперервний професійний розвиток педагога в умовах трансформації педагогічної освіти: виклики та перспективи</i>	125

Лілія ДЕРІК <i>Використання елементів медіації у виховній роботі з молодшими школярами</i>	129
Ірина ІЩЕНКО <i>Підвищення професійної кваліфікації як шлях до педагогічної майстерності</i>	131
Вадим КОБИЛЬЧЕНКО, Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО <i>Формування професійної компетентності педагогів, які працюють в системі спеціальної та інклюзивної освіти засобами психологічної допомоги</i>	133
Тетяна КОЛОСОВСЬКА <i>Цифровий сторітеллінг як інноваційний метод розвитку емпатії молодших школярів</i>	137
Анастасія КОТЕНКО <i>Психологічні чинники виникнення булінгу у шкільному середовищі</i>	139
Вячеслав КУРЕПІН <i>Безперервний професійний розвиток викладачів дисциплін «безпека життєдіяльності» та «цивільний захист»</i>	141
Ірина ЛАХВА, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Народні рухливі ігри як засіб народної фізичної культури у навчально-виховному процесі учнів початкових класів</i>	144
Денис ЛЕЩИШИН <i>Особистісний і професійний розвиток майбутніх учителів фізичної культури: соціокультурні виклики</i>	146
Юрій ЛІННІК <i>Безперервний професійний розвиток педагога як відповідь на сучасні трансформації педагогічної освіти</i>	149
Олександр ЛИСИЧ <i>Формування художньо-комунікативного досвіду підлітків у процесі мистецької діяльності</i>	153
Юлія МЕРЕЖКО, Вікторія КОМІСАР, Сергій ЮРЧЕНКО <i>Методика вокального навчання здобувачів в університетах Китаю</i>	155
Ірина НЕПОРАДА <i>Самоосвіта як стратегія професійного зростання сучасного вчителя</i>	158
Анастасія ОРЛОВА <i>Самоосвіта педагога як основа професійної стійкості</i>	160
Ілля ПЛЬЩІКОВ <i>Безперервний професійний розвиток педагогів економічних дисциплін у системі вищої освіти: стратегічна взаємодія особистісного та інституційного вимірів у контексті відтворення людського капіталу України</i>	162
Анжела ПІСКОВЕНКО <i>Тайм-менеджмент як дієвий інструмент ефективної самоосвітньої діяльності здобувачів освіти</i>	165

Назар РОЗУМЕЙКО <i>Позанавчальна активність майбутніх учителів інформатики: світові тенденції та українські реалії</i>	169
Ірина СЕМЕНЕНКО, Анжеліка ШВАЧКА, Оксана ПЕТРИКОВА <i>Психолого-педагогічні умови вокального навчання студентів у контексті сучасної національної культури КНР</i>	172
Андрій СИДОРЕНКО <i>Професійний розвиток викладача-біолога у вищій школі в умовах воєнних і післявоєнних трансформацій педагогічної освіти</i>	175
Hanna SOVHAR <i>Competence-based professional development of faculty in Ukrainian higher education institutions</i>	177
Ярослав СПІВАК, Олександр КУЗІН <i>Проблеми формуванні організаційно-управлінської компетентності студентів</i>	179
Діана СТРИЖАК <i>Практико-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів хімії: застосування моделі досвідного навчання Д. Колба</i>	181
Любов ТАБОРОВЕЦЬ <i>Професіоналізм і особистісно-професійний розвиток викладача медичної академії в умовах інноваційних змін в Україні</i>	184
Наталя ТВЕРДОХЛІБОВА <i>Педагогічний коучинг як інструмент професійної самореалізації</i>	188
Юлія ТВЕРДОХЛІБ <i>Планування заняття з англійської мови відповідно до Pdcelt: структурований підхід до ефективного викладання</i>	191
Оксана ТЕПЛА <i>Перспективи використання великих мовних моделей у підготовці філологів-перекладачів</i>	193
Наталя УМЕРОВА <i>Мовний бар'єр студентів у вивченні іноземних мов як педагогічне завдання викладача</i>	194
Іван ФАСТОВ <i>Актуалізація самоосвітнього досвіду студентів педагогічних спеціальностей в практичній діяльності</i>	197
Тетяна ХРИСТОВА, Богдан СОКОЛОВ <i>Роль фізичної культури у формуванні потреби в здоровому способі життя майбутніх учителів у системі педагогічної освіти</i>	200
Михайло ХАРЛАМОВ, Марина ЧИРКІНА-ХАРЛАМОВА <i>Значущість безперервного професійного розвитку для викладачів системи ДСНС України</i>	203

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Karina MOLOZHON <i>Developing pedagogical competence in sustainable development through innovative environmental education</i>	205
Lilia VINNIKOVA <i>Transforming medical training through humanistic pedagogy</i>	208
Людмила АРАБАДЖИ-ТІПЕНКО, Владислав ПЮРКО, Ольга ПЮРКО <i>Інтеграційні підходи до трансформації природничої та медико-біологічної освіти в умовах реалізації концепції сталого розвитку</i>	210
Оксана БАБАКІНА, Діана СТАРОДУБ <i>Формування емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому середовищі НУШ</i>	213
Оксана БІЛАШ, Лев ВЕЛИЧКО <i>Компетентнісний підхід як теоретична основа оновлення підготовки педагогів</i>	216
Альона БОГДАН <i>Формування гуманістичних цінностей молодших школярів в умовах Нової української школи</i>	218
Дмитро БОНДАРЄВ <i>Формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у контексті сучасних трансформацій педагогічної освіти</i>	220
Оксана БРАСЛАВСЬКА, Елліна ГАРБАРЕЦЬ <i>Компетентнісний підхід в географічній освіті як основа її модернізації</i>	222
Лев ВЕЛИЧКО, Оксана БІЛАШ <i>Теоретичні засади забезпечення якості педагогічної освіти в умовах сучасних викликів</i>	225
Лілія ВСЬЛАНДЄ <i>Трансформація вищої освіти на засадах адаптивності та персоналізації навчального процесу</i>	227
Юлія ВИШНИВЕЦЬКА <i>Переваги творчих методів у роботі з дітьми дошкільного віку</i>	230
Емма ГЕВОРКЯН <i>Психологічні чинники зниження ефективності сприймання та розуміння навчальної інформації учнями в умовах недостатнього використання наочних засобів навчання</i>	233
Раїса ГЛАДУШИНА <i>Між традицією та інновацією: трансформація педагогічної освіти в теоретичному дискурсі сучасності</i>	236

Олена ГОЛУБ, Ірина ГЛАЗКОВА <i>Соціально-емоційне навчання як інструмент подолання психоемоційних бар'єрів в умовах кризи</i>	238
Тетяна ГРУБІ <i>Етичний вимір педагогічної взаємодії як основа формування моральності особистості</i>	241
Олександра ГРИЦЮК <i>Від дидактичних ігор до геймізації навчання</i>	243
Анна ЖУКОВА <i>Особливості прояву лідерського потенціалу в обдарованій молоді</i>	246
Дарина ЗДІР <i>Педагогічні умови організаційно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації елементів STEM-освіти</i>	250
Ганна ЗЮКОВА <i>Мотивація учнів до занять фізичною культурою в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану в Україні (з практичними кейсами з особистого досвіду)</i>	252
Аліса ІВАННІКОВА <i>Підготовка вчителів у Швеції як модель якісної трансформації педагогічної освіти</i>	254
Тетяна ІВАНЧЕНКО <i>Трансформація підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних ідей українських педагогів ХХ століття</i>	257
Ольга КАНАРОВА, Анастасія КОСТЕНКО <i>Ігрова діяльність як засіб розвитку когнітивних процесів засобами у дітей дошкільного віку</i>	261
Анна КАТРЕЧКО, Юлія КОБЗАР <i>Організація ефективної виховної роботи в закладах фахової передвищої та вищої освіти в умовах війни</i>	263
Марія КЛЕПАР, Олена ЦВІГУН <i>Особливості розвитку музичних здібностей молодших школярів до різних видів музичної діяльності</i>	267
Марія КОПЧУК-КАШЕЦЬКА, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Здоровий спосіб життя як складова всебічного розвитку особистості молодшого школяра</i>	268
Анжела КОРОЛЬ, Наталя САДИКОВА <i>Педагогічні умови формування пізнавального інтересу учнів на уроках української мови</i>	270
Емма МАКАРОВА, Софія ЛЕОНТІЄВА <i>Вокально-музична освіта і інформаційно – комунікативні технології як виклик сучасності</i>	272
Христина МАРОТЧАК, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Формування культури здорового способу життя учнів початкових класів</i>	275

Микола МИРОШНИЧЕНКО <i>Переосмислення ролі керівника оркестру народних інструментів у контексті сучасної мистецької освіти</i>	278
Валентина МОВЧАН <i>Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації технологічної діяльності учнів</i>	281
Богдан НАГРИБЕЛЬНИЙ <i>Інтерактивні технології як відповідь сучасної освіти на виклики міжкультурної взаємодії</i>	284
Катерина НЕБОРАК <i>Морально-етичний вимір трансформації педагогічної освіти</i>	286
Татьяна НІНОВА, Альона ЛАВРУК <i>Формування поняття «здоров'я людини» в учнів початкової школи: аналіз наукових джерел</i>	288
Сергій ПОЛЯКОВ <i>Інтеграція проєктного менеджменту в стратегію розвитку закладу вищої освіти</i>	292
Яна РАДЧУК <i>Використання ігрових технологій на уроках інформатики</i>	294
Володимир ТАТАРІН <i>Підтримка психоемоційного благополуччя учнів на уроках англійської мови</i>	297
Наталя ТВЕРДОХЛІБОВА, Наталія ЄВТУШЕНКО <i>Виклики та шляхи подолання трансформації міжособистісної взаємодії студентів у віртуальному освітньому середовищі</i>	300
Юлія ТВЕРДОХЛІБ <i>Сучасні трансформації викладання іноземної мови курсантам немовних спеціальностей</i>	302
Олександр ТИТАРЧУК, Анастасія ТИТАРЧУК <i>Адаптивність як ключовий компонент професійної культури педагога в умовах сучасних трансформацій</i>	304
Наталія ТУНІК <i>Освітні простори пам'яті як чинник трансформації педагогічної освіти та формування громадянських компетентностей</i>	306
Наталія ТУНІК, Артем ФІЛІНДАШ <i>Сучасні трансформації фізкультурної освіти: теніс як засіб формування компетентностей учнівської молоді</i>	308
Олександра ХАРИТОНОВА <i>Педагогічна резонансність в індивідуальних заняттях музикою в міжкультурному освітньому середовищі</i>	310
Наталія ХОЛЯВКО, Ольга ХОЛЯВКО <i>Сучасні схеми менторства для професійної адаптації та розвитку студентської молоді</i>	312
Юлія ЧЕБІР <i>Особливості виховання толерантності у молодших школярів в освітньому процесі сучасної школи</i>	316

Олена ШЕВЕРДІНА, Ольга НАДОЛЯ, Олена ЯНУЩЕЦЬ <i>Українські символи культури як душа нації: від рушника до вишиванки, мистецтва й національної ідентичності – освітній та популяризаційний вимір у часи війни</i>	319
Леонід ШЕЛЕСТ <i>Інтернаціоналізація освітнього процесу як чинник розвитку соціокультурної свідомості майбутніх учителів іноземної мови</i>	323
Віра ЯКОВЕНКО <i>Розвиток творчого потенціалу студентів у процесі фахової підготовки на заняттях сольного співу</i>	326
СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 4. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
Oleksandr BASARAB, Olha BASARAB, Serhii MILSHYN <i>Application of innovative methods in the training of cadets in the field of electronic warfare</i>	329
Ірина АРСЕНЕНКО, Олена АРАБАДЖИ, Ірина ДОНЕЦЬ <i>Інноваційні технології і цифровізація практичної підготовки фахівців спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» в Україні</i>	331
Оксана БІЛАШ, Микола СОРОКАТИЙ <i>Педагогічні інновації як чинник модернізації змісту педагогічної освіти</i>	335
Оксана БУНЧУК, Віталій СЛЄПЧЕНКО <i>Традиції та інновації в освітньому процесі: короткий огляд</i>	336
Олена БУРЦЕВА, Олександра ТИЩЕНКО <i>Використання тестових завдань на уроках математики як дидактичний засіб навчання</i>	339
Орина ВОРОБІЙОВА, Ірина БАТАРЕЙНА <i>Підходи до запобігання кібербулінгу в умовах цифровізації освіти</i>	342
Наталія ГАРАНЬ, Ярослав ТИХИЙ, Валерія ЄСЛЮКОВА <i>Гейміфікація та ігрові освітні платформи у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів</i>	345
Катерина ГЕРАСИМОВА <i>Деякі аспекти викладання фізики в університетах в сучасних умовах змішаного навчання</i>	349
Вікторія ГРИГОРАЩЕНКО, Тетяна ЧЕТВЕРТАК <i>Актуальні тенденції трансформації хімічної освіти: інновації фотохімічних досліджень хлорофілу</i>	351
Валерія ГРИГОРЕНКО, Ольга РАССКАЗОВА <i>Академічна доброчесність здобувачтва педагогічної освіти в контексті використання інструментів штучного інтелекту</i>	353
Роман ГОШКО <i>Впровадження стартап-орієнтованого підходу у професійну підготовку майбутніх економістів</i>	357

Іван ГУЛЕВИЧ <i>ІТ-освіта та цифрові компетентності як основа професійної підготовки іт-фахівців в умовах кіберзагроз</i>	359
Всеволод ДАНИЛЬЧУК <i>Особливості застосування інтелектуальних цифрових рекреаційних ресурсів у освіті в умовах сучасних викликів</i>	361
Володимир ДЕГТЯРЬОВ <i>Розробка навчально-практичних модулів для формування цифрової компетентності бакалаврів з менеджменту в умовах змішаного навчання</i>	363
Галина ДОЩЕНКО <i>Цифрова трансформація морської освіти: від хмарних сервісів до VR-симуляторів</i>	366
Надія ДРОЗДОВА <i>Переваги використання віртуальної реальності на уроках з фізики</i>	369
Станіслав ДУШКІН, Олена СЕРІКОВА <i>Інтеграція штучного інтелекту в науково-дослідну підготовку майбутніх фахівців з екології</i>	371
Іван ЄВТУШОК <i>Труднощі та ризики впровадження гейміфікованих симуляторів у навчання</i>	375
Наталія ЄВТУШЕНКО, Наталя ТВЕРДОХЛЄБОВА <i>Цифрові технології як ресурс розвитку педагогічної освіти технічного університету</i>	377
Анастасія ЗАЛЕВСЬКА <i>Цифрова грамотність – ефективна система професіоналізації освіти</i>	380
Ольга КАНАРОВА, Вероніка КОЖАНОВСЬКА <i>Використання штучного інтелекту в організації освітнього процесу закладів дошкільної освіти</i>	382
Софія КАРНАУХА, Ірина КРАШЕНІННІК <i>Використання цифрових технологій для навчання іноземної мови бакалаврів з професійної освіти</i>	385
Мар'яна КАСЬКІВ <i>Інноваційні підходи до викладання анатомії людини з використанням 3D-моделей та VR: міжнародний досвід і практика КЗВО «Рівненська медична академія»</i>	389
Вікторія КЛЮС, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Фітнес-технології як інноваційний засіб фізичного виховання учнів початкових класів</i>	393
Ірина КОВТУН, Олена ЛУГАН, Анжеліка ГУСЄВА <i>Діджиталізація культурної спадщини за допомогою STEM-технологій – спосіб поєднання освіти з технологіями та історико-культурними надбаннями України</i>	395

Алла КОЖЕВНИКОВА <i>Віртуальні екскурсії як інноваційний інструмент вивчення освітнього компоненту «Історія педагогіки» в умовах дистанційного навчання майбутніх учителів</i>	399
Володимир КЛИМЕНКО <i>Популяризація географічних знань через використання сервісу Telegram за умов дистанційного навчання</i>	402
Віктор КОРЗУН <i>Педагогічні можливості цифрових технологій у моніторингу фізичної активності здобувачів освіти</i>	405
Артур КОЧАРЯН <i>Цифрові технології в персоналізації навчання</i>	408
Олександр КРИВОНОС <i>Google colabratory як сучасне хмарне середовище для навчання та досліджень</i>	410
Мирослава КРИВОНОС <i>Роль ІКТ в цифровій трансформації освіти</i>	412
Олена КУЛЕНКО, Світлана СТРИЖАК, Аліна КРИВОРУЧКО, Роман КУЛЕНКО <i>Теоретичні аспекти використання технології доповненої реальності в умовах сучасних викликів</i>	414
Ольга КУЗЬМЕНКО, Ірина САВЧЕНКО, Валентина ДЕМ'ЯНЕНКО <i>Цифрове STEM-середовище як простір трансдисциплінарної інтеграції інженерно-технічної освіти</i>	418
Ольга ЛИТВИН <i>Цифрова дидактика та інтерактивні технології як основа трансформації професійного самовизначення в системі освіти</i>	421
Світлана ЛИТВИН <i>Гейміфікація як інноваційна технологія формування мотивації студентів-педагогів</i>	423
Іван-Станіслав МАЗУР <i>Дидактичний потенціал інтелектуальних робототехнічних технологій у професійній освіті</i>	425
Ірина МАРДАРОВА, Наталія ГУДАНІЧ <i>Європейська інтеграція України: виклики та перспективи цифрової трансформації освіти</i>	427
Тетяна МОЛЯВКО <i>Використання ігрових технологій як ефективний інструмент інтенсифікації навчального процесу зі шкільного курсу географії</i>	430
Мирослава МОРОЗ <i>Цифрові технології як засіб розвитку дослідницького мислення на заняттях біології</i>	433
Тетяна МОТУЗ, Андрій ПОЗНЯКОВ <i>Змістові зміни професійної діяльності викладача вищої школи в умовах цифровізації навчання</i>	436

Ернест МУРТАЗІЄВ, Дмитро ХРИСТОВОЙ <i>Цифрові технології як драйвер модернізації професійної педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій</i>	439
Наталія МУХАЇР, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Інноваційні технології як чинник трансформації педагогічної освіти в сучасних умовах</i>	442
Олена НАБОКА <i>Методологія CLIL як інструмент формування гнучких навичок у магістрів освітніх наук на заняттях з іноземної мови</i>	444
Юлія НАДОЛЬСЬКА, Лариса ЄПІФАНЦЕВА <i>Інтерактивні онлайн-вправи як засіб підвищення мотивації здобувачів у процесі вивчення німецької мови</i>	448
Інна НАГРИБЕЛЬНА <i>Викладач і студент у цифрову епоху: інноваційні технології в педагогіці вищої школи</i>	452
Тетяна НОВИЦЬКА <i>Платформи та сервіси для зберігання та обробки FAIR-даних: стратегії для освітньої галузі</i>	454
Анастасія ОЛІЙНИК, Вероніка ОДАРЧЕНКО <i>STEM-проекти в початковій школі: інструмент соціальної взаємодії в умовах дистанційного навчання</i>	458
Карина ОСТРОВСЬКА <i>Педагогічний потенціал ІІІ-чат-ботів у викладанні іноземних мов</i>	461
Тетяна ОСТРЕЦОВА <i>Персональна цифрова автоматизація як чинник академічної автономії викладача мистецьких дисциплін</i>	463
Олена ПАШИНА, Наталія ЧЕСНОКОВА <i>Культура під захистом технологій: нові підходи в освіті під час війни</i>	466
Ірина ПЕТРІВ, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Інноваційні та ігрові методики підвищення фізичної активності учнів початкових класів</i>	470
Анастасія ПІНЧУК, Олександр КРИВОНОС <i>Проектна діяльність у навчанні веб-програмування: теоретичний аспект</i>	473
Кирило ПОДЗІГУН <i>Використання симуляційних моделей як засобу підготовки майбутніх операторів ЧПК-обладнання</i>	478
Наталя РАШЕВСЬКА <i>Імерсивні технології як чинник трансформації методичної системи навчання природничо-математичних предметів в академічних ліцеях</i>	480
Інна РЕПКО, Тетяна ДОМНІЧ, Яна ЗАДОРОЖНЯ <i>Протидії загрозам в інформаційній сфері: взаємодія державних установ, громадських організацій та закладів вищої освіти</i>	483

Тимур САВЧЕНКО, Ірина НЕПОРАДА <i>Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів засобами інноваційних технологій</i>	487
Людмила СЕРДЮК <i>Особливості використання наочних матеріалів у процесі навчання культурології</i>	490
Олена СИВАК <i>Професійна підготовка та безперервний розвиток учителя інформатики в умовах цифрового суспільства</i>	492
Микола СОРОКАТИЙ, Оксана БІЛАШ <i>Перспективи розвитку педагогічної освіти в умовах інноваційних технологій та цифровізації</i>	496
Наталія СТЕПАНОВА <i>Використання засобів технології критичного мислення для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів</i>	497
Тетяна СТОЛЯР <i>Гейміфікація навчання з використанням онлайн-платформ та сервісів</i>	499
Неллі ТАРАСЕНКО, Вероніка ТОМОРКО <i>Профілактика кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі засобами ІКТ</i>	502
Анастасія ТВЕРДОСТУП, Аліна ЄНА <i>Психологічні особливості сприйняття цифрового освітнього контенту</i>	504
Максим ТИМОЩУК, Ірина КРАШЕНІННІК <i>Методика використання платформи Nearpod у процесі професійної підготовки бакалаврів з професійної освіти</i>	508
Тетяна ХРИСТОВА, Сергій БОГОМАЗ <i>Інноваційне використання засобів степ-аеробіки у фізичному вихованні дівчат середнього шкільного віку</i>	510
Тетяна ХРИСТОВА, Данило ЧАЩИН, Вікторія ШРАМКО <i>Спортивно-ігрова діяльність як інноваційний ресурс професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури</i>	513
Наталія ХОМЕНКО <i>Роль онлайн-платформ у процесі викладання англійської мови здобувачам освіти нефілологічних спеціальностей</i>	517
Ніна ХРИСТИЧ <i>Застосування WEB-орієнтованих технологій у навчанні англійської мови: теоретичний аналіз і результати емпіричного дослідження</i>	519
Григорій ШЕВЧЕНКО, Роксолана ШЕВЧЕНКО, Яна ЧЕРНЯВСЬКА <i>Менторство та штучний інтелект у підтримці обдарованої молоді</i>	522

Юлія ШЕВЧУК <i>Методичні аспекти використання штучного інтелекту для персоналізації навчання інформатики</i>	531
Олена ШЕРШНЬОВА <i>Цифровізація освіти як стратегічний напрям гармонізації українського та європейського освітнього простору</i>	534
Марина ШЛЕНЬОВА <i>Mapping the research landscape of virtual reality use in the professional training of future specialists in library, information, and archival studies</i>	538
Галина ШКЛЯЄВА <i>Методичні аспекти впровадження інноваційних технологій у дошкільну освіту</i>	540
Євген ШУБІН <i>Структура і критерії сформованості цифрової компетентності майбутніх юристів у системі професійної підготовки</i>	542
Валентина ШУРТИГІНА, Олександра ШУКЛІНА <i>Формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти</i>	544
Ганна УСТЮГОВА, Ірина КРАШЕНІННИК <i>Використання цифрових освітніх матеріалів як чинник підвищення якості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання</i>	547
Уляна ЯКУБІВ, Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА <i>Гейміфікація як інструмент цифровізації сучасної початкової освіти</i>	550

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 5. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЦІ

Natalia VOLIK, Maryna HUTSALO <i>Ways of professional development and advanced training of a preschool teacher</i>	554
Nataliia VASYLYSHYNA <i>International relations education: current challenges and practical recommendations</i>	557
Oksana SOVHAR <i>Monitoring and evaluation as mechanisms of public governance in improving education quality</i>	559
Ірина АРСЕНЕНКО, Світлана ГРИШКО, Ірина ДОНЕЦЬ <i>Компетентнісний підхід як інструмент управління якістю освітніх програм спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» в Україні</i>	561
Анастасія ВЕТКІНА <i>Сучасні трансформації педагогічної освіти: теоретичні засади та практичні виклики</i>	565

Світлана ГАВРИЛЮК, Аліна БРИЛЬЯНТ <i>Акмеологічний підхід у формуванні професійного іміджу майбутніх керівників дошкільної освіти</i>	567
Анатолій ГАВЯЗЬ <i>Сучасні тенденції реформування системи загальної середньої освіти України в контексті Нової української школи та компетентнісного підходу</i>	569
Світлана ГРИШКО, Тамара КОНДРАШОВА <i>Роль стейкхолдерів освітніх програм у забезпеченні якості підготовки майбутніх учителів географії</i>	571
Галина ДОРОЖКО <i>Вимоги до професійної компетентності сучасного вчителя географії в умовах освітніх трансформацій</i>	573
Інна ЖУКОВИЧ <i>Застосування ІІІ для покращення навичок письма у процесі вивчення англійської мови курсантами</i>	576
Тетяна ЗАВ'ЯЛОВА <i>Педагогічні умови формування конкурентоспроможного майбутнього вчителя географії в процесі професійної підготовки</i>	579
Наталія КАРІМОВА, Алла КОЖЕВНИКОВА <i>Організаційно-управлінські умови використання імаготерапії в логопедичній роботі із дітьми дошкільного віку</i>	581
Світлана КОВАЛЬОВА, Вікторія МЕДВЕДЄВА, Наталя КИРИЛЮК <i>Емоційно орієнтоване навчання, м'які навички (soft skills), освітні технології та участь у наукових конкурсах: управлінські стратегії для сучасного ліцею</i>	585
Назар КОРНЯК <i>Теоретичне обґрунтування структури просвітницької культури підлітків у процесі вокального навчання</i>	588
Анжела КОРОЛЬ <i>Управління маркетинговими комунікаціями у сфері освітніх послуг</i>	591
Інна КУШНАРЕНКО <i>Рухова активність підлітків як детермінанта психологічного благополуччя в умовах сучасних освітніх трансформацій</i>	593
Ірина ЛЕБЕДЄВА <i>Мала академія наук та її роль в адаптації школярів до сучасних цивілізаційних викликів</i>	596
Ольга ЛЕВАДА, Олександр УСТІНОВ <i>Проектний метод як інструмент реалізації компетентнісного підходу в професійній діяльності сучасного вчителя географії</i>	599
Богдан МИТЯЙ <i>Вплив інтерактивного інструментарію на розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти</i>	602

Інга МІРОШНИЧЕНКО <i>Системний підхід до забезпечення якості освіти в сучасному освітньому середовищі</i>	605
Анжеліка НЕГРУ <i>До проблеми вивчення професійних фрустрацій педагогів у період воєнного часу</i>	607
Олександр НЕПША <i>Управління самоосвітньою діяльністю майбутніх учителів географії в умовах професійної підготовки</i>	609
Дун ПЕЙ <i>Особливості професійної підготовки фахівців в умовах глобалізаційних викликів</i>	611
Лариса ПРОХОРОВА <i>Роль індивідуальної освітньої траєкторії у забезпеченні якості підготовки майбутніх учителів географії</i>	613
Інна РЕПКО, Маргарита ЛУК'ЯНЕНКО <i>Студентське самоврядування як складник зміцнення національної ідентичності молоді в умовах війни</i>	615
Лариса САПОГА <i>Шляхи підвищення професійної компетентності вчителя географії в умовах Нової української школи</i>	617
Наталя СЕГЕДА <i>Педагогіка відновлення для освітньої резильєнтності: методологічний каркас вітально-аксіологічного підходу</i>	620
Ірина СИДУН <i>Формування культури волонтерства серед молоді в освітніх закладах України</i>	622
Катерина ТАРАН <i>Стан проблеми готовності магістрів спеціальності «Освітні науки» до вирішення педагогічних конфліктів: емпіричний підхід</i>	624
Юлія ТВЕРДОХЛІБ <i>Роль і процес планування навчального заняття з іноземної мови викладачем у сучасній освітній практиці</i>	628
Євген ТОПАЛОВ <i>Іншомовна підготовка здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» як об'єкт дослідження проблеми розвитку особистісної ефективності</i>	629
Галина ТУЛУЧЕНКО <i>Іноземний досвід впровадження систем покрокового контролю для верифікації знань з вищої математики в умовах цифровізації освіти</i>	631
Віталіна ФІРКО <i>Сюжетно-рольова гра як засіб соціалізації дошкільників в умовах сучасної освіти</i>	633
Наталія ШЕПТАК <i>Особливості педагогічного керівництва учнівською науково-дослідницькою діяльністю в Малій академії наук України</i>	635

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 6. ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЧНИЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

Veronica HAIDAR <i>Trauma and its impact on learning: strategies for supportive teaching foreign languages as part of inclusive pedagogy</i>	638
Руслана ВІЛЬХОВА <i>Психологічні засади інклюзивного підходу в сучасній педагогічній освіті</i>	639
Катерина ВОЛКОВА, Оксана ОНИПЧЕНКО <i>Інклюзивність та безбар'єрність як цінності сучасного суспільства</i>	642
Маргарита ВОРОВКА <i>Підготовка майбутніх педагогів до роботи в різноманітному освітньому середовищі</i>	645
Олена ГНІЗДІЛОВА, Світлана БУРСОВА <i>Використання засобів альтернативної додаткової комунікації в освітньому процесі ЗДО</i>	647
Ольга ГУСКА <i>Роль адаптивного спорту у відновленні функціональності після ампутацій</i>	649
Анна ДЕМ'ЯНОВА, Ірина БАТАРЕЙНА <i>Вплив екстремальних умов на деформацію моральних цінностей дітей молодшого шкільного віку</i>	652
Ілля ЗАКЛАДНИЙ <i>Сучасні трансформації інклюзивної освіти в Україні</i>	654
Софія ЗАЛАДОВСЬКА <i>Форум-театр як одна з інклюзивних освітніх технік у роботі зі студентською групою в професійно-технічному закладі</i>	657
Тетяна ЗОРОЧКІНА <i>Використання інтерактивних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти</i>	660
Ксенія ЗУБРІЛІНА <i>Коли ноти не на папері... Сучасні методи роботи з учнями з порушенням зору</i>	662
Марина КОВАЛЬСЬКА <i>Консультаційна робота асистента вчителя у практичному вимірі інклюзивного навчання</i>	666
Оксана КОНОНЕНКО <i>Соціально-психологічні засади формування інклюзивного освітнього середовища для вразливих категорій здобувачів вищої освіти в умовах війни</i>	668
Тетяна КРАВЧЕНКО, Наталія ПАНГЕЛОВА, Ірина ЮЗКОВЕЦЬ <i>Диференціація та індивідуалізація навчання як основа інклюзивного підходу на уроках фізичної культури</i>	670

Юлія КУШТА <i>Роль професійного співробітництва у реалізації стратегій викладання в інклюзивному закладі освіти</i>	673
Людмила ЛИТНЯНЧИНА, Людмила ЮР'ЄВА <i>Інноваційні технології розвитку в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами</i>	676
Людмила МОЗОЛЮК-БОДНАР <i>Людиноцентризм як основа інклюзивної освіти</i>	679
Ірина НЕПОРАДА <i>Професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання</i>	681
Юлія НЕЧИТАЙЛО <i>Досвід Естонії у створенні інклюзивного суспільства</i>	684
Юлія ПОНОМАРЕНКО <i>Інклюзивний підхід при вивченні математики</i>	686
Софія СТРУКОВА <i>Педагогічні умови розвитку інтерпретаторських умінь учнів-піаністів</i>	690
Дар'я СУПРУН, Микола СУПРУН, Тамара ХАРЧЕНКО <i>Видатний вітчизняний дефектолог – Віктор Миколайович Синьов (14.03.1940 р. – 15.04.2025 р.)</i>	691
Анастасія СУХОМЛІНОВА <i>Штучний інтелект як інструмент формування інклюзивного освітнього середовища Нової української школи в умовах війни</i>	695
Наталія ТЕРЕЩЕНКО <i>Елементи інклюзивного навчання хімії</i>	698
Олександра ТКАЧОВА <i>Цифрові інструменти інноваційної підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної взаємодії з постраждалими від домашнього насильства</i>	701
Маріанна ХОМУТОВСЬКА <i>Постановка проблеми розвитку пізнавальних процесів і їх корекції у дітей дошкільного віку з порушенням зору</i>	704
Яна ЧИГРІНА <i>Інноваційні технології як чинник розвитку інклюзивного освітнього середовища</i>	706
Аліна ЧОПЕНКО <i>Створення безпечного інклюзивного освітнього середовища в початковій школі</i>	708
Єлизавета ЧУБАРОВА <i>Збереження та підтримка ментального здоров'я молодших школярів в умовах військового стану</i>	711
Юлія ШЕВЧЕНКО, Савелій ШЕВЧЕНКО <i>Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до виховання толерантності в умовах інклюзивного навчання</i>	713

Юлія ШЕВЧЕНКО	
<i>Гуманістичний вимір інклюзивного підходу у педагогічній освіті</i>	716
Надія ШИП, Дарина ВІХЛЯЄВА	
<i>Використання засобів адаптивного спорту для дітей з порушенням слуху на прикладі спортивного орієнтування</i>	718
Валентина ШПАК	
<i>Інклюзивний підхід у початковій освіті: виклики сьогодення</i>	721

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 1. СВІТОВИЙ ДОСВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА АДАПТАЦІЇ ДО ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Amoretti GUIDO FRANCO

Full Professor in Psychology, Head of the
Department of Education,
University of Genova, Italy

Diana SPULBER

PhD in Methodology of research,
advised researcher at University of Genoa

THE UNICOM PROJECT AND ITS IMPACT ON THE ELABORATION OF STATE POLICY ON SUPPORTING THE THIRD MISSION OF UNIVERSITIES IN UKRAINE

Nowadays education represents an extremely dynamic and open system, the efficiency of which is measured with its ability to quickly react on both the internal and external challenges and problems and transform its priorities, content, methodological approaches and tools. Speaking of higher education, we should understand that this sector of education is responsible for meeting the needs of a labour market, among which is quality teaching future teachers who will have the overall impact on the society's evolution. Regarding this pillar, the system of higher education has an enormous responsibility for its societal mission and responding to the society's urgent demand.

International cooperation between higher education institutions of Italy and Ukraine is focused on a wide range of relevant issues and makes it possible to share the best practices and positive experience in the sphere of all three university missions. Italian universities help the Ukrainian ones to improve the quality of teaching, learning, assessment within their educational mission, and boost research and innovations implementing within scientific missions. The societal or third mission of universities has received a profound development due to the impact of Italian experience and due to the Erasmus+ KA2 project "Universities – Communities: Strengthening Cooperation", the aim of which is to enhance universities' social role through boosting university-community engagement leading to the elaboration of state policy on supporting the third mission of universities for ensuring social cohesion, resilience, sustainability and prosperity in Ukraine [1].

The ongoing project supports Ukrainian educators with a wide range of interventions which comprise needs analysis, community-based scientific investigation, evidence-based action planning, changes management, modelling external cooperation and internal governance, staff training, third mission institutional and national policy and other relevant directions of activity aimed at strengthening social cohesion and society's resilience.

The University of Genoa is the coordinator and grant-holder of the project as its expertise is unique and is extremely relevant for Ukrainian project partners, including Ministry of Education and Science of Ukraine, research and higher education institutions, non-governmental organizations. The project Consortium consists of

various education institutions and NGO and Ukrainian Ministry and various institutions and NGOs that made a firm ground for the multifaceted policy of implementing the third mission by the Ukrainian universities of all types and strengthening their positive impact on the society. The Consortium members are as follows: University of Genoa (Italy), Fachhochschule des Mittelstands (Germany), University of Latvia (Latvia), Czech University of Life Sciences Prague (Czech Republic), Lund University (Sweden), Fondazione Sicurezza e Libertà Security and Freedom Foundation (Italy), Accreditation Council for Entrepreneurial and Engaged Universities (Germany), and partners from Ukraine: Dragomanov Ukrainian State University, Bogdan Khmelnytskyi Melitopol Pedagogical State University, Sumy National Agrarian University, Ivan Franko National University of Lviv, Kharkiv National University of Radio Electronic, Donetsk State University of Internal Affairs, National Pirogov Memorial Medical University, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences, Ukrainian Association of Professors and Researchers of European Integration, Ukrainian Association of European Studies in Education, Association of Invincible Communities, Ministry of Education and Science of Ukraine.

The experience of the University of Genoa demonstrates that higher education institution can be “an essential scientific and cultural reference point between local communities and globalised society, contributing to their social, cultural and economic development” [2]. This experience is a consolidated action aimed at technology transfer, sustainability, civil service and lifelong learning actions. Technology transfer is represented with spin-offs (a very effective channel for the valorisation of public research results and transfer to the industrial world), implementing intellectual and industrial property offering support for the protection of research results and their commercial exploitation, business creation (two business plan competitions dedicated to high-tech business ideas that aim to promote and support the startup of innovative realities resulting from the best results of academic research), services for businesses. In the 2021-2026 Strategic Plan, University of Genoa Governance explicitly expresses its commitment to the 2030 Agenda and identifies Sustainability as one of the strategic pillars guiding the development of its institutional missions, alongside Innovation, Inclusion, Internationalization, and Quality. Civil Service is focused on cultural courses taught by university lecturers, with over a thousand students enrolled each year, aged 45 and over; the promotion of the right to education for prisoners, creating the opportunities for obtaining education and their personal development; promotion of cultural heritage and delivering relevant activities. Lifelong learning is organized so that any society demand regarding this aspect could be satisfied. The good practice examples are represented with postgraduate advanced training courses; advanced study courses that deepen knowledge in a given professional, scientific or cultural field; training courses for the professional development of employed persons and refresher courses for the development of specific skills; the Academy for continuing medical education; free MOOCs open to everyone, promoting accessible education and knowledge sharing; open badges and microcredentials [2].

Thus, we can see that the holistic and large-scale approach of the University of Genoa to implementing its third mission gives a firm ground for inspiring Ukrainian higher education institutions to implement the third mission strategy on their institutional level and the Ministry of education and Science of Ukraine to outline the

framework of the third mission implementation on the national level that will make the Ukrainian society more consolidated and resilient.

References

1. About the Project (2023). Universities – Communities: strengthening cooperation. URL: <https://unicom.community/en/about-project/>
2. Third Mission (2026). Università di Genova. URL: <https://unige.it/en/terza-missione>

Тетяна БЕВЗ

докторка історичних наук, професорка,
заступниця директора

ПУ «Інститут прикладної педагогіки»

ГЕНЕЗИС ТА СИСТЕМНА ІНТЕГРАЦІЯ ІІІ В ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ: ВІД ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ВИКЛИКУ ДО МЕТА-КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

Сучасна модернізація педагогічної освіти не є спонтанною реакцією на технологічний бум, а виступає логічним етапом тривалої цивілізаційної трансформації, що бере початок у середині ХХ століття. Від теоретичного фундаменту Алана Тюрінга (1950) [10] та офіційного запровадження терміна «штучний інтелект» Джоном Маккарті (1956) [7], світова наукова думка цілеспрямовано готувала підґрунтя для інтеграції алгоритмів в освітній простір. Сьогодні, у 2026 році, ми спостерігаємо перехід ІІІ з категорії амбітних ідей у статус базової мета-компетенції педагога. Це ставить перед вищою школою критичне завдання: адаптувати професійну підготовку вчителя до вимог «алгоритмічної педагогіки», де технології імітації мислення стають повноцінними партнерами в реалізації гуманістичних цілей освіти.

Інтерес до використання ІІІ в освіті (AIED) не є новим трендом останніх років. Ще у 1993 році було засновано Міжнародне товариство штучного інтелекту в освіті (IAIED) [6]. Це доводить, що світова педагогічна думка готувалася до інтеграції алгоритмів десятиліттями, створюючи наукове підґрунтя для сучасної модернізації [11].

Згідно з останніми метасистематичними оглядами, інтеграція AIED у професійну підготовку педагогів вирішує шість стратегічних завдань, які є відповіддю на глобальні виклики: персоналізація навчання: перехід від «конвеєра» до індивідуальної траєкторії; глибина розуміння: ІІІ допомагає учням візуалізувати складні концепти; результативність: доведений позитивний вплив на успішність; розвантаження педагога: суттєве скорочення часу на планування та адміністрування; справедливість: забезпечення рівного доступу до якісного контенту; об'єктивність: точне оцінювання та миттєвий зворотний зв'язок [2].

Для модернізації педагогічної підготовки сьогодні критично важливо, щоб майбутній вчитель опанував чотири типології AIED: профілювання та прогнозування: здатність передбачати труднощі учня ще до їх появи;

інтелектуальні системи навчання (ІСН): використання платформ, що діють як персональні репетитори; автоматизоване оцінювання: вивільнення часу вчителя для живої комунікації; адаптивні системи: створення гнучкого середовища під потреби кожної дитини [4].

Отже, якщо у 1956 році ІІІ був лише амбітною ідеєю вчених, то у 2026 році він став мета-компетенцією вчителя. Ми пройшли шлях від імітації мислення до створення інтелектуальних систем, які стають партнерами педагога в реалізації гуманістичних цілей освіти.

На початку появи ChatGPT (2023) реакція світової освітньої спільноти була панічною. Школи в Нью-Йорку, Сіднеї та Парижі блокували доступ до ІІІ-сервісів через шкільні мережі. Основний фокус був на тому, як ІІІ зруйнує систему домашніх завдань та оцінювання. Вчителі сприйняли ІІІ як «ворога», що знецінює людську інтелектуальну працю. У 2024 році стало зрозуміло, що заборони не діють. Світові інституції почали розробляти «дорожні карти». Педагоги почали використовувати ІІІ для генерації планів уроків, тестів та ідей для проєктів. ЮНЕСКО та Єврокомісія випустили перші настанови (Guidance for generative AI in education and research), де закликали не забороняти, а вчити критичному користуванню. З 2025 року ІІІ інтегрований у саму структуру професії. Це вже не «додаткова навичка», а обов'язковий елемент кваліфікації. Вчителів вчать оцінювати не фінальний текст (який міг написати ІІІ), а процес роботи учня: історію промптів, критику згенерованих ІІІ відповідей та вміння перевіряти факти. АІ-грамотність (AI Literacy) – це частина педагогічної етики. Вчитель повинен розуміти поняття «галюцинацій» алгоритмів, алгоритмічного упередження (наприклад, коли ІІІ видає стереотипні відповіді) та захисту персональних даних учнів. Завдяки ІІІ-агентам вчитель тепер має інструмент для реалізації того, що раніше було утопією – створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня в класі з 30 осіб.

Ринок праці 2026 року вимагає навичок взаємодії з ІІІ. Освіта, яка ігнорує це, стає нерелевантною. У 2023 році ми боялися, що ІІІ зробить учнів лінівими. У 2026 році ми зрозуміли, що ІІІ робить вчителя вільним від рутини для справжнього виховання та наставництва. Провідні педагогічні виші (наприклад, у Фінляндії чи Естонії) включають у випускний екзамен завдання: «Спроєктуйте урок, де ІІІ виступає в ролі «опонента» або «Socratic tutor» для розвитку критичного мислення учнів».

Сьогодні ми спостерігаємо не просто впровадження нових інструментів, а безпрецедентне за масштабами розгортання «алгоритмічної педагогіки». Статистика 2024-2025 років підтверджує, що штучний інтелект став невід'ємною частиною освітнього ландшафту.

За даними ЮНЕСКО, понад 75% країн світу вже перейшли від експериментів до системної інтеграції ІІІ в національні стратегії освіти [1]. Кейс Китаю демонструє вражаючу динаміку – 100 мільйонів учнів щотижня навчаються через адаптивні платформи (як-от *Squirrel AI*), де алгоритм у реальному часі коригує складність матеріалу під темп кожної дитини [9]. Європейський Союз розглядає це як питання стратегічної безпеки та розвитку, виділивши 1,3 мільярда євро на програму *AI4Education*, яка фокусується на відповідальному та етичному використанні технологій [8].

Згідно зі звітом Глобального форуму з освіти (2025), 68% вчителів інтегрували генеративний ШІ у свій щотижневий робочий цикл для підготовки занять. Водночас 40% шкіл у країнах ОЕСР використовують Data-аналітику для моніторингу навчального прогресу [5].

Ці цифри – не просто індикатори інновацій, вони свідчать про глибинний цивілізаційний зсув. Освіта, яка десятиліттями залишалася консервативною та захищеною від «технологічних штормів», перетворилася на передову лабораторію алгоритмічних рішень.

Ми є свідками переосмислення ключових ролей: клас перестав бути замкнутим приміщенням; тепер це динамічна екосистема живих даних; учень трансформувався з пасивного споживача інформації на активного виробника «навчальних слідів», які ШІ миттєво інтерпретує для покращення результату; вчитель отримав надпотужного партнера: системи ШІ здатні за одну ніч провести аналіз навчальних дефіцитів, на виявлення яких раніше педагогу знадобився б цілий рік спостережень.

Згідно з останніми дослідженнями ОЕСР (2025), переважна більшість європейських педагогів (82%) бачать майбутнє своєї професії у розвитку персоналізованих та креативних форм навчання [5]. Це не просто оптимістичний прогноз, а логічний наслідок технологічного вивільнення.

Трансформація вчителя відбувається у трьох площинах:

1. Куратор смислів, а не контенту. Машина бере на себе тягар повторення та рутини, повертаючи людині привілей справжньої взаємодії. Вчитель перестає бути джерелом інформації, він стає куратором освітнього середовища, який фільтрує та контекстуалізує ресурси, створені ШІ, наповнюючи їх актуальними сенсами.

2. Когнітивний наставник. У світі, де відповідь можна отримати за секунду, роль вчителя – навчити учня інтерпретувати цю відповідь. Педагог стає провідником, який вчить розрізняти фундаментальне знання від поверхневої інформації, а глибинне відчуття – від алгоритмічного сигналу.

3. Провідник освітнього інтелекту. Найвищим рівнем модернізації є здатність педагога виступити диригентом, який об'єднує людський творчий потенціал та обчислювальну потужність алгоритмів у єдину симфонію навчання [3].

ШІ звільняє вчителя від обов'язку бути машиною, щоб нарешті дати йому можливість бути Людиною – наставником, який не просто вчить, а надихає.

У добу алгоритмів ми стаємо свідками народження нової ідентичності: вчитель XXI століття – це вже не просто ретранслятор знань, а інтелектуальний медіатор, який здійснює переклад між людським та машинним інтелектом.

Отже, аналіз світового досвіду 2023–2026 років свідчить про докорінну зміну ідентичності педагога: від ретранслятора контенту до інтелектуального медіатора. У добу тотальної алгоритмізації новий стандарт професійної майстерності вимагає не лише технічної грамотності, а й здатності здійснювати етичний контроль над машинним навчанням.

Прогнозована ЮНЕСКО потреба у масовій перепідготовці вчителів до 2030 року має не стільки технічний, скільки філософський характер. Модернізована педагогічна освіта повинна чітко розмежувати сфери відповідальності: делегуючи ШІ рутинні обчислювальні процеси та адаптивність навчання,

вчитель має сконцентрувати зусилля на суто людських аспектах – емпатії, ціннісному вихованні та натхненні. Нова педагогічна мудрість полягає у вмінні ефективно використовувати потужність алгоритмів, зберігаючи при цьому недоторканим простір для розвитку людської душі.

Список використаних джерел

1. Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Paris: UNESCO Publishing, 2024.
2. Bond M, Khosravi H, De Laat M, Bergdahl N, Negrea V, Oxley E, et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigor. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024; 21(4):1-41. DOI:10.1186/s41239-023-00436-z
3. Chtioui Tawhid. Education Beyond the Clock:The Future of the Teacher in the Age of AI. URL: <https://www.aivancity.ai/blog/education-beyond-the-clockthe-future-of-the-teacher-in-the-age-of-ai/>
4. Cotton DRE, Cotton PA, Shipway JR. Chatear y hacer trampa: garantizar la integridad académica en la era de ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*. 2023;61(2):228-239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148
5. Educators and generative AI: The state of adoption in 2025. Geneva: Global Education Forum Reports, 2025.
6. International AIED Society. Iaied.org. 2023. Disponible en: URL: <https://iaied.org/about>
7. Qu J, Zhao Y, Xie Y. Artificial intelligence leads the reform of education models. *Systems Research and Behavioral Science*. 2022;39(3):581-588. DOI: 10.1002/sres.2864
8. The future of learning: AI tools and educator productivity. Redmond, WA: Microsoft Corporation, 2024.
9. The state of the world's children 2023: For every child, access to education. New York: United Nations Children's Fund, 2023.
10. Turing AM. Maquinaria de Computación e Inteligencia. In: Epstein R, Roberts G, Beber G, editors. *Análisis de la prueba de Turing*. Dordrecht: Springer; 2009. DOI: 10.1007/978-1-4020-6710-5_3
11. Zawacki-Richter O, Marín VI, Bond M, Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019;16(1):1-27. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0

Марина БІЛЕЦЬКА

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри освітології та
педагогіки мистецтва,
Мелітопольський державний
педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

Тетяна ПІДВАРКО

старша викладачка кафедри освітології та
педагогіки мистецтва, Мелітопольський
державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ДО ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН

Сучасний соціокультурний простір перебуває в стані безперервних, динамічних і часто непередбачуваних трансформацій, що зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, посиленням глобалізаційних процесів, зміною соціальних пріоритетів і виникненням нових соціокультурних викликів. Ці процеси докорінно впливають на всі сфери життєдіяльності людини, зокрема на систему освіти, яка змушена оперативно реагувати на запити часу. У таких умовах педагогічна освіта потребує не просто оновлення змісту навчальних програм, а глибокої модернізації, спрямованої на формування особистості педагога, здатного до гнучкого мислення, емоційної стійкості та ефективної міжособистісної взаємодії. Особливої актуальності це питання набуває в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, адже їхня професійна діяльність за своєю природою є глибоко емоційною, творчою, комунікативною та зорієнтованою на духовний розвиток особистості учня.

У цьому зв'язку головним інструментом адаптації сучасного педагога до мінливого світу стає не лише його фахова компетентність, методична підготовка чи виконавська майстерність, а й розвинений емоційний інтелект, який дозволяє ефективно взаємодіяти з оточенням, адекватно реагувати на складні ситуації та зберігати внутрішню рівновагу в умовах постійної невизначеності. Гожельник І. визначає поняття «емоційний інтелект» як здібність людини осмислювати власні емоції та здійснювати управління ними з метою ефективного вирішення поставлених завдань [1, с. 27–33].

Концепція емоційного інтелекту в сучасній музично-педагогічній науці розглядається як складна інтегральна характеристика особистості фахівця, що поєднує здатність усвідомлювати власні емоції, розпізнавати почуття інших людей, інтерпретувати емоційні стани учнів і прогнозувати їхню поведінку в освітньому процесі. Для вчителя музичного мистецтва особливо важливим є вміння розуміти не лише вербальні, а й невербальні емоційні сигнали, приховану мотивацію, рівень емоційної залученості та внутрішній стан учнів, використовуючи ці знання для побудови довірливого й конструктивного педагогічного діалогу.

Ракітянська Л. зазначає, що на уроці музичного мистецтва має бути пріоритетною не інформаційно-пізнавальна сторона навчального матеріалу, подібно дисциплінам, на яких учні оволодівають основами наук, а емоційно-духовна, яка складає сутність і зміст мистецьких творів і спонукає до їх особистісного переживання [2, с.39–47].

На відміну від технічних або суто теоретичних дисциплін, музика оперує абстрактними художніми образами, символами та емоційними смислами, що потребує від учителя високого рівня емпатії, чутливості до настроїв аудиторії та розвинених рефлексивних здібностей. За відсутності навичок емоційної саморегуляції та усвідомлення власного емоційного стану процес музичного навчання ризикує перетворитися на формальне й механічне відтворення звуків, позбавлене глибини, змісту та виховної цінності, що особливо небезпечно в умовах цифрової епохи.

Глобальні виклики сучасності, зокрема масовий перехід до дистанційних і змішаних форм навчання, соціальна напруженість та вимушена ізоляція, суттєво трансформували традиційні моделі музично-педагогічної комунікації. Втрата безпосереднього живого контакту між учителем і учнем актуалізує потребу у вмінні передавати емоційний зміст музики за допомогою цифрових засобів, що вимагає від майбутнього педагога тонкого відчуття емоційних нюансів, розвинутої інтонаційної культури та здатності до емпатійного спілкування навіть через екран монітора.

Водночас зростання мультикультуралізму в освітньому просторі змушує вчителя музичного мистецтва бути готовим до роботи в різноманітному середовищі, де учні мають різний культурний досвід, систему цінностей і емоційні коди. У таких умовах емоційний інтелект стає основою формування толерантності, взаємоповаги та безконфліктної взаємодії. В умовах соціальної нестабільності музична освіта дедалі частіше виконує компенсаторну та терапевтичну функцію, а вчитель музичного мистецтва фактично виступає в ролі фасилітатора емоційного благополуччя та психологічної підтримки своїх вихованців.

Процес формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти має бути цілеспрямованим, системним і багаторівневим. Передусім ідеться про розвиток самоусвідомлення, коли студент навчається ідентифікувати власні емоційні реакції на музичні твори, педагогічні ситуації та комунікативні взаємодії, а також аналізувати причини виникнення тих чи інших почуттів. Не менш важливою складовою є опанування ефективних технік емоційної саморегуляції, що дозволяють майбутньому вчителю зберігати творчу активність, сценічну впевненість і професійну рівновагу під час концертних виступів, іспитів або роботи в умовах підвищеного емоційного навантаження. Розвиток соціальних навичок, емпатії та емоційної гнучкості сприяє здатності педагога адекватно «зчитувати» настрій аудиторії, враховувати індивідуальні особливості учнів і своєчасно коригувати методику викладання відповідно до їхнього психологічного стану та рівня мотивації.

Для успішної модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно активно впроваджувати в освітній процес інтерактивні методи навчання, міждисциплінарні підходи та арт-терапевтичні практики. Традиційний академізм і орієнтація виключно на технічну

досконалість мають бути доповнені тренінгами з психології спілкування, розвитку емоційної компетентності, рольовими іграми та кейс-методами, що моделюють складні емоційно насичені ситуації музично-педагогічної діяльності. Ознайомлення з основами музикотерапії та елементами психотерапевтичного впливу музики розширює професійний інструментарій майбутнього вчителя й дозволяє використовувати музику як засіб емоційної регуляції, управління груповою динамікою та зниження психоемоційної напруги. Такий підхід сприяє формуванню універсального фахівця, здатного не лише передати знання й навички, а й забезпечити гармонійний особистісний розвиток учня в умовах глобалізованого світу.

Підсумовуючи викладене, варто наголосити, що емоційний інтелект є одним із ключових чинників професійної мобільності, стресостійкості та адаптивності майбутнього вчителя музичного мистецтва. В епоху стрімкого розвитку штучного інтелекту та автоматизації освітніх процесів, коли технічні й аналітичні функції дедалі частіше виконуються машинами, саме здатність до глибокого співпереживання, емоційного натхнення та щирої людської взаємодії залишається незамінною перевагою живого педагога. Інвестиції в розвиток емоційної сфери студентів сьогодні є запорукою того, що музична освіта майбутнього зможе ефективно відповідати на глобальні цивілізаційні виклики, зберігаючи свою гуманістичну спрямованість, духовну цінність і високу місію виховання майбутніх поколінь.

Список використаних джерел

1. Гожельник І.В. Феномен емоційного інтелекту в діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2023. Вип. 94. С. 27–33.
2. Ракітянська Л. Аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. Педагогічний часопис Волині. 2019. № 2(13). С. 39–47.

Лев ВЕЛИЧКО

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, професор кафедри
фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Оксана БІЛАШ

кандидатка економічних наук,
доцентка кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

СИНЕРГІЯ ТРАДИЦІЙНИХ І ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією, змінами соціальних запитів і викликами кризового характеру. У цих умовах педагогічна освіта постає перед необхідністю оновлення теоретичних засад підготовки викладачів, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності та швидких змін. Водночас надмірна орієнтація виключно на інновації може призвести до втрати цінного педагогічного досвіду, накопиченого в межах традиційної освітньої парадигми. Саме тому актуалізується проблема синергії традиційних і інноваційних підходів у теорії педагогічної освіти.

У наукових дослідженнях проблема модернізації педагогічної освіти розглядається крізь призму компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів. Вітчизняні й зарубіжні науковці наголошують на значущості педагогічної традиції як основи професійної культури вчителя, водночас підкреслюючи необхідність впровадження інноваційних освітніх технологій, цифрових інструментів і нових моделей навчання. Проте питання інтеграції цих підходів у єдину теоретичну систему залишається недостатньо систематизованим.

Варто зазначити, що традиційний підхід в педагогічній освіті базується на фундаментальності знань, системності навчання, виховній функції освіти та формуванні професійної етики педагога. Він забезпечує стабільність освітнього процесу, збереження національних освітніх традицій і ціннісних орієнтирів педагогічної діяльності.

Інноваційні підходи, своєю чергою, зорієнтовані на розвиток критичного мислення, автономії здобувачів освіти, використання цифрових технологій, інтерактивних методів навчання, міждисциплінарності та персоналізації освітнього процесу. Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань [1, с. 356]. Вони відповідають потребам сучасного суспільства та вимогам ринку праці, сприяють формуванню гнучких професійних компетентностей.

Синергія традиційних і інноваційних підходів передбачає не їхнє протиставлення, а взаємодоповнення. Така інтеграція забезпечує цілісність педагогічної освіти, у якій інновації спираються на перевірені теоретичні засади, а традиції осучаснюються відповідно до нових освітніх реалій. Особливого значення синергійний підхід набуває у підготовці майбутнього педагога, оскільки сприяє формуванню не лише професійних знань і вмінь, а й здатності до інноваційної діяльності, рефлексії та професійного саморозвитку.

Отже, синергія традиційних і інноваційних підходів у теорії педагогічної освіти є необхідною умовою її ефективної трансформації в умовах сучасних викликів. Вона забезпечує баланс між стабільністю та розвитком, спадкоємністю й оновленням, що сприяє підвищенню якості професійної підготовки педагогів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 356.

Sergey HONCHAR

PhD student, Faculty of Humanities and
Pedagogy,
National University of Life and
Environmental Sciences of Ukraine

PREPARATION OF COACH-INSTRUCTORS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE APPLICATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The paper presents a theoretical analysis of the problem of preparing coach-instructors in specialized educational institutions for the application of innovative educational technologies within the context of the digital transformation of pedagogical education. Scholarly approaches to understanding innovative educational technologies are examined within the field of study 011 *Educational and Pedagogical Sciences*. The structural components of coach-instructors' readiness for innovative activity are identified, and the pedagogical conditions that foster the development of such readiness are outlined [1; 3].

Keywords: innovative educational technologies; digitalization of education; pedagogical education; coach-instructors; professional training.

Relevance. The current stage of development of pedagogical education is marked by an intensification of digitalization processes, the renewal of educational approaches, and a reconsideration of the professional role of the educator. In this context, the issue of preparing coach-instructors in specialized educational institutions for the application of innovative educational technologies gains particular significance within the field of study 011 *Educational and Pedagogical Sciences*, as it is directly linked to the transformation of the content, forms, and methods of pedagogical activity under conditions of digital change [4, p. 11; 2, p. 34].

Main content. First of all, it should be noted that innovative educational technologies in contemporary pedagogical theory are understood as an integrated system of pedagogical tools and methods aimed at improving the quality of the educational process, fostering the professional competence of educators, and enhancing learners' educational engagement [3, p. 46]. Within this framework, digital technologies, interactive teaching methods, and distance and blended learning formats are not regarded as ends in themselves, but rather as effective instruments of pedagogical influence that support the renewal of pedagogical education in response to current societal challenges [2, p. 35].

At the same time, the preparation of coach-instructors in specialized educational institutions is characterized by specific features arising from the combination of pedagogical, coaching, and methodological activities. Consequently, the application of innovative educational technologies in this domain presupposes not only the acquisition of digital tools, but also the development of the ability to engage in pedagogical design, to analyze educational situations, and to make informed choices regarding appropriate technological solutions within the training and educational process [1, p. 212].

The theoretical analysis of scholarly sources indicates that the digital transformation of pedagogical education leads to a reorientation of approaches to professional teacher training, emphasizing the formation of readiness for innovative activity and continuous professional development [4, p. 12]. In this regard, the structure of coach-instructors' readiness to apply innovative educational technologies may reasonably be conceptualized through cognitive, operational, and value-motivational components, which are closely interconnected and mutually reinforcing [3, p. 47].

In particular, the cognitive component of coach-instructors' readiness for the application of innovative educational technologies encompasses a coherent system of scientific and pedagogical knowledge concerning contemporary innovative educational technologies, digital platforms, pedagogical models, and methods of their implementation in the educational process. This component involves not only awareness of the functional capabilities of digital tools, but also an understanding of the didactic principles underlying their integration into the training process, the patterns of pedagogical interaction within a digital educational environment, and the potential of innovative technologies to enhance the professional competence of learners.

In turn, the operational component is associated with the development of practical skills and abilities related to the application of innovative educational technologies in the professional activity of a coach-instructor. It presupposes the capacity to design the educational process using digital resources, to select appropriate technological solutions in accordance with educational objectives, to organize learning activities in distance and blended formats, and to engage in pedagogical reflection on the effectiveness of the technologies employed. Thus, the operational component reflects the educator's practical readiness to implement innovative approaches in real professional contexts.

At the same time, the value-motivational component reflects coach-instructors' awareness of the significance of innovative changes in pedagogical education, a positive attitude toward the digital transformation of the educational process, and an internal readiness for continuous professional self-development. This component is linked to the formation of motivation for innovative activity, the acceptance of the

values of lifelong professional development, openness to pedagogical innovations, and a willingness to reconsider one's own professional stance under conditions of educational digitalization [1, p. 213].

An important aspect of preparing coach-instructors for the application of innovative educational technologies lies in the creation of appropriate pedagogical conditions that ensure the purposeful and effective development of readiness for innovative activity. First and foremost, this involves the integration of innovative educational technologies into the content of professional training, which presupposes the renewal of curricula, the incorporation of digital tools and methodologies into academic disciplines, and an orientation of the educational process toward developing coach-instructors' capacity to operate effectively within a digital educational environment.

At the same time, particular significance is attached to the organization of an innovation-oriented educational environment that provides opportunities for active pedagogical interaction, experimentation with new educational technologies, and the testing of innovative approaches within the training process. Such an environment fosters openness to pedagogical innovation, supports the development of professional autonomy, and contributes to enhancing the level of digital culture among coach-instructors.

In addition, an essential pedagogical condition is the integration of theoretical training with practical activity, which facilitates the transfer of acquired knowledge into real professional contexts. A practice-oriented approach enables coach-instructors to recognize both the possibilities and limitations of innovative educational technologies, to gain experience in pedagogical design, and to develop readiness for the effective use of digital resources in the training process.

A distinct role in this context is played by the development of a reflective pedagogical stance, which entails the ability to critically analyze one's own teaching practice, to evaluate the effectiveness of applied innovative technologies, and to adjust educational actions in accordance with established objectives. Reflection promotes awareness of personal and professional growth among coach-instructors and serves as a foundation for their continuous professional development under conditions of the digitalization of pedagogical education [2, p. 36].

At the same time, pedagogical education theory emphasizes that the effective application of innovative educational technologies cannot be reduced to the mere technical implementation of digital tools. Rather, it entails a deeper transformation of pedagogical thinking, a reconfiguration of traditional instructional models, and a reorientation toward subject–subject interaction within the educational process, which is of particular importance in the preparation of educators within the field of study 011 *Educational and Pedagogical Sciences* [3, p. 48].

Conclusions and directions for further research. The theoretical analysis conducted demonstrates that the preparation of coach-instructors in specialized educational institutions for the application of innovative educational technologies within the context of the digital transformation of pedagogical education constitutes a multi-component pedagogical process that requires scientifically grounded approaches and systematic conceptualization [1; 2]. Further research should be directed toward the development of a structural and functional model for preparing coach-instructors for innovative activity, the identification of criteria and indicators for assessing the level

of readiness to apply innovative educational technologies, as well as the substantiation of methodological principles for their implementation within the educational process.

References

1. Hvozdet'ska Yu. V., Hritchenko A. H., Dubova N. V., Tkachuk S. I., Filimonova I. A. Pedahohichni konstrukty pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv profesiinoi osvity u haluzi kharchovykh tekhnolohii [Elektronnyi resurs]: kol. monohr.; za nauk. red. A. H. Hritchenka; MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny, n.-d. lab. «Aktualni problemy profesiinoi ta tekhnolohichnoi osvity». Uman: Vizavi, 2024. 280 s.
2. Petrenko L. M., Kucheriavyi O. M., Lavrinenko O. V. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Elektronnyi resurs]: monohrafiia. Kyiv: Vyd-vo TOV «Iurka Liubchenka», 2024. 246 s.
3. Romaniuk S. Z., Romaniuk O. V. Innovatsiini tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi suchasnoho vchytelia: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid. Molodyi vchenyi. 2019. № 7.1 (71.1). S. 64–68.
4. Rostoka M. L., Kravchenko Yu. A. Tsyfrovi vyklyky ta innovatsiini rishennia dlia profesiinoho rozvytku pedahohichnykh kadriv: analitychnyi ohliad. Pedahohika: tsyfrovi oriientyry = Pedagogy: Digital Landmarks: analitychnyi visnyk u sferi osvity y nauky. Kyiv, 2025. Vyp. 21.

Алла ГРЕЧКА

вчителька географії,
Запорізький академічний ліцей №34
Запорізької міської ради

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Географія як навчальний предмет має значний потенціал для розвитку критичного мислення, оскільки поєднує природничі, соціально-економічні та екологічні аспекти пізнання світу. В умовах реалізації компетентнісного підходу особливо актуальним є використання таких освітніх технологій, які сприяють формуванню здатності аналізувати просторові процеси, оцінювати взаємодію суспільства і природи та приймати обґрунтовані рішення. Однією з таких технологій є технологія розвитку критичного мислення.

Технологія розвитку критичного мислення на уроках географії передбачає активну пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на осмислення географічних фактів, закономірностей і проблем [1–4] (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи технології критичного мислення та їх реалізація на уроках географії, складено за [1–4].

Етап технології	Мета етапу	Основні види діяльності учнів	Приклад реалізації на уроці географії
Етап виклику	Актуалізація наявних знань учнів, формування пізнавального інтересу та мотивації до вивчення нової теми	Висловлення припущень, відповіді на проблемні запитання, робота з картами, ілюстраціями, асоціативними рядами	Під час вивчення теми «Кліматичні пояси Землі» учням пропонується проблемне запитання: «Чому території, розташовані на однакових широтах, мають різні кліматичні умови?», що спонукає до пошуку причинно-наслідкових зв'язків
Етап осмислення	Засвоєння нового навчального матеріалу шляхом активної пізнавальної діяльності	Аналіз карт і статистичних даних, робота з текстом підручника та цифровими ресурсами, порівняння, формулювання проміжних висновків	Під час вивчення теми «Населення світу» учні аналізують демографічні показники різних країн, визначають тенденції та чинники, що впливають на демографічну ситуацію
Етап рефлексії	Узагальнення та систематизація знань, розвиток уміння оцінювати власну навчальну діяльність	Складання схем і таблиць, написання висновків, участь у дискусіях, виконання творчих завдань	Після опрацювання теми «Глобальні екологічні проблеми» учні формулюють власні пропозиції щодо шляхів їх розв'язання, аргументуючи позицію на основі здобутих знань

Застосування технології розвитку критичного мислення на уроках географії сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності через роботу з картами, діаграмами та цифровими ресурсами [1, 4]. Уміння вчитися впродовж життя розвивається завдяки самостійному пошуку й аналізу інформації, а громадянська та екологічна компетентності формуються через осмислення глобальних і регіональних проблем сучасності.

Таким чином, технологія розвитку критичного мислення є дієвим інструментом формування ключових компетентностей учнів на уроках географії. Її використання забезпечує активізацію навчальної діяльності, підвищує інтерес до предмета та сприяє підготовці учнів до свідомої участі в суспільному житті.

Практична спрямованість географічного навчання у поєднанні з критичним мисленням відповідає сучасним вимогам Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Маркітан С.В. Використання технології критичного мислення на сучасному уроці географії. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць* / редкол. О. Я. Чебикін та ін. Одеса: Університет Ушинського, 2022. С.95–99.
2. Маслова Н.М., Мирза-Сіденко В.М., Гелевера О.Ф. Застосування технології розвитку критичного мислення як засіб модернізації процесу навчання географії. *Науковий вісник ЦДУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 207. 2022. С. 225–231. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-225-231>
3. Непша О.В. Використання технології розвитку критичного мислення в навчанні шкільного курсу географії. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»: журнал*. 2024. № 5(33). С.764–778. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5\(33\)-764-778](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-5(33)-764-778)
4. Технологія формування критичного мислення на уроці географії / Н.С. Колосова, Н.В. Вукіна, Н.П. Дементієвська, В.М. Макаренко, О.О. Туманцова; упоряд. Н.С. Колосова. Харків: Видавнича група «Основа», 2008. 126 с.

Яна ГРИГОР'ЄВА

аспірантка кафедри освітології та педагогіки мистецтва,

Мелітопольський державний педагогічний

університет імені Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ЗАСОБІВ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В наш час трансформація сучасної освіти, цифровізація формату та актуалізація нових методів навчання відбувається кожного дня. В цих сьогочасних умовах виникає гостра потреба не тільки у модернізації вже існуючих, а ще й у пошуку новітніх ефективних засобів морально-етичного виховання особистості. Фольклор як джерело народної мудрості, традиційний засіб навчання і виховання також потребує оновленої форми викладання для молодших школярів, оскільки його сприйняття в типовому вигляді є для сучасного покоління дітей ускладненим. Саме тому використання інтерактивних технологій для формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами усної народної творчості, цифровізація фольклору є не просто вимогою часу, а необхідною умовою. Молодший шкільний вік також відіграє важливу роль, оскільки саме в цей період закладається основа ціннісних орієнтацій,

відбувається формування таких понять як «добро» і «зло», «обов'язок» і «відповідальність».

Щодо питання виховного потенціалу фольклору І. Бех у своїх дослідженнях зазначав: «Традиції, фольклор, національний епос, музика і живопис, художні ремесла, етнопедагогіка та народна медицина, філософія й релігія – все це тією чи іншою мірою входить складовою до змісту освіти, відображається в програмах національної школи» [1]. Про важливість цифровізації зазначено також в дослідженні сучасного науковця В. Бикова: «Існування світового цифрового суспільства веде до необхідності кожній людині будь-якого віку адаптуватися до нових технологій цифрового середовища, створює умови для активізації розуміння щодо навчання упродовж життя як форми підвищення власної цифрової компетентності, саморозвитку, професійної і життєвої самореалізації» [2, с. 24]. Також, щодо аспектів цифровізації сучасної освіти висловлювали свої думки Н. Морзе та О. Пінчук.

На сучасному етапі розвитку інтерактивних технологій процес цифровізації усної народної творчості означає переведення фольклору у такі формати як аудіо, відео, інтерактивні вправи та VR-екскурсії. Оскільки все це змінює специфіку дії фольклору на молодших школярів, ми виділили три основні сторони впливу:

1. Когнітивно-сенсорна інтеграція – поєднання тексту, звуку, анімації, образів понять таких як «добро», «зло», «чесність», «справедливість», що закладені в наших народних казках та легендах, стають для сучасних дітей більш відчутними, що допомагає швидшій емоційній ідентифікації учня з позитивним героєм.

2. Інтерактивність морального вибору – використання цифрових платформ (інтерактивні плакати та квести) дають молодшим школярам самостійно моделювати ситуації вибору. Коли дитина під час такої ігрової діяльності допомагає казковому герою прийняти важливе морально-етичне рішення, вона присвоює цю норму собі набагато швидше, ніж під час прослуховування або читання тексту.

3. Трансформація мовного бар'єру – використання таких сучасних медіаінструментів як анімованого словника застарілих слів й інфографік для прислів'їв є основою для формування морально-етичних цінностей молодших школярів, оскільки допомагає дітям краще зрозуміти зміст усної народної творчості.

Використання таких інтерактивних технологій допомагає підняти рівень залученості в навчально-виховному процесі, зацікавленості молодших школярів до читання, актуалізує усну народну творчість та краще закріплює отриманні знання.

Таким чином, цифровізація засобів усної народної творчості не погіршує їхній виховний потенціал, а навпаки – розширює можливості їх використання. Інтерактивні технології роблять процес формування морально-етичних цінностей молодших школярів динамічним, наочним та адаптованим до викликів сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічне сходження особистості до морального вчинку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. 2007. Вип. 21. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (дата звернення: 23.01.2026).
2. Цифрова трансформація освіти і науки в умовах війни та поствоєнного відновлення: колективна монографія / за наук. ред. В. Ю. Бикова, О. П. Пінчук. Київ: ІЦО НАПН України, 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745271/1/%21%21%212.01.25_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf (дата звернення: 23.01.2026).

Мирослав ГРИНИШИН

доцент, заслужений діяч мистецтв
України, завідувач кафедри музично-
сценічного мистецтва, факультету
музичного мистецтва і хореографії,
Київського столичного університету імені
Бориса Грінченка

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ТЕАТРУ ЯК ЛАБОРАТОРІЇ СНОВИДІННЯ

На матеріалі вистави «Сон Лакшмі» за текстом Оксани Танюк і Сергія Труша (режисер Мирослав Гринишин, Національний центр театрального мистецтва ім. Леся Курбаса) проаналізовано процес перетворення театральної дії на лабораторію сновидіння, у якій педагогічна практика виходить за межі раціонального навчання і стає формою досвіду пізнання.

Педагогіка акторської майстерності у сучасному театрі трансформується у практику сновидного мислення, де тіло стає інструментом філософського пізнання, а навчальний процес – формою духовного і художнього досвіду. Театр у цьому контексті розглядається як методологічна лабораторія свідомості, у якій стираються межі між педагогом і учнем, між дією і спогляданням, між мистецтвом і життям.

Сучасна педагогіка акторської майстерності перебуває у стані пошуку нових форм осмислення творчого процесу, в якому межі між навчанням, практикою і художнім дослідженням постійно зміщуються. У XXI столітті театр дедалі частіше розглядається не як простір репрезентації, а як лабораторія досвіду – місце, де актор пізнає себе через експеримент з реальністю. Однією з таких форм пошуку стає експеримент із поняттям сну – як метафори творчого стану, як педагогічного принципу, і як способу існування актора в сценічному просторі. Сон у цьому контексті розуміється не як ілюзія чи втеча від дійсності, а як метод пізнання, що відкриває інші рівні сприйняття і чуттєвості.

Постановка проблеми полягає у необхідності переосмислення акторської педагогіки як процесу свідомісного дослідження, у якому навчання не є

відтворенням техніки, а шляхом внутрішнього досвіду. Ця проблема набуває особливої актуальності у світлі сучасних тенденцій театру постреальності, де зникають сталі межі між реальним і вигаданим, між актором і персонажем, між сценою і глядачем.

Вистава «Сон Лакшмі» є прикладом такого педагогічно-дослідницького експерименту. Вона пропонує нову педагогічну модель – модель театру як лабораторії сновидіння. Досвід цієї роботи актуалізує питання: як педагогічні процеси можуть формуватися через стан, а не через дію; як актор може вчитися у власного несвідомого; і як театр може стати простором переходу між буттям і його зникненням. Таким чином, це є спроба осмислити сон як педагогічний інструмент акторського розвитку та визначити ролі тілесної поетики як мови цього процесу, що дозволяє розширити межі театральної педагогіки, зробивши її не лише технологією навчання, а й філософією художнього існування.

Від античних ритуалів до постдраматичних форм ХХІ століття театр залишався лабораторією спільного сновидіння – простором, у якому глядач і виконавець водночас перебувають у стані колективної уяви. У цьому полягає парадокс театру: він є одночасно сном і пробудженням. Сновидіння, як і театральна дія, створює власну логіку часу, простору й причинності. Під час вистави ці параметри не підпорядковуються законам реальності, а конструюються актором і режисером у моменті «тут-і-тепер». Ця ж логіка панує і в педагогічному процесі: актор не просто вчиться «грати», він навчається входити у стан іншої реальності – тієї, що існує за законами сну, символу чи архетипу. У виставі «Сон Лакшмі» сон стає не лише тематичним мотивом, а методологічним принципом. У репетиційному процесі учасники сприймають сценічну дію як досвід сновидного дослідження: кожна сцена – це спроба матеріалізувати несвідомі образи, надати їм форми, звуку і руху. Таким чином, театр перетворюється на простір між свідомим і підсвідомим, між сном і пробудженням, де актор виступає одночасно дослідником і матеріалом дослідження. Вибудовується репетиційний процес як «польова лабораторія» – не з фіксованим результатом, а з постійним рухом сенсу, де методологія опирається на кілька взаємопов'язаних принципів: тілесна пам'ять – відчуття того, що тіло зберігає досвід емоційних і сновидних станів, які можна актуалізувати через дію; імпровізація як дослідження – актор не створює форму, а відкриває її у процесі взаємодії з партнерами і простором; йогічна концентрація – дисципліна уваги, що дозволяє вловити межу між спостереженням і дією, між образом і його матеріалізацією; психофізична цілісність – поєднання розуму, тіла і дихання як єдиної системи творчого буття.

У такій практиці актор відмовляється від традиційного лінійного сюжету. Натомість дійство розгортається як послідовність станів свідомості – фрагментів, спалахів та внутрішніх переходів. «Сон Лакшмі» постає як потік образів, що виникають і зникають, не підкоряючись логіці оповіді. Саме тому театр у цьому випадку функціонує як місце переходу: між світами, між станами, між «я» та «іншим». Подібна логіка діє і в «Сні Лакшмі»: сцена перетворюється на місце, де педагогічний процес переходить у метафізичний, а акторська справа – у поетичне одкровення. Таким чином, театр як лабораторія сновидіння – це не лише естетична метафора, а конкретна педагогічна технологія, що дозволяє досліджувати взаємодію несвідомого і тілесного, випадкового і закономірного,

індивідуального і колективного. Саме в цьому просторі, де зникає межа між навчанням і мистецтвом, народжується нова форма акторської присутності, яка живе на межі між сном і реальністю.

У педагогічній практиці театру сон може розглядатися не лише як метафора уяви, але й як ефективний інструмент формування акторського стану. Сон, на відміну від буденного сприйняття, відкриває можливість існування без раціонального контролю, у площині чистого відчуття, архетипного образу та інтуїтивної дії. Саме ці якості є фундаментальними для справжнього акторського переживання, що не підкоряється механічним методикам, а народжується з внутрішньої концентрації, з досвіду «бути у моменті». У виставі «Сон Лакшмі» сон стає не лише темою, а методом педагогічного дослідження. Актори не імітують сон, а входять у його енергетику, у спосіб мислення і сприйняття світу, властивий сновидінню. Це вимагає від них не лише акторських умінь, а й здатності довіряти підсвідомому, спостерігати власні внутрішні стани, зберігаючи при цьому сценічну структуру. Така робота нагадує лабораторний експеримент, у якому педагог-режисер виступає не стільки наставником, скільки провідником у простір невідомого.

У звичайному педагогічному процесі навчання акторської майстерності відбувається через повторення, корекцію, дисципліну, аналіз. Але коли у процес вводиться принцип сновидіння, усе набуває іншої якості: повторення замінюється спостереженням, контроль – відпусканням, результат – процесом. У цьому полягає глибинна відмінність між «тренуванням» і «дослідженням»: кожна репетиція має ритуальний характер. Вона починається з розігріву не лише фізичного, а й внутрішнього – медитативного, де актори переходять зі стану повсякденності у стан розширеного сприйняття, коли актор поступово залишає зовнішній світ і входить у власну «зону сновидіння». Цей етап відповідає психологічній фазі гіпнагогії – стану між сном і неспанням, коли образи ще не оформлені, але вже існують у полі свідомості. Саме тут народжується матеріал для сценічної дії. Педагогічне завдання – навчити актора довіряти цим образам, вміти їх «впіймати» й перевести у сценічну форму, не втрачаючи їхньої первісної енергії.

Під час підготовки акторів до «Сну Лакшмі» застосовувалися кілька педагогічних підходів, що поєднують тілесну, психічну та духовну роботу.

1. **Імпровізаційне сновидіння:** актор входить у стан легкого трансу або медитативної концентрації, дозволяючи тілу і голосу самостійно створювати образи. Завдання педагога – підтримати енергетичний потік, не руйнуючи природної логіки дії.
2. **Сновидна пам'ять:** кожен учасник фіксує свої сновидіння або асоціації перед репетицією й переносить їх у сценічну дію. Це формує особистий пласт образів, який потім інтегрується у спільний простір вистави.
3. **Тілесна візуалізація:** актор через мікрорухи, дихання, зміну центру ваги чи тону м'язів відтворює внутрішні стани, схожі на ті, що виникають у сні. Тіло стає провідником несвідомого.
4. **Педагогіка тиші:** значна частина процесу відбувається без слів. Тиша виступає інструментом концентрації, а мовчання – способом слухати власне тіло й енергію групи. Такі педагогічні підходи сприяють розвитку психофізичної цілісності актора, у якій тіло і свідомість функціонують як єдина система. Сон у цьому випадку – не втеча від реальності, а шлях до глибшого контакту з нею, через досвід несвідомого.

Традиційні школи акторської майстерності часто ґрунтуються на структурі контролю: викладач оцінює, виправляє, скеровує. У методі «сну» педагогічна влада поступається місцем спільному дослідженню. Викладач і студент стають співтворцями. Педагогіка перетворюється на педагогіку довіри, де головним завданням є створення безпечного простору для творчого ризику. У «Сні Лакшмі» ця довіра проявлялася у спільному переживанні невідомого. Репетиційний процес не мав жорсткого сценарію, а лише напрям руху – до внутрішньої автентичності. У такій системі актор вчиться не «грати» сон, а жити у ньому, водночас зберігаючи усвідомлення себе як виконавця. Саме цей баланс між спонтанністю і рефлексією формує новий педагогічний рівень – коли навчання стає досвідом пробудження, а педагог – співсновидцем. Таким чином, сон як педагогічний метод – це спосіб переосмислити акторську освіту не як передачу знань, а як процес внутрішньої алхімії, у якому студент відкриває власну уяву, тілесну пам'ять і духовну інтуїцію.

Театр не фіксує буття – він його випаровує, залишаючи в глядачеві досвід присутності. У виставі «Сон Лакшмі» феномен зникнення реальності стає не лише художнім ефектом, а центральним педагогічним принципом. Під час роботи над виставою перед учасниками ставилось парадоксальне завдання: бути у реальності, що зникає. Це означає прийняти тимчасовість, неповторність кожної миті дії, навчитися існувати без опори на стабільну ідентичність, без звичного «я».

З педагогічного погляду, актор звик шукати контроль над образом, технікою, емоцією. Але у виставі «Сон Лакшмі» основною вправою стає відпускання контролю. Зникнення – не поразка, а акт довіри до процесу. Актор навчається не утримувати, а пропускати – через тіло, голос і подих. Це своєрідна форма театрального дзену, коли дія народжується в порожнечі. У цьому процесі актор нагадує сновидця, який усвідомлює, що сон є сном, але не виходить із нього – навпаки, проживає його глибше.

Коли зникає контроль і логічна структура, театр починає функціонувати як простір міжбуття – межовий стан між видимим і невидимим. Тут актор уже не «грає» персонажа, а втілює присутність, стаючи провідником між двома вимірами – реальним і уявним. У виставі «Сон Лакшмі» ця межа проявляється не лише у сценічних рішеннях (розмиття простору, фрагментарність тексту, звукові коливання, повільна зміна світла), але й у самому способі існування акторів. Їхні рухи і слова наче виникають із сновидного поля, а потім розчиняються у тиші. Реальність на сцені сприймається як тканина, що дихає: вона з'являється, коли актор в неї вдихає життя, і зникає, коли він видихає. Це зникнення – не руйнування, а перехід. Як у сновидінні, образ не вмирає – він трансформується. Тому акторське існування у такому театрі набуває онтологічного виміру: воно стає дослідженням самої природи буття, у якому все живе лише в момент сприйняття.

У традиційному театрі між актором і роллю існує чітка межа між виконавцем і персонажем. У виставі «Сон Лакшмі» ця межа навмисно розмивається. Педагогічний процес спрямований на те, щоб актор втратив себе, але не в сенсі психологічного зникнення, а в сенсі розширення ідентичності. У момент дії актор не просто грає іншого – він стає простором, у якому може існувати багато «інших». Його тіло – це перехідна мембрана між реальностями.

Звідси і відчуття зникнення реальності: світ актора більше не відділений від світу вистави, а обидва – від світу глядача. Під час репетицій актори працювали з техніками «розчинення імені» – коли кожен відмовлявся від власного імені на сцені, дозволяючи собі бути «тим, хто приходить». Така вправа розкривала глибинну здатність театру творити нові реальності не через наслідування, а через тимчасове втілення.

У контексті театральної педагогіки феномен зникнення реальності можна тлумачити як етап дозрівання актора. Лише тоді, коли він готовий втратити опору на «готову» техніку, «готовий» образ, він здатний по-справжньому відкритися творчому процесу. Зникнення тут виступає як педагогічна істина: втратити форму, щоб знайти істинну присутність; вийти з ролі, щоб увійти в живу дію; дозволити реальності зникнути, щоб побачити, що вона триває всередині. У «Сні Лакшмі» це проявляється у моменті, коли актор, зупинившись посеред сцени, не продовжує дію, а слухає простір. Ця пауза – момент чистої присутності, коли театр перестає бути грою і стає досвідом буття. Таким чином, зникнення реальності у педагогіці акторської майстерності не є втратою, а єднанням із глибинною суттю природи театру – тим, що живе лише у моменті.

Запропонована педагогічна модель акторської майстерності, що побудована на принципі сновидного досвіду, відкриває нові методологічні перспективи для театральної освіти. У підсумку можна констатувати: педагогічний процес, побудований на принципах сновидного досвіду, не лише розширює технічний арсенал актора, але й змінює саму природу театральної освіти, щ сприяє формуванню актора-дослідника, здатного мислити тілом, відчувати час як матерію, а сцену – як середовище живої присутності.

Список використаних джерел

1. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття. Київ: Юніверс, 2012. 378 с.
2. Юнг К. Г. Людина та її символи. Харків: Фоліо, 2018. 352 с.
3. Арто А. Театр і його двійник. Київ: Основи, 2009. 248 с.
4. Брук П. Порожній простір. Київ: Мистецтво, 2008. 224 с.
5. Готовський Є. До бідного театру. Львів: Літопис, 2002. 312 с.
6. Курбас Лесь. Філософія театру. Київ: Мистецтво, 1998. 432 с.
7. Лабан Р. Мова руху. Київ: Арт-бук, 2015. 288 с.
8. Левінас Е. Час та інший. Київ: Дух і Літера, 2006. 176 с.
9. Пісочинський О. Тіло в акторській педагогіці XXI століття: між дисципліною та свободою. Вісник театрального мистецтва, 2022, №4. С. 45–59.
10. Фройд З. Тлумачення сновидінь. Київ: Основи, 2020. 384 с.

Оксана КОВАЛЬОВА

кандидатка психологічних наук,
завідувачка відділу проєктування
розвитку обдарованості,
Інститут обдарованої дитини НАПН
України

КОНЦЕПТ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В МІЖНАРОДНИХ ПОЛІТИЧНИХ ДОКУМЕНТАХ ТА ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЯХ

Сучасна освіта функціонує в умовах прискорених глобальних трансформацій і кризових явищ, зумовлених геополітичними зрушеннями, війнами, світовими епідеміями та пов'язаними з ними соціально-економічними наслідками. У таких обставинах зростає потреба в освітніх моделях, здатних забезпечувати безперервність і гнучкість навчання, підтримувати різні темпи та траєкторії опанування змісту й адаптувати освітній процес до різноманітності індивідуальних освітніх запитів учнів. Персоналізація навчання розглядається як один із ключових шляхів підвищення якості освіти, оскільки вона дозволяє сконцентрувати процес навчання на запитах, інтересах і можливостях конкретної особистості. Це відповідає вимогам суспільства знань і концепції навчання упродовж життя, забезпечуючи залучення учнів до активного конструювання власної освітньої траєкторії. Таким чином, персоналізація навчання стає актуальною відповіддю на виклики часу, спрямованою на подолання освітніх розривів та підвищення адаптивності освітніх систем.

На глобальному рівні ідеї, близькі до персоналізації, закріплені в стратегічних цілях сталого розвитку освіти. Інчхонська декларація «Освіта 2030» (World Education Forum, 2015) проголосила зобов'язання забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту і навчання впродовж життя для всіх [3]. Хоча цей документ не оперує прямо терміном «персоналізація», у ньому закладено принцип «leave no one behind» – недопущення відставання жодної дитини, що передбачає врахування індивідуальних потреб учнів. У Рамковій програмі дій до декларації наголошено на необхідності гнучких підходів у навчальних програмах і педагогіці, орієнтованих на різноманітність учнівського контингенту. Зокрема, рекомендується впроваджувати методики, центровані на учневі, адаптивні навчальні плани та підтримувати вчителів у розвитку індивідуального підходу до навчання. UNESCO закликає активно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для розширення доступу до освіти та підвищення її якості, що відкриває можливості для персоналізованого та самостійно керованого навчання з використанням цифрових ресурсів.

Організація економічного співробітництва і розвитку (OECD) однією з перших почала формувати понятійний апарат персоналізованого навчання в міжнародному дискурсі. Ще у 2006 році в межах програми «Schooling for Tomorrow» було видано аналітичну доповідь «Personalising Education», в якій обґрунтовано, що універсальні підходи в школі не відповідають ні потребам особистості, ні викликам сучасного «суспільства знань» [6]. Персоналізація проголошувалась як природний напрям реформування освіти, спрямований на підвищення стандартів навчальних досягнень через врахування здібностей та

інтересів учнів. В наступні роки OECD послідовно розвивала цю ідею. У позиційному звіті «The Future of Education and Skills: Education 2030» [5] відзначено, що перехід до навчання, центрованого на учневі та пристосованого до його індивідуальних потреб, є ключовим чинником підвищення якості освіти у XXI столітті. Аналітичні матеріали OECD наголошують, що персоналізація сприяє формуванню стійких професійних компетентностей і підвищує адаптивність випускників до змін ринку праці.

У межах проєкту OECD «Future of Education and Skills 2030» було розроблено концептуальну модель OECD Learning Compass 2030 [4] – своєрідний «навчальний компас» для систем освіти майбутнього. Ця рамка окреслює бачення компетентностей, знань, навичок і цінностей, необхідних учням для успішної самореалізації у 2030 році та далі. Центральним принципом Learning Compass є суб'єктність учня (Student Agency): визнання його активної ролі у побудові власної траєкторії навчання. У документі підкреслено, що учні мають навчитися здійснювати навігацію своїм навчанням самостійно, замість пасивного слідування заданим учителем маршрутом. Для цього OECD пропонує дві важливі умови. Перша – це створення персоналізованого освітнього середовища, яке підтримує і мотивує кожного учня розвивати власні інтереси, поєднувати різноманітний навчальний досвід та проєктувати індивідуальні навчальні проєкти у співпраці з іншими. Друга – забезпечення міцної бази фундаментальних знань і навичок (literacy, numeracy, цифрова грамотність тощо) для кожного учня. Таким чином, у стратегіях OECD персоналізація навчання постає як необхідна умова формування в учнів здатності до самостійного навчання і успішної діяльності в непередбачуваному майбутньому.

У країнах Європейського Союзу концепт персоналізації інтегрується передусім у контексті цифрової трансформації освіти. Цифровий освітній план дій ЄС на 2021–2027 роки (Digital Education Action Plan) прямо наголошує на потенціалі технологій для індивідуалізації навчання [2]. Згідно з баченням Європейської Комісії, впровадження цифрових інструментів дає змогу забезпечити більш персоналізоване, гнучке та орієнтоване на учня навчання на всіх рівнях освіти. Звіт підкреслює, що якісне та інклюзивне навчання для всіх категорій здобувачів можливе за умов, коли навчальні платформи й ресурси дозволяють пристосувати час, місце й темп навчання до потреб окремого учня. В умовах розвитку цифрової економіки й креативних індустрій індивідуалізація розглядається як одна з передумов забезпечення якості підготовки фахівців нового покоління. Отже, стратегічні документи ЄС орієнтують на поєднання інноваційних педагогічних підходів із сучасними технологіями, аби створити персоналізовані навчальні середовища, де кожен учень зможе максимально реалізувати свій потенціал.

В Україні реформа «Нова українська школа» (НУШ) закріплює персоналізацію через фундаментальний принцип дитиноцентризму, який передбачає перехід від уніфікованого навчання до врахування індивідуальних здібностей, потреб та інтересів кожного учня [1]. Ключовим інструментом реформи стало законодавче впровадження поняття «індивідуальна освітня траєкторія», що дає учням (та їхнім батькам) право обирати темп навчання, види й форми здобуття освіти, а також конкретні навчальні курси. Педагогіка партнерства, закладена в основу НУШ, змінює роль учителя з ретранслятора

знань на фасилітатора, який допомагає дитині розкрити власний потенціал, використовуючи формувальне оцінювання та адаптивні методики замість жорсткого контролю та стандартизованих вимог.

Отже, огляд міжнародних політичних документів та освітніх стратегій засвідчує, що концепт персоналізації навчання набув значної ваги у світовому освітньому дискурсі. Провідні міжнародні організації – UNESCO, OECD, Європейський Союз – інтегрували ідеї персоналізованого, центрованого на учні, навчання у свої стратегічні документи та рекомендації. Персоналізація розглядається ними як дієвий підхід для забезпечення рівного доступу до якісної освіти, підвищення мотивації й результативності навчання, а також формування в молоді компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в умовах швидких змін. Якщо в глобальному порядку денному (Декларація «Освіта 2030») наголошено на врахуванні потреб кожного учня як принципі справедливості, то в аналітичних і програмних документах OECD ця ідея розгортається в цілісну концепцію освіти майбутнього, де персоналізовані траєкторії навчання поєднуються із набуттям ключових компетентностей і розвитку суб'єктності учня. Стратегії ЄС, в свою чергу, конкретизують шлях до персоналізації через цифрові інновації, підкреслюючи роль технологій у створенні гнучких умов навчання для різних цільових груп.

Таким чином, персоналізація навчання еволюціонувала від новаторської ідеї до невід'ємного компонента міжнародних освітніх стратегій. Подальше втілення цього концепту в освітню практику вимагатиме системних змін – від підготовки вчителів до розробки адаптивних програм і цифрових платформ – проте світовий досвід, зокрема активні трансформаційні процеси в Україні, і наукові дослідження підтверджують, що такий напрям є перспективним для підвищення якості та справедливості освіти у глобальному вимірі.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).
2. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age : Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions / European Commission. Brussels, 2020. 28 p. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions> (дата звернення: 22.01.2026).
3. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Paris: UNESCO, 2015. 84 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (дата звернення: 21.01.2026).
4. OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Student Agency for 2030: concept note. Paris: OECD, 2019. 16 p. URL:

<https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

(дата звернення: 21.01.2026).

5. OECD Learning Compass 2030: concept note. Paris: OECD, 2019. 152 p. (Future of Education and Skills 2030). URL: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (дата звернення: 22.01.2026).

6. Personalising Education: report / Centre for Educational Research and Innovation ; OECD. Paris: OECD Publishing, 2006. 128 p. (Schooling for Tomorrow). URL: <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en> (дата звернення: 21.01.2026).

Ірина КОВТУН

учителька української мови та літератури,
учителька вищої категорії,
Комунальний заклад «Харківський ліцей
№ 43 Харківської міської ради»

Олена ЛУГАН

учителька української мови та літератури,
учителька вищої категорії,
Комунальний заклад «Харківський ліцей
№ 43 Харківської міської ради»

Жанна КАЙДАЛОВА

учителька вищої категорії,
учителька-методистка,
учителька зарубіжної літератури,
Комунальний заклад «Харківський ліцей
№ 43 Харківської міської ради»

ОСВІТА ХАРКІВЩИНИ – ЯК ЦИФРОВИЙ ЗАХИСТ КУЛЬТУРИ, НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ

Війна – це не нова реальність. Це жахіття, яке випробовує все людське в нас. Щодня Україна платить надто високу ціну: гинуть люди, руйнуються міста, нищиться культурна спадщина. Але серед цього болю народжується щось, що ворог ніколи не зможе зруйнувати – освітня і культурна стійкість.

Коли дитина бере до рук зошит у підземному класі або вдома, коли вчитель із дітьми виходить у Zoom, коли гудуть генератори, коли під час повітряної тривоги урок триває – це не просто навчання. Це акт віри.

Освіта в Україні в умовах війни набула нового, значно ширшого сенсу. Вона стала не лише засобом формування знань, а й духовним щитом, що захищає культуру, ідентичність і майбутнє нації. Харків став одним із перших міст, де створили метрошколи (унікальний формат навчання в укриттях метрополітену) та підземні школи. Ці класи обладнані сучасними меблями, освітленням, вентиляцією, інтерактивними дошками. На стінах – українські орнаменти й дитячі малюнки, що додають світла навіть під землею.

Метрошколи, підземні школи – це не про комфорт, це про життя попри страх. Учні спускаються сходами та ескалатором, щоб отримати знання, посміхнутися, посміхнутися однокласникам. У підземних умовах навчання набуває особливого сенсу: тут кожна дитина відчуває, що її навчання – частина

боротьби, частина життя країни, яка не здається. Попри відкриття метрошкіл, а також підземних шкіл, більшість дітей Харкова все ще навчаються онлайн. Освіта під землею і в онлайні – єдиний освітній простір. Не всі можуть щодня дістатися метрошкіл, підземних шкіл – хтось живе далеко від станцій метро, хтось перебуває за межами області або за кордоном. Саме тому освітній процес у регіоні має змішану форму: частина дітей навчається очно в укриттях, а інші підключаються до уроків онлайн – через Zoom, Meet або Google Classroom.

Такі заняття перетворюються на теплі зустрічі – діти бачать одне одного, відчують єдність, навіть якщо їх розділяють сотні кілометрів. Це не просто технологія – це модель солідарності, у якій школа знову об'єднує розділену війною націю. А вчитель стає мостом між двома світами – підземним і цифровим.

Технології стали не лише засобом навчання, а й засобом збереження культури. Проте ці уроки не завжди ведуться з України. Тисячі українських учителів, рятуючи життя своїх дітей, були змушені виїхати за кордон – до Польщі, Німеччини, Чехії, країн Балтії та інші. Але навіть там вони продовжують викладати для своїх учнів в Україні. Через кордони й часові пояси вони виходять на зв'язок, щоб навчати українською, підтримувати дітей, які залишилися вдома або також навчаються за кордоном. Ці педагоги – справжні носії культурного фронту. Вони не лише зберігають українську мову за межами країни, а й допомагають дітям не втратити зв'язок із Батьківщиною, її традиціями, символами, мистецтвом. І дітям, і вчителям, які виїхали, доводиться жити між новим, чужим і тим, який залишився в серці. Вони бачили руйнування, тривоги, біль, і все це – не абстрактні події з новин, а досвід, який формує нову педагогіку співчуття. У кожному уроці – не лише навчальний матеріал та завдання, а й уроки людяності, віри, любові до рідного.

Проекти, як-от Backup Ukraine чи Google Arts & Culture: Ukraine is Here, допомагають створювати 3D-архіви українських пам'яток, щоб жоден храм чи музей не зник остаточно.

Знищення культурної спадщини країни – це найвидніший спосіб стерти її національну ідентичність. І у світі фальшивого заперечення росією суверенної та унікальної національної ідентичності українців ми дуже серйозно ставимося до руйнування історії країни, щоб передати технологію в руки громадян України, щоб вони могли зафіксувати все, що вони вважають культурно значущим, за допомогою Polysat для збереження назавжди в 3D.

На Харківщині впровадження технологій доповненої реальності стало важливим напрямом культурно-освітнього розвитку. Завдяки програмам «Освіта незламної Харківщини» та «Підтримка стійкості в освіті» школи отримують сучасні інструменти для вивчення історії, мистецтва й мови у форматі інтерактивного занурення. У підземних школах та метрошколах Харкова, а також під час онлайн-занять учні можуть «бачити» культурну спадщину через AR-застосунки: спостерігати за реконструкціями історичних пам'яток, переглядати картини українських митців, знайомитися з архітектурними об'єктами, зруйнованими війною.

На уроках української мови, літератури, історії, мистецтва діти Харківщини відвідують ці об'єкти у віртуальному просторі – через смартфони, VR-окуляри або просто з екранів ноутбуків.

Вони бачать Софійський собор, Хортицю, Оперний театр – і розуміють: наша культура жива, бо вона тепер має цифровий захист. Дослідження фольклору допомагає учням глибше зануритися в культурну спадщину свого народу. Наприклад, через читання творів Миколи Гоголя, Михайла Коцюбинського та багатьох інших митців, учні можуть дізнатися більше про українські звичаї та традиції.

Вивчення народних пісень або створення мультимедійних проєктів дозволяє учням по-новому осмислити свою культурну ідентичність. Інтерактивні та звичайні екскурсії допомагають учням відчутти себе частиною величної культурної спадщини зокрема віртуальні тури культурними місцями України, такими як Софія Київська, центр сучасного мистецтва у Харкові-ЄрміловЦентр, до сфер діяльності якого належать виставкові проєкти, мистецькі резиденції, освітні проєкти, лекції та дискусії, семінари та багато іншого.

Онлайн-навчання, дистанційне навчання, яке колись сприймалося як тимчасовий вихід, тепер стало формою національної єдності.

Уроки проходять із різних куточків України й світу – в одному класі можуть одночасно бути діти з Харкова, Львова, Берліна, Варшави чи з Гельсінкі.

І коли вчитель починає урок словами «Доброго дня, діти, доброго дня, мої українці!», – це звучить не як фраза, а як молитва про збереження нашої спільності.

Онлайн-уроки з української літератури чи зарубіжної літератури, мистецтва перетворюються на простір діалогу, де діти обговорюють свої почуття, діляться малюнками, читають вірші. Так формується цифрова культура взаємопідтримки, де навіть екран стає інструментом людяності.

Укриття в школах Харківщини обладнані не лише партами, а й психологічними зонами: куточками спокою, іграми, книжками, кольоровими лампами. Тут діти малюють «Моє місто після перемоги», співають, пишуть листи військовим. Використання мультимедійних технологій допомагає долати стрес – інтерактивні вправи, VR-подорожі, аудіоказки знижують тривожність.

У підземному просторі технології стають ліками від страху, а культура – джерелом віри.

Учитель сьогодні – це не просто професія. Це місія зберегти життя і сенс навчання. Він одночасно педагог, психолог, волонтер і координатор технічних процесів. Так народжується новий тип українського педагога – вчитель як культурний провідник у часи випробувань.

Війна забрала у нас багато, але не змогла відібрати головного – прагнення вчитися і творити. Школи в укриттях, онлайн-класи, цифрові архіви – усе це не просто реакція на війну, а доказ сили нації, яка навіть у темряві знаходить шлях до світла.

Українська освіта сьогодні – це більше, ніж система. Це форма надії, що об'єднує покоління, території, навіть континенти. І коли діти Харкова сідають за парту під землею або натискають кнопку «приєднатися до уроку» – вони вже творять історію. Бо кожне їхнє «Присутній!» – це маленьке, але безумовне свідчення життя.

Освіта, збагачена технологіями, перетворюється на простір надії. Саме тут, у класах-укриттях, у віртуальних кімнатах Zoom, у підземних школах Харкова чи за кордоном, де українські вчителі продовжують свою місію, зберігається і

передається головне – жива культура України. Вона звучить у словах, у піснях, у цифрових просторах і серцях тих, хто вчиться і навчає, попри все.

Таким чином, українська освіта сьогодні – це більше, ніж державна система; це жива енергія надії, яка пульсує в кожному слові, кожному коді та кожному цифровому сигналі. Вона об'єднує покоління й території, перетворюючи онлайн-уроки на простір діалогу, а підземну школу – на фортецю ідентичності. Синергія людської відданості та цифрових інновацій створює нову якість освіти, де кожне заняття є цеглиною у фундаменті майбутньої перемоги та відродження України.

Список використаних джерел

1. Дистанційне навчання: рекомендації та матеріали [Електронний ресурс] // Український інститут розвитку освіти. URL: https://uied.org.ua/Ter/distance_learning/.
2. Освіта України в умовах воєнного стану: інформ.-аналіт. зб. / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ: Інститут освітньої аналітики, 2022. 358 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної майстерності: монографія / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 456 с.
4. Освіта під час війни: презентація результатів дослідження [Ел. ресурс] // Міністерство освіти і науки України: офіц. вебсайт. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/news/osvita-pid-chas-viyni-prezentatsiya-rezultativ-doslidzhennya>.
5. Якою буде перша підземна школа у Харкові? [Ел.ресурс] // Освіторія Медіа. 2023. URL: <https://osvitoria.media/experience/17-klasiv-i-1600-uchniv-pid-zemleyu-yakoyu-bude-persha-pidzemna-shkola-v-harkovi/> (дата звернення: 12.01.2026).
6. Український інститут розвитку освіти (UIPO): офіц. вебсайт. URL: <https://uied.org.ua/>.
7. Shao K. Teacher enthusiasm and teacher well-being: A model-based study. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Art. 1110493. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1110493>

Оксана КОНОНЕНКО

докторка психологічних наук,
професорка, завідувачка кафедри
соціальної психології,
Одеський національний університет імені
І. І. Мечникова

Артем САВІНОК

здобувач освітньо-наукового рівня
доктора PhD
кафедри соціальної психології,
Одеський національний університет імені
І. І. Мечникова

СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема адаптації внутрішньо переміщених осіб набуває особливої актуальності в умовах тривалих соціальних трансформацій, спричинених воєнними подіями та масовими переміщеннями населення. Значна частина ВПО інтегрується в освітнє середовище, яке виконує не лише освітню, а й важливу соціалізаційну та адаптаційну функції. Освітній простір стає середовищем відновлення соціальних зв'язків, формування нових ідентичностей та перебудови міжособистісних відносин. Адаптація в освітньому середовищі не зводиться до формального включення в навчальний процес. Вона передбачає складний комплекс соціально-психологічних змін, серед яких особливу роль відіграють процеси соціальної перцепції. Саме через соціальне сприйняття індивід інтерпретує нове соціальне оточення, визначає своє місце в ньому, формує уявлення про ставлення з боку інших та регулює власну поведінку.

Попри значний інтерес науковців до проблеми адаптації ВПО, соціально-перцептивні чинники цього процесу залишаються недостатньо концептуалізованими, особливо в контексті освітнього середовища. Теоретичне осмислення ролі соціальної перцепції дозволяє поглибити розуміння психологічних механізмів адаптації та окреслити напрями вдосконалення педагогічної практики в умовах соціальної різноманітності.

Соціальна перцепція розглядається в соціальній психології як багаторівневий процес сприйняття, інтерпретації та оцінювання соціальних об'єктів, що включає інших людей, соціальні групи, соціальні ситуації та власну особистість у системі соціальних відносин. Вона виконує регулятивну функцію, забезпечуючи узгодження індивідуальної поведінки з соціальними нормами, очікуваннями та контекстами взаємодії.

У процесі адаптації соціальна перцепція виступає механізмом орієнтації в новому соціальному середовищі. Через інтерпретацію соціальних сигналів, вербальних і невербальних проявів, норм та ролей індивід формує когнітивну модель соціальної реальності, яка визначає його адаптаційні стратегії. У випадку ВПО ця модель формується в умовах підвищеної невизначеності, втрати звичних соціальних орієнтирів та досвіду соціальної дестабілізації.

Соціально-перцептивні процеси можуть як сприяти адаптації, так і ускладнювати її. Адекватне соціальне сприйняття забезпечує гнучкість у міжособистісній взаємодії, відкритість до нових соціальних ролей і здатність до конструктивного вирішення соціальних труднощів. Натомість викривлені перцептивні схеми, негативні очікування або ригідні стереотипи можуть посилювати відчуття соціальної ізоляції та дезадаптації.

Розглянемо основні соціально-перцептивні чинники адаптації ВПО. Атрибутивні процеси відіграють ключову роль у формуванні уявлень про причини поведінки інших та власних соціальних невдач або успіхів. Для ВПО характерною є підвищена чутливість до оцінок з боку оточення, що може зумовлювати схильність до зовнішніх або негативних атрибутів. Такі атрибутивні стратегії здатні посилювати почуття безпорадності та знижувати мотивацію до активної соціальної взаємодії.

Очікування щодо ставлення з боку освітнього середовища визначають готовність ВПО до включення в соціальні контакти. Позитивні соціальні очікування сприяють формуванню довіри та відкритості, тоді як негативні або амбівалентні очікування можуть призводити до унікальної поведінки та соціальної дистанціації.

Взаємна стереотипізація між ВПО та представниками приймаючої спільноти впливає на характер соціальної взаємодії. Закріплення ролі «переселенця» як домінантної соціальної ідентичності може обмежувати можливості повноцінної інтеграції та сприяти формуванню асиметричних відносин у освітньому середовищі.

Емпатія виступає важливим ресурсом соціальної адаптації, забезпечуючи взаєморозуміння та емоційну підтримку. Водночас для ВПО характерне поєднання потреби в емпатійному прийнятті та підвищеної емоційної вразливості, що потребує делікатного психологічного супроводу в освітньому середовищі.

Рефлексивне осмислення власного досвіду адаптації дозволяє інтегрувати нові соціальні ролі та зберегти цілісність особистісної ідентичності. Освітнє середовище може виступати простором розвитку рефлексивних здібностей, що є важливим чинником довготривалої адаптації.

Освітнє середовище характеризується поєднанням формалізованих норм, ієрархічних відносин та інтенсивної міжособистісної взаємодії. У цьому контексті соціальна перцепція набуває особливої значущості, оскільки визначає характер педагогічної комунікації, академічної взаємодії та соціальної підтримки.

Для ВПО освітнє середовище може виконувати компенсаторну функцію, забезпечуючи відчуття стабільності, передбачуваності та соціальної включеності. Водночас відсутність чутливості до соціально-перцептивних особливостей цієї категорії осіб може перетворювати освітній простір на джерело додаткової напруги та дезадаптації.

Теоретико-оглядовий аналіз засвідчив, що соціально-перцептивні чинники відіграють ключову роль у процесі адаптації внутрішньо переміщених осіб в освітньому середовищі. Характер соціального сприйняття, атрибутивні стратегії, соціальні очікування та рівень емпатії визначають якість міжособистісної взаємодії та ефективність інтеграції ВПО.

Отримані висновки мають значення для розвитку теорії соціальної адаптації та можуть бути використані при розробленні програм психологічної підтримки й підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах соціальної різноманітності.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Психологія соціальних змін: особистість, група, організація. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. – 320 с.
2. Кононенко О.І., Григоращенко А.В. Психологічні особливості адаптації дітей в умовах війни та еміграції Психологія та соціальна робота. 2022. Том 52–53. Вип. 1–2. С.95–108. <https://doi.org/10.18524/2707-0409.2022.1-2.286668>
3. Котух О. В. Психологічне благополуччя внутрішньо переміщеної особи: адаптація та інтеграція в нову громаду. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2023. № 1. С. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-7>
4. Титаренко Т.М. Психологія життєвих криз особистості. Київ: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
5. Шапошникова І.В. Стратегії та виклики інтеграції внутрішньо переміщених осіб. Проблеми модернізації та трансформації суспільства. 2024. С. 42–49. URL: <https://reicst.com.ua/pmtl/article/view/2024-11-02-04>

Катерина КУТИНСЬКА

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти,

спеціальність 012 Дошкільна освіта,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Ірини НІКОЛАЄСЬКОЇ

докторки педагогічних наук, професорки,
завідувачки кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД У РЕАБІЛІТАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ХІБУКІ-ТЕРАПІЇ В УКРАЇНІ

Нині Україна переживає один із найдраматичніших етапів своєї новітньої історії. Українське суспільство зіштовхнулося з екзистенційними викликами, масштабними соціальними потрясіннями та гуманітарною кризою, аналогів яким не було за весь період незалежності нашої держави. Війна трансформувала всі сфери життя, створивши середовище безперервного стресу, який впливає на кожного громадянина, проте найбільш вразливою та незахищеною категорією в цій ситуації залишаються діти. Їхня психіка, що перебуває у стадії активного

становлення, немає сформованих захисних механізмів, здатних амортизувати жорсткий тиск травматичної реальності.

Особливої уваги наукової спільноти та практиків потребує старший дошкільний вік. З погляду вікової психології та фізіології цей період є сенситивним та критичним. Саме в цьому періоді відбуваються фундаментальні зміни в психічній організації дитини: завершується формування базових структур особистості, закладаються основи емоційного інтелекту, розвивається здатність до довільної регуляції поведінки та формується внутрішня позиція школяра. Це час, коли дитина готується до зміни своєї соціальної ролі – переходу від ігрової діяльності до навчальної. У нормі цей процес потребує стабільності, відчуття безпеки та передбачуваності світу.

Проте травматичний досвід війни грубо і деструктивно втручається в цей тонкий процес онтогенезу. Фактори війни – регулярні сигнали повітряної тривоги, перебування в укриттях, акустичні травми від вибухів, вимушена внутрішня або зовнішня міграція, втрата звичайного кола спілкування (родини, друзів, вихователів), тривала розлука з батьком або обома батьками – виступають потужними стресорами. Вони викликають дезінтеграцію психіки, порушуючи природний хід розвитку.

Варто відзначити думку американської дослідниці Кеті Малькіоді (Cathy Malchiodi) в контексті воєнної травми, вона підкреслює: «Травма – це насамперед сенсорний досвід, тому і терапевтичне втручання має бути сенсорно-орієнтованим» [2]. Для дитини 5–7 років маніпуляції з фарбами, піском чи папером стають тим самим сенсорним каналом, через який виходить накопичене напруження.

У контексті нашого дослідження ми звужуємо поняття психічної травми до розуміння її як шкоди, що нанесена психічному здоров'ю через інтенсивний вплив несприятливих факторів середовища. Ми розглядаємо травму, як наслідок подій, що викликали почуття високої інтенсивності – так звані «поза межні переживання», в умовах неможливості перебороти обставини, які загрожували життю.

Специфіка травми у дітей старшого дошкільного віку полягає у можливості повноцінної вербалізації болю. Саме тому класичні розмовні методики з дітьми часто виявляються неефективними, тоді як арт-терапія працює безпосередньо з правою півкулею мозку, де зберігаються образи пережитого. Тому у пошуках найбільш дієвих інструментів подолання «травми війни» вітчизняна психологічна наука звертається до міжнародного досвіду. Безперечним лідером у цій сфері є Ізраїль, який десятиліттям живе в умовах воєнних загроз і розробив унікальні протоколи психологічної резильєнтності. Найефективнішим засобом, який поєднує в собі елементи ігрової, тілесної та арт-терапії, є ізраїльська методика «Хібукі-терапія» (Hibuki therapy) [5]. Вона дозволяє розкрити та зцілити навіть найглибші травми у дітей, які «завмерли» від жаху війни і для яких традиційні вербальні методи є недоступними.

Песик «Хібукі» – більше ніж іграшка. Методика розроблена доктором Шай Хен-Галем (Shai Hen-Gal) та командою ізраїльських психологів, базується на роботі з терапевтичною іграшкою – собакою з сумними очима і довгими лапами. У перекладі з івриту «Хібукі» означає «обійми» [3].

Аналізуючи дієві механізми регуляції емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку, вважаємо ізраїльську методику «Хібукі-терапія» як пріоритетну. Її висока результативність зумовлена унікальною побудовою методу, що діє одночасно на когнітивному, емоційному та тілесному рівнях.

Усі деталі цієї іграшки ретельно підібрані: приємні на дотик матеріали, розмір, вираз мордочки. Це може здаватися дрібницями, але в роботі з травмою дрібниць немає. Статистика свідчить, що у 95% дітей після проходження курсу (6-10 зустрічей) симптоми психологічної травми (порушення сну, страхи, тривожність) були повністю нівельовані [10].

Практична апробація ефективності методу відбувалася під час безпосередньої участі у міжнародному форумі «Israel Open 2025» у Києві. Цей захід став платформою для обміну досвідом між ізраїльськими фахівцями та українською спільнотою. Працюючи на локації, присвяченій Хібукі-терапії, учасники заходу мали унікальну можливість спостерігати за реакцією дітей у реальному часі. Для досягнення терапевтичного ефекту важливо дотримуватися етапності. Психолог дбайливо налагоджує контакт, розповідаючи історію Хібукі, щоб у дитини з'явилося бажання впустити його у свій простір. Важливо, щоб дитина мала право на будь-який прояв індивідуальності. Діалог будується через проєктивні запитання. Ми не запитуємо дитину: «Як тобі страшно?». Ми запитуємо про іграшку: «Чому він так себе почуває? Чого б він зараз хотів?», «Що ми могли б для нього зробити?». Відповідаючи на ці питання, дитина, часто сама того не усвідомлюючи, говорить про себе. Відбувається «синхронізація» станів. Потім відбувається інтеграція з арт-терапією: малюємо для Хібукі, ліпимо йому їжу, будуємо будиночок. Так у житті дитини з'являється друг, який може обіймати (а обійми мають цілющу силу) і зберігати таємниці. Як влучно зазначають психологи [9], Хібукі – це «психологічний бронезилет», що дає відчуття захищеності.

Важливо підкреслити етичний аспект цієї методики, який полягає в тому, іграшка не є бізнесовим проєктом; це суто психологічний інструмент, який надається безкоштовно через мережу сертифікованих фахівців та волонтерські фонди, що робить допомогу доступною для кожної постраждалої дитини в Україні.

Отже, сучасний етап розвитку України, позначений масштабними екзистенційними викликами та гуманітарною кризою внаслідок війни, зумовлює критичну потребу в пошуку дієвих механізмів психологічної підтримки найбільш вразливої верстви населення – дітей старшого дошкільного віку. Оскільки цей період є сенситивним для формування базових структур особистості, емоційного інтелекту та навичок саморегуляції, деструктивний вплив воєнних стресорів – від акустичних травм до втрати звичного соціального кола – загрожує дезінтеграцією дитячої психіки та порушенням природного ходу онтогенезу. Враховуючи сенсорну природу травми та обмежені можливості вербалізації болю у дітей 5–7 років, традиційні методики поступаються в ефективності арт-терапевтичним та ігровим підходам. Аналіз міжнародного досвіду, зокрема унікальних протоколів психологічної резильєнтності Ізраїлю, дозволяє визначити «Хібукі-терапію» як пріоритетний інструмент подолання «травми війни» в українських реаліях. Ця методика, заснована на роботі з терапевтичною іграшкою, демонструє високу результативність завдяки одночасному впливу на когнітивний, емоційний та

тілесний рівні, дозволяючи дитині через механізм проєкції та «обійми» безпечно опрацьовувати позамежні переживання.

Список використаних джерел

1. Hen-Gal, S. (2022). *Hibuki: A Intervention for Children in Stress Situations*. Tel Aviv: Joint Distribution Committee.
2. Malchiodi, C. A. (2020). *Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process*. New York: Guilford Press.
3. Sharon, D., & Hen-Gal, S. (2022). *From Trauma to Resilience: The Israeli Experience with Children*. Jerusalem. С. 17.
4. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події під час війни. *Простір арт-терапії*. 2022. Вип. 2. С. 24.
5. Дафна Ш., Хен-Гал Ш. Хібукі-терапія: методичні рекомендації щодо використання методики в закладах освіти. Тель-Авів : JDC, 2022. 48 с.
6. Комаровська О. А. Педагогічні умови формування емоційної стійкості дошкільників в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 58. С. 188–192.
7. Малькіоді К. Травма та експресивна арт-терапія: мозкові механізми та зцілення. Київ : Сварог, 2024. 312 с.
8. Романчук О. І. Дорога зцілення: як допомогти дітям пережити травму війни. Львів : Свічадо, 2023. 144 с.
9. Студентки ЧНУ – учасниці ярмарку «Israel Open» у Києві // Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького : офіційний сайт. 22.10.2025. URL: <https://cdu.edu.ua/news/studentky-chnu-uchasnytsi-iarmarku-israel-open-u-kyievi.html> (дата звернення: 23.01.2026).
10. У БІНПО відбулася гостьова лекція Дафни Шарон-Максимів «Хібукі-терапія як метод роботи з посттравмою» (Ізраїль). Університет менеджменту освіти : офіційний сайт. 09.11.2023. URL: <http://umo.edu.ua/news/u-binpo-vidbulasja-ghostjova-lekcija-dafni-sharon-maksimiv-khibuki-terapija-jak-metod-roboti-z-posttravmoju-izrajilj> (дата звернення: 23.01.2026).

Ольга ЛЕВАДА

кандидатка географічних наук,
доцентка кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

SOFT SKILLS ЯК СКЛАДОВА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реалізація концепції Нової української школи (НУШ) актуалізує потребу в підготовці вчителя нового покоління, здатного забезпечити формування ключових компетентностей здобувачів освіти, орієнтованих на успішну самореалізацію особистості в сучасному суспільстві. У цьому контексті

конкурентоспроможність майбутнього вчителя географії визначається не лише рівнем його фахової та методичної підготовки, а й сформованістю *soft skills* – універсальних надпрофесійних умінь і особистісних якостей, які забезпечують ефективну педагогічну взаємодію, інноваційність і готовність до змін.

Soft skills сучасні науково-педагогічні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених визначають як комплекс соціальних, комунікативних, емоційних, когнітивних та організаційних умінь, що забезпечують успішну професійну діяльність фахівця [1–6]. В умовах НУШ вони корелюють із наскрізними вміннями, визначеними Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема умінням спілкуватися державною мовою, критично мислити, працювати в команді, приймати відповідальні рішення, навчатися впродовж життя.

Для майбутнього вчителя географії *soft skills* мають особливе значення, оскільки навчання географії в умовах НУШ передбачає активне використання дослідницьких, проєктних, інтерактивних методів, міжпредметних зв'язків, роботи з різноманітними джерелами інформації та формування просторового мислення учнів. Серед ключових *soft skills*, необхідних учителю географії, виокремлюємо комунікативну компетентність, критичне й системне мислення, креативність, емоційний інтелект, здатність до співпраці та саморефлексії [3].

Комунікативні навички забезпечують реалізацію принципів педагогіки партнерства, що є базовою ідеєю НУШ. Критичне мислення є необхідним для аналізу глобальних і регіональних географічних проблем, інтерпретації статистичних і картографічних даних, формування в учнів умінь оцінювати просторові процеси та явища. Креативність і гнучкість мислення сприяють впровадженню інтегрованих курсів, STEM- та STEAM-підходів у навчанні географії.

Важливою складовою *soft skills* є емоційний інтелект, який забезпечує ефективну взаємодію з учнями, підтримку позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі, запобігання конфліктам і формування безпечного освітнього простору, що є однією з ключових вимог НУШ. Навички саморегуляції та тайм-менеджменту сприяють професійній стійкості вчителя, попередженню емоційного вигорання та збереженню мотивації до педагогічної діяльності.

Формування *soft skills* майбутніх учителів географії в умовах закладу вищої педагогічної освіти має здійснюватися системно та цілеспрямовано. Ефективними є такі педагогічні умови: використання діяльнісного та компетентнісного підходів; залучення студентів до проєктної, дослідницької та командної роботи; інтеграція теоретичної підготовки з педагогічною практикою; створення освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистісного потенціалу студента [4].

Особливу роль відіграє педагогічна практика, під час якої майбутні вчителі географії набувають досвіду реалізації ідей НУШ, розвивають навички комунікації, співпраці, рефлексії та професійного самовдосконалення. Таким чином, *soft skills* виступають важливим чинником формування конкурентоспроможності випускників педагогічних закладів вищої освіти.

Таким чином, *soft skills* є невід'ємною і важливою складовою конкурентоспроможності майбутніх учителів географії в контексті реалізації

концепції Нової української школи. Їх сформованість забезпечує здатність педагога ефективно реалізовувати компетентнісний підхід, принципи педагогіки партнерства, інтегрованого та діяльнісного навчання. Цілеспрямоване формування *soft skills* у процесі професійної підготовки майбутніх учителів географії створює умови для підготовки мобільного, інноваційно орієнтованого та соціально відповідального фахівця, здатного відповідати сучасним викликам освіти.

Список використаних джерел

1. Зелінська В. Soft skills – не тільки новітній освітній тренд, а важлива складова формування конкурентоспроможного фахівця. Глобальні виклики та інновації: шляхи розвитку сучасної науки: збірник наукових праць з матеріалами II Міжнародної наукової конференції, м. Тернопіль, 16 серпня, 2024 р. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С. 60–62.
2. Коваль К. Розвиток «softskills» у студентів – один із важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. № 2. С. 162–167.
3. Котик Л. І. До проблеми формування soft skills майбутніх вчителів географії. Інтеграція фундаментальних та прикладних досліджень в географічній, екологічній та хімічній освіті : зб. матеріалів VII Всеукраїнської наук. -практ. інтернет-конф., 26 листоп. 2021 р. Умань: Візаві. С.78–82.
4. Немець Л. М., Сегіда К. Ю., Кравченко К. О., Логвинова М. О. Формування Soft Skills у процесі підготовки географів у класичному університеті. Проблеми сучасної освіти. 2020. № (11). С. 28–41.
5. Chiara Succi, Magali Canovi. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions, Studies in Higher Education. 2020. № 45:9. pp. 1834-1847. DOI: 10.1080/03075079.2019.1585420
6. Nganga T. K., Yunusa H. M., Hashima N. H. Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers' Perspectives. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 186. pp. 835–840.

Олексій ЛИСТОПАД

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

Наталя ЛИСТОПАД

кандидатка педагогічних наук,
викладачка, Комунальний заклад
Одеський педагогічний фаховий коледж»

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ВИКЛИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ

У сучасних умовах глобалізаційних та цивілізаційних трансформацій педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу зазнає суттєвих змін,

зумовлених динамічним розвитком суспільства знань, посиленням міжкультурної взаємодії та необхідністю забезпечення сталого розвитку освіти. Цифровізація освітнього простору, упровадження інноваційних освітніх технологій і поширення дистанційних та змішаних форматів організації освітнього процесу актуалізують потребу в підготовці педагогів, здатних ефективно діяти в умовах цифрового середовища та швидких змін [6].

Водночас зростають вимоги до професійної мобільності, гнучкості та компетентності педагога, що передбачає готовність до неперервного професійного розвитку, міжкультурної комунікації та адаптації до різноманітних освітніх контекстів [4, с. 125–131]. У цьому аспекті особливої ваги набуває європейський досвід модернізації підготовки педагогів, який ґрунтується на компетентнісному підході, інтеграції теорії і практики, розвитку менторства та академічної мобільності. Вивчення моделей підготовки педагогів у країнах ЄС дає змогу не лише виявити ефективні інноваційні рішення у сфері педагогічної освіти, а й окреслити можливості їх адаптації до національних систем освіти з метою підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів та забезпечення відповідності сучасним суспільним викликам [3, с. 105–111].

Аналіз європейського досвіду засвідчує, що в країнах Європейського Союзу сформувалися різні моделі підготовки педагогів, які відображають стратегічні пріоритети розвитку освіти та відповідають сучасним суспільним і цивілізаційним викликам, зокрема цифровізації, зростанню мобільності педагогічних кадрів, багатокультурності освітнього простору та потребі в неперервному професійному розвитку. Як зазначають В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух, І. І. Драч, О. М. Слюсаренко, Ю. А. Скиба, О. В. Жабенко, С. А. Калашнікова, Ж. В. Таланова, О. М. Петроє, О. Ю. Оржель, І. Ю. Регейло, М. В. Набок, університетська модель підготовки педагогів орієнтована на фундаментальну теоретичну підготовку, розвиток науково-дослідницьких компетентностей і формування педагогічного мислення майбутніх педагогів, що забезпечує якість педагогічної освіти в умовах системних трансформацій [1].

У межах означеної моделі особливий акцент робиться на інтеграції педагогічної науки та освітньої практики, розвитку академічної автономії університетів і формуванні здатності майбутніх педагогів до критичного аналізу освітніх процесів. Так, у Фінляндії підготовка майбутніх педагогів здійснюється виключно на університетському рівні та має дослідницьку спрямованість, що передбачає обов'язкове виконання магістерських робіт і активне залучення здобувачів освіти до педагогічних досліджень. У Франції університетська модель реалізується через інститути підготовки майбутніх педагогів, де поєднуються теоретичні навчальні дисципліни, педагогічні практики та науково-методична підготовка.

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє стверджувати, що у низці країн ЄС, зокрема Німеччині, Австрії та Нідерландах, активно впроваджується дуальна модель підготовки педагогів, яка поєднує освітній процес в закладі вищої освіти з системною, тривалою педагогічною практикою в закладах загальної освіти різного типу. У Німеччині така модель передбачає проходження референдаріату, під час якого майбутні педагоги під керівництвом наставників поєднують педагогічну діяльність із методичним супроводом і

професійною рефлексією. В Австрії дуальний підхід спрямований на забезпечення плавного переходу від теоретичної підготовки до самостійної професійної діяльності педагога. Зазначені приклади свідчать, що поєднання університетської та дуальної моделей у країнах ЄС сприяє формуванню професійно-компетентного педагога, здатного ефективно реагувати на сучасні освітні виклики та забезпечувати якість освітнього процесу відповідно до європейських стандартів [1].

У дослідженнях О. М. Топузова, О. І. Локшиної, А. П. Джурило, О. М. Шпарик наголошується, що значного поширення в країнах ЄС набули інтегрована та практикоорієнтована моделі підготовки педагогів, які забезпечують тісний зв'язок теоретичної підготовки з реальними умовами професійної діяльності, розвиток рефлексивних умінь і формування професійної ідентичності майбутнього педагога [2]. Зазначені моделі узгоджуються з концепціями розвитку Європейського дослідницького та освітнього простору, орієнтованими на інтеграцію освіти, науки та інновацій.

Модернізація підготовки педагогів у країнах ЄС відбувається в умовах низки ключових викликів, серед яких, за висновками В. Г. Кременя та ін., особливо актуальними є дефіцит педагогічних кадрів, цифрова нерівність, зростання багатокультурності освітнього середовища, необхідність забезпечення інклюзивної освіти та потреба в неперервному професійному розвитку педагогів [1]. У цьому контексті, як підкреслює Н. М. Фалько, важливого значення набуває розвиток особистісної автономності, відповідальності та внутрішньої готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, що виступає психологічною передумовою їхньої успішної професійної діяльності [3].

У відповідь на зазначені виклики в європейських системах педагогічної освіти впроваджуються інноваційні рішення, серед яких провідне місце посідає компетентнісний підхід, орієнтований на практичні результати навчання. Як зазначають О. М. Топузов, О. І. Локшина, А. П. Джурило, О. М. Шпарик, важливу роль у професійному становленні майбутніх педагогів відіграють менторські програми, елементи дуальної освіти, активне використання цифрових освітніх платформ і розвиток міжнародної академічної мобільності, що сприяє інтеграції педагогічної освіти країн ЄС у спільний європейський освітній простір [2].

Проведений аналіз моделей підготовки педагогів у країнах Європейського Союзу дає підстави стверджувати про їх високу ефективність, що забезпечується системним поєднанням фундаментальної теоретичної підготовки з практикоорієнтованим навчанням, упровадженням компетентнісного підходу та орієнтацією на неперервний професійний розвиток педагога. Такі моделі створюють умови для цілісного професійного становлення майбутнього вчителя, розвитку його фахових, методичних і соціально-комунікативних компетентностей. Європейські підходи сприяють формуванню професійно мобільного, соціально відповідального та конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах динамічних суспільних змін, цифровізації освіти та зростання міжкультурної взаємодії.

Досвід країн ЄС засвідчує наявність реальних можливостей адаптації інноваційних підходів до національної системи педагогічної освіти, зокрема

шляхом посилення практичної складової підготовки, розвитку дуальної освіти, упровадження менторських програм, розширення використання цифрових освітніх платформ і забезпечення академічної мобільності здобувачів педагогічної освіти, що сприяє обміну досвідом, ознайомленню з різними освітніми системами та формуванню європейської освітньої ідентичності. Водночас важливою умовою такої адаптації є врахування національних освітніх традицій, нормативно-правових засад, інституційних можливостей та соціокультурного контексту, що дасть змогу забезпечити ефективне поєднання європейського досвіду з національними пріоритетами розвитку педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух, І. І. Драч, О. М. Слюсаренко, Ю. А. Скиба, О. В. Жабенко, С. А. Калашнікова, Ж. В. Таланова, О. М. Петроє, О. Ю. Оржель, І. Ю. Регейло, М. В. Набок; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023>
2. Європейський дослідницький простір: здобутки і перспективи / Ін-т педагогіки НАПН України; О. М. Топузов, О. І. Локшина, А. П. Джурило, О. М. Шпарик [за заг. ред. О. М. Топузова, О. І. Локшиної] Київ: [б. в.], Пед. думка, 2024. 66 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51>
3. Листопад О., Мардарова І., Листопад Н. Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка, 2025. № 1 (8), С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12>
4. Листопад О. А. Експериментальне дослідження формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Наука і освіта: науково-практичний журнал. (Тематичний спецвипуск «Педагогіка») 2015. № 9/CXXXVIII. С. 125–131.
5. Фалько Н. М. Психологічні засади формування інтернальності студентів психолого-педагогічних спеціальностей ВНЗ. Наука і освіта: науково-практичний журнал. 2009. № 8. С. 176–180.
6. Lystopad O, Mardarova I., Kniazheva I, Kudriavtseva O. Formation of the Operational Skills of Using Information and Communication Technologies in the Professional Activity of a Future Pedagogue. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL Number 9. July 2023 P.320-339. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call9.22>

Ольга МИХАЙЛЕНКО

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти, спеціальності С4

Психологія, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ЦИФРОВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ, ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЇХНЬОГО МАЙБУТНЬОГО ТА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність даного питання зумовлена практичними змінами підходів до планування навчального процесу молодших школярів в умовах реформування освітнього процесу. Насамперед необхідно чітко визначити переваги цифровізації навчального процесу: підвищення мотивації школярів, розвиток цифрової грамотності, індивідуалізація навчання, підвищення ефективності освітньої взаємодії.

Особлива увага має бути приділена створенню безпечного цифрового освітнього середовища та підвищенню цифрової грамотності вчителів, а також впровадження сучасних, дієвих та цікавих програмних ресурсів [2, с. 64].

Цифровізація освітнього процесу в новій українській школі відкриває перспективи для розвитку учнів та підвищенню якості освіти. Сучасні реалії окреслюють важливість уміти визначати свої пріоритети професійного розвитку, чітко визначати межі своєї педагогічної компетентності, реально оцінювати свої професійні навички при плануванні педагогічної роботи [4, с.3].

Важливими складовими професійної компетентності вчителя щодо виховання у молодших школярів моральних цінностей є: знання про морально-етичні цінності в теорії і практиці педагогічної науки, педагогічні уміння, педагогічна позиція, психологічні особливості особистості самого вчителя. А також своєчасно продемонструвати стресостійкість, толерантність, емпатійність, психічну стабільність та у разі необхідності надати психологічну підтримку. Варто зауважити, що педагогічна підготовка вчителя має здійснюватися з опорою на творчу особистість педагога та включати певну логічну послідовність, яка забезпечуватиме особисте й професійне зростання й необхідні навички, необхідні у професійно-педагогічній діяльності.

Освітній процес сучасного закладу освіти потребує емпатійного відношення не тільки до учнів, а й до колег, такі умови сприятимуть формуванню самодостатності та цілеспрямованості майбутніх здобувачів [1, с.13–16].

Також варто приділити увагу професійній підготовці вчителя щодо підготовки його професійних навичок та знань, що сприятимуть розвитку толерантного середовища та формування толерантного здобувача.

Сучасний вчитель, за підтримки освітнього законодавства, перебуває в постійному пошуку нових, інноваційних, адаптивних та ефективних освітніх технологій навчання, задля забезпечення комфортних умов та розвитку здобувачів освіти в напрямі толерантного виховання учнівської молоді [3, с.105].

Список використаних джерел

1. Бирко Н.М. Педагогічна майстерня формування толерантності сучасного громадянина: метод. посібник. Хмельницький. 2013. 184 с.
2. Колеснікова І., Харченко Г. Цифровізація освітнього процесу в Новій українській школі. Нові технології навчання. Жовтень 2024.
3. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: науково-методичний збірник / за загальною редакцією С.М. Шкарлета. Київ-Чернівці. 2022. 140 с.
4. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ: ІПВ НАПНУ. 2019. 44 с.

Олександр НЕПША

старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасна модернізація освітнього простору України висуває високі вимоги до професійної підготовки фахівців зі спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Сьогодні вчитель фізичної культури має бути не лише практиком, а й дослідником, здатним критично аналізувати методики навчання та впроваджувати інноваційні рішення. Освітній компонент «Основи науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури» є фундаментом для формування наукового світогляду майбутнього педагога.

Основною метою вивчення курсу є формування у студентів здатності до самостійної наукової діяльності. Освітній процес спрямований на вирішення низки стратегічних завдань:

- оволодіння теоретичними основами наукового пізнання;
- формування навичок планування, організації та проведення досліджень;
- засвоєння етичних принципів та норм академічної доброчесності;
- опанування методів статистичної обробки та інтерпретації результатів.

Вивчення дисципліни забезпечує формування цілісного спектру компетентностей, що корелюють із професійним стандартом вчителя. Зокрема, студенти набувають здатності до абстрактного мислення (ЗК1), орієнтації в інформаційному просторі (ЗК4) та перенесення системи наукових знань у площину навчального предмета (ФК1) [1].

Особливого значення набуває інформаційно-цифрова компетентність, яка дозволяє використовувати наукові бази даних та спеціалізоване програмне забезпечення для обробки антропометричних і фізіологічних показників учнів.

ОК «Основи науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури» безпосередньо сприяє досягненню глобальної цілі «Міцне здоров'я і

благополуччя». Завдяки науковому підходу майбутній вчитель отримує інструментарій для:

1. Оцінювання ефективності фізкультурно-оздоровчих програм.
2. Профілактики травматизму на науковій основі.
3. Розробки індивідуальних траєкторій розвитку фізичних якостей учнів.

Науково-дослідна робота є потужним стимулом для розвитку «Soft Skills». Студенти вдосконалюють критичне мислення, аналізуючи достовірність джерел, та тайм-менеджмент, дотримуючись етапів виконання курсових робіт. Крім того, підготовка публікацій та виступи на конференціях розвивають навички професійної комунікації та креативності.

Освітній компонент «Основи науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури» забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Результатом опанування дисципліни є підготовка свідомого, соціально відповідального фахівця, здатного не лише відтворювати відомі методики, а й генерувати нові науково обґрунтовані підходи в системі фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Фізична культура». Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Запоріжжя: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2025. 25 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1SSedGFoSK5WzQqY1K45oMgIOVpO6l5AA/view> (дата звернення: 10.01.2026)

Ірина ОСТОПОЛЕЦЬ,

кандидатка психологічних наук, доцентка
кафедри психології, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ЧУЙНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВА МОРАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНА ЯКІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Сучасна освітня парадигма орієнтована не лише на трансляцію знань, а й на розвиток особистості здобувача освіти, його емоційної, моральної та соціальної зрілості. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема професійно важливих якостей учителя, серед яких чуйність посідає одне з провідних місць. Саме вона забезпечує гуманістичний характер педагогічної взаємодії, сприяє встановленню довірливих стосунків між вчителем і учнями та створенню психологічно безпечного освітнього середовища.

У педагогічній діяльності чуйність виступає не просто індивідуальною рисою характеру, а інтегральною морально-психологічною якістю, що визначає стиль професійного спілкування вчителя, його ставлення до дитини як до унікальної особистості. Чуйний вчитель здатний помічати емоційні стани учнів, тонко реагувати на зміни їхнього настрою, внутрішнього самопочуття, навчальної мотивації та поведінки, що є особливо важливим в умовах інтенсивного психоемоційного навантаження сучасного школяра [3].

Семантичний аналіз поняття «чуйність» у педагогічному контексті дозволяє розглядати її як поєднання уважності, делікатності, доброзичливості, тактовності та готовності до підтримки [5]. У професійній діяльності вчителя ці характеристики трансформуються у здатність бачити за навчальними результатами живу дитину з її потребами, труднощами, страхами та очікуваннями. Чуйність забезпечує педагогові можливість своєчасно виявляти навчальні та особистісні проблеми учнів і адекватно реагувати на них.

У професійній діяльності вчителя чуйність проявляється у здатності створювати спільний емоційно-душевний простір класу, у якому учень почувається прийнятим, почутим і зрозумілим. Такий простір ґрунтується на взаємній повазі, довірі та емоційній підтримці, що є важливою передумовою ефективного навчання та виховання. Завдяки чуйності педагог долає формальні межі ролі «контролера знань» і виступає як наставник, партнер і моральний орієнтир для дитини.

Чуйність як професійна якість вчителя має чітко виражений вчинковий характер. Вона реалізується у конкретних педагогічних діях: уважному слуханні учня, тактовних зауваженнях, підтримці у складній ситуації, справедливому оцінюванні, готовності допомогти без приниження гідності дитини. Саме через такі вчинки формується довіра дитини до вчителя, яка є основою ефективної виховної взаємодії.

Особливої значущості чуйність набуває у роботі з дітьми, що перебувають у складних життєвих ситуаціях, стресових станах: у період переживання вікових криз, адаптації до школи, переживання сімейних труднощів чи соціальної ізоляції. Чуйний учитель здатний своєчасно розпізнати сигнали психологічного неблагополуччя та стати для дитини джерелом емоційної стабільності й підтримки.

У педагогічній діяльності чуйність тісно пов'язана з емпатією, однак не зводиться до неї. Емпатія забезпечує розуміння емоційного стану учня, тоді як чуйність передбачає моральну відповідальність і активну допомогу [2, 6]. Таким чином, чуйність інтегрує емпатійне сприйняття з педагогічною дією, спрямованою на благо дитини та розвиток її особистості.

Структурно чуйність учителя включає когнітивний компонент – усвідомлення сутності цієї якості та її значення для професійної діяльності; емоційно-ціннісний компонент – доброзичливе, поважне ставлення до учнів; поведінковий компонент – готовність реалізовувати чуйне ставлення у педагогічних вчинках. Важливим є й рефлексивний аспект, що дозволяє вчителю аналізувати власні дії, коригувати стиль спілкування та професійної взаємодії [3].

Чуйність тісно пов'язана з педагогічним тактом, ввічливістю та делікатністю. Тактовний учитель уміє відчувати межу між вимогливістю та психологічним тиском, між педагогічною корекцією та особистісною травматизацією дитини. Делікатність дозволяє вчителю надавати допомогу ненав'язливо, з повагою до автономії учня, що сприяє формуванню його самоповаги та внутрішньої відповідальності.

Отже, чуйність є однією з ключових професійно важливих якостей учителя, яка визначає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності. Вона забезпечує моральну насиченість освітнього процесу, сприяє формуванню

психологічно комфортного середовища та позитивного педагогічного клімату. Розвиток чуйності вчителя є необхідною умовою його професійної компетентності, педагогічної майстерності та особистісної зрілості.

Список використаних джерел

1. Кононко О. Чуйність та її виховання в дошкільному дитинстві. *Нова педагогічна думка*. 2021. Том 106 № 2. С. 120–126. DOI <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-106-2-120-126>
2. Кулешова О. В., Росолович О. В. Особливості прояву емпатії в учителів в умовах війни. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Випуск 1(3). С. 82–87
3. Матяш І. М. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності як професійно значущої якості майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2015. 244 с.
4. Мулярчук Є. Дослухання і чуйність у досвіді покликання: феноменологічний аналіз. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2019. Випуск 24. С. 77–84 DOI <https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.24.10>
5. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. К.: Каравела, 2020. 418 с.
6. Building Teacher Empathy and Culturally Responsive Practice Through Professional Development and Self-Reflection / Barbara S. Rieckhoff et al. *Journal of Vincentian Social Action*. 2020. Vol. 5. Iss. 2. Art. 8. P. 48–64. URL: <https://scholar.stjohns.edu/jovsa/vol5/iss2/8>.

Олена ПЕРЕВЕРЗЄВА

концертмейстерка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ЗДОРОВ'ЯВІДНОЛЮВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МУЗИКОТЕРАПІЇ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Використання музичного мистецтва в лікувальних цілях викликає все більший інтерес як у психологів, так і у музикознавців. Музикотерапія стає частиною арт-терапії – науки, що вивчає здоров'явідновлюючі можливості мистецтва. Становлення музикотерапії як окремої науки відноситься до початку ХХ століття і пов'язане з дослідженнями Джеймса Л. Корнінга і В. Бехтерева. Деякі згадки про використання методів музикотерапії відомі і під час першої світової війни. Розвиток музичної терапії в період після другої світової війни пов'язаний з внеском Маргарет Андертон, Іси Мод Ільсен і Гарріет Айер Сейму. В той час музикотерапія була офіційно визнана в деяких військових установах, зокрема, в 1945 році використання музики для реабілітації у військових госпіталях було регламентовано в технічному бюлетені 187 військового департаменту США. Актуалізація інтересу до музикотерапії в останні роки пов'язана з сучасними війнами сьогодення. Зокрема, агресія Росії проти України розпочалася у 2014 році, а на момент написання нинішньої роботи вона вже

вбила сотні тисяч людей. Очікується, що ця війна не завершиться найближчим часом, що поставить перед світовою наукою низку питань, які б допомогли ефективно протистояти агресору. Окрім інновацій у сфері військових технологій, які регулярно висвітлюються в науковому дискурсі, важливим є й питання реабілітації людей, які пережили травму та психологічні потрясіння в зоні бойових дій. Це питання також регулярно висвітлюється в медичній та соціальній літературі, на яку ми частково посилатимемося у тій мірі, в якій вони стосуються використання музичної терапії як додаткового терапевтичного методу.

Специфіка музикотерапії передбачає мультидисциплінарний підхід, який враховує досягнення як музикознавства, так і медицини. З медичної точки зору, арт-терапія намагається з'ясувати, як мистецтво може впливати не тільки на настрій людини, а й нормалізувати артеріальний тиск, частоту серцевих скорочень, стимулювати пам'ять, покращувати дихальну функцію, артикуляцію та інші аспекти фізичного і психічного здоров'я, а також розробити актуальні ефективні методики арт-терапії. Причому це можуть бути як рецептивні методи (прослуховування музики), так і активні – гра на музичних інструментах, спів, виконання спеціальних вправ під музику, вправи на розвиток мовлення до музики, прослуховування музики з подальшим обговоренням.

З точки зору музикознавства найбільший практичний інтерес представляє питання про те, яка музика володіє найкращими лікувальними можливостями, які саме твори можна рекомендувати лікарям для проходження курсу терапії. Крім того, арт-терапія може дати композиторам відповідь на питання, яку музику слід писати для використання в медичних та реабілітаційних закладах, яка музика може допомогти подолати посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Проаналізувавши літературу з музичної терапії ми дійшли висновку, що музика активізує ділянки мозку, пов'язані із задоволенням та зниженням стресу, сприяючи вивільненню ендорфінів та посиленню позитивних емоцій. Музикотерапія довела свою ефективність у поєднанні з іншими методами лікування, допомагаючи покращити фізичний та психологічний стан пацієнта, а також його інтеграцію в суспільство. Значний інтерес для наших досліджень представляють публікації військових вчених, які описують реабілітаційні заходи, які проходять військовослужбовці. Окрема група публікацій описує досвід впровадження музикотерапії в університетську та шкільну освіту. Дослідники зазначають, що музикотерапія стимулює емоційну сферу суб'єктів освітнього процесу, сприяє нейтралізації нервово-психічних перевантажень, відновленню позитивного емоційного та енергетичного тону, сприяє створенню позитивного емоційно-комунікативного середовища, знижує нервово-психічне напруження, стабілізує функціональний стан студентів, включає рефлексивні механізми активізації пізнавальної діяльності. Крім того, застосування музикотерапії в музичних школах сприяє підвищенню ефективності музичного виховання, збереженню і поліпшенню здоров'я дітей, активізації їх інтересу і інтересу до музичних занять і уроків, розвитку їх музичних здібностей, уяви і фантазії, активізації їх творчої активності, гармонізації чуттєвої сфери, вирішенню проблем міжособистісного і творчого спілкування на тлі здоров'я.

Музикотерапія також стала предметом великої кількості журналістських статей і сайтів, а також відео на YouTube, які, на думку їх авторів, нібито мають цілющі властивості. Однак до цих джерел інформації слід бути особливо обережними. Змістовна сторона музичних творів, які можуть бути використані в процесі музикотерапії, поки що залишається поза увагою дослідників. Змістовна сторона, яка визначається її інтонаційним характером, а для музики в поєднанні з поезією – також словесним діапазоном, може бути важливим фактором психологічного впливу музики, як позитивного, якщо музичний твір належить до числа улюблених композицій пацієнта, так і негативного. Негативний вплив може яскраво проявлятися, якщо, наприклад, пісня співається мовою держави, або прославляє цінності держави у воєнних діях, проти яких брала участь людина, якій нав'язується музика. Ця обставина, зокрема, є однією з важливих причин обмежувальних заходів проти російської музики, запроваджених в Україні з початком масштабної фази російського вторгнення у 2022 році.

Опубліковані дослідження свідчать про значний потенціал музики для відновлення здоров'я ветеранів бойових дій. Зокрема, прослуховування музики, виконання вправ у супроводі музики, заняття музикою (спів, гра на музичних інструментах) можуть допомогти покращити здоров'я людини, зокрема нормалізувати артеріальний тиск, частоту серцевих скорочень, зменшити тривожність, стимулювати пам'ять тощо. У той же час застосування музикотерапії в реальній медичній практиці в даний час використовується лише епізодично і лише в окремих реабілітаційних центрах як доповнення до інших видів терапії.

Список використаних джерел

1. Василенко С. Психологічна реабілітація в системі психологічного забезпечення підготовки та застосування збройних сил в Україні в сучасних умовах. Вісник Національного університету оборони України, 1(51). 2020. С.5–10.
2. Гавловський А.Д., Голованова І.А., Харченко Н.В. Аналіз реабілітації учасників операції об'єднаних сил. Вісник Організації соціальної гігієни та охорони здоров'я України, 2. 2019.
3. Гордієнко Є.П. Механізми реалізації державної політики соціального захисту учасників бойових дій в Україні. (докторська дисертація). Харківський національний навчально-науковий інститут імені В. Н. Каразіна. 2021.
4. Добровольська Р.О. Впровадження музикотерапії в зміст сучасної університетської освіти в Україні. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 1(25). 2023.
5. Колесниченко О. Психологічна реабілітація військовослужбовців – учасників бойових дій Національної гвардії України. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки, 12(1). 2019. С.159–175.
6. Литвиненко Л. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців та демобілізованих осіб. Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія та психотерапія, 3(11). 2015. С.34–51.

7. Львов О. Музикотерапія як напрямок: історія, розвиток, перспективи, техніки. Форум психіатрії та психотерапії, 12. 2019. С.126–139.

8. Малашевська І.А. Значення і роль саногенно-особистісної парадигми музичного виховання дошкільнят і молодших школярів. Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія та методика художньої освіти, 22(1). 2017. С.188–193.

Андрій ПРОЦЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методики фізичного
виховання, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Ганна СУХАНОВА

доцентка кафедри теорії та методики
фізичного виховання, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ФУНКЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Для майбутніх учителів фізичної культури це вимагає пріоритетності не тільки теоретичної бази, але й формування професійної майстерності та педагогічної компетентності. Саме ці інтегральні характеристики визначають рівень їхньої спроможності до повноцінної педагогічної роботи.

Провідна роль у професійній підготовці педагогів відводиться виробничій практиці, яка забезпечує пряме залучення до реального освітнього процесу. Її функції полягають у формуванні практичних навичок, розвитку професійних якостей та накопиченні досвіду навчально-виховної роботи. Практика є полігоном для верифікації теоретичних знань, розуміння специфіки роботи з учнями та визначення шляхів подальшого професійного саморозвитку студента.

Актуальність дослідження ролі виробничої педагогічної практики зумовлена необхідністю удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури відповідно до сучасних вимог. Практика є не лише етапом перевірки знань і навичок, але й ключовим чинником формування педагогічної майстерності, розвитку професійної рефлексії, становлення педагогічних цінностей та мотивів професійної діяльності.

У цьому контексті важливим завданням є визначення основних функцій педагогічної практики, які забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки студентів, сприяють формуванню їхньої професійної компетентності та створюють підґрунтя для подальшої самореалізації в обраній професії.

Під час практики, організованої під кураторством наставників освітніх установ та університетських викладачів, майбутні фахівці фізичної культури взаємодіють з усіма учасниками навчального процесу. Вони опановують роботу з учнями різних вікових категорій і накопичують практичні навички у

проектуванні, плануванні, організації та безпосередньому здійсненні педагогічних заходів. Критично важливим результатом є також розвиток аналітичних здібностей – проведення аналізу, самоаналізу власної роботи та професійної рефлексії. Це є основою для стійкого професійного саморозвитку, кристалізації професійно значущих рис і гарантує ефективну професійну адаптацію.

У процесі виробничої педагогічної практики майбутні вчителі фізичної культури засвоюють усі ключові аспекти майбутньої професії, формують критичне та осмислене ставлення до професійних знань, розвивають необхідні вміння, навички та способи дії, усвідомлюють потребу у професійному саморозвитку, розкривають мотиви своєї діяльності та поглиблюють інтерес до професії.

У процесі підготовки майбутніх учителів виробнича педагогічна практика виконує ключову роль у формуванні професійної майстерності та педагогічної компетентності.

На основі аналізу наукових підходів дослідників [1, 3, 5] виокремлюють основні функції педагогічної практики щодо формування професійної майстерності та педагогічної компетентності, які забезпечують комплексний розвиток майбутнього фахівця. Ці функції охоплюють адаптаційні процеси, навчально-пізнавальну діяльність, виховні та дослідницькі завдання, розвиток професійних умінь, планування та проектування педагогічної діяльності, ефективну комунікацію, діагностику, рефлексію та інтеграцію знань і практичних навичок (табл. 1).

Таблиця 1

Функції виробничої практики у формуванні професійної майстерності та педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури [2, 4]

Функція виробничої педагогічної практики	Зміст функції та основні завдання
Адаптаційна	Забезпечення інтеграції студентів у реальне освітнє середовище шляхом ознайомлення з різними типологіями навчальних закладів та їхньою організаційною структурою. Сприяння пристосуванню до ритму педагогічної праці, формуванню комфортних взаємовідносин з учнями та ідентифікації потенційних труднощів і можливостей для професійної самореалізації.
Навчальна	Емпірична верифікація та вдосконалення теоретичної бази знань. Формування базових (ключових) педагогічних умінь і навичок, а також розвиток педагогічної свідомості та системи професійних цінностей.
Виховна	Стимулювання потреби у самовихованні та професійній самоосвіті. Кристалізація усвідомлення значущості професійно важливих особистісних якостей. Активізація інтересу до особистості дітей та їхніх проблем. Формування таких якостей,

	як відповідальність, толерантність, витримка та почуття професійного обов'язку.
Дослідна	Розвиток навичок дослідницької (пошукової) діяльності та здатності до критичного аналізу наукової інформації. Оволодіння сучасними методами роботи з науковими джерелами. Застосування теоретичних знань для ефективного вирішення актуальних педагогічних проблем.
Розвивальна	Стимулювання професійних мотивів та прагнення до саморозвитку майстерності. Формування педагогічного мислення. Активація професійних здібностей та вмінь у автентичних ситуаціях. Вироблення компенсаторних механізмів і навичок.
Проективна	Здійснення планування власної навчально-виховної та науково-дослідної діяльності. Обґрунтований відбір змісту, методів, форм і засобів освітньої роботи. Розробка планів-конспектів занять і виховних заходів (сценаріїв).
Комунікативна	Організація ефективної педагогічної взаємодії на принципах партнерства, взаємоповаги та порозуміння. Створення сприятливого психологічного клімату й атмосфери творчості. Орієнтація в системі внутрішньошкільних горизонтальних і вертикальних зв'язків.
Діагностична	Визначення та оцінювання фактичного рівня професійної майстерності. Самооцінка відповідності індивідуальної підготовки вимогам професії. Ідентифікація прогалин у теоретичній підготовці. Аналіз індивідуально-вікових характеристик учнів та визначення стратегічних напрямів навчально-виховної роботи.
Рефлексивна	Здійснення самопізнання та аналізу динаміки й кінцевих результатів виконання програми практики. Оцінювання власного емоційно-психологічного стану під час виконання професійних обов'язків. Усвідомлення сильних і слабких сторін особистості. Визначення подальших векторів самоосвітньої діяльності.
Інтегровальна	Забезпечення комплексного (цілісного) застосування теоретичних знань та практичних умінь. Використання інтегрованого досвіду для ефективного вирішення конкретних професійних завдань та досягнення визначених цілей.

Отже, узгоджене виконання всіх функцій педагогічної практики створює основу для системного розвитку професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх учителів, закладаючи фундамент для їх успішної професійної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Браславська О.В., Макаревич І.М. Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1.

С. 52–58.

2. Воровка М.І., Проценко А.А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 2. С.57–61. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-2.10>

3. Казанішена Н. Педагогічна практика як складова процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до екологічного виховання учнів. *Науковий збірник Уманського державного педагогічного університету*. 2009. № 30. С. 25–34.

4. Проценко А. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 332 с.

5. Черкас Г.В. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158.

Орест ПУКМАН

учитель фізичної культури, приватний
ліцей «Школа щасливих дітей»
м. Мукачево Закарпатської області

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ГНУЧКОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Найкращих результатів у розвитку гнучкості можна досягти, якщо починати систематично працювати над нею в середньому шкільному віці. У цей період м'язи ще досить еластичні, а суглоби та зв'язки вже можуть витримувати невеликі навантаження від вправ на розтягування. Ці вправи варто виконувати часто, але невеликими порціями, щоб використати ефект накопичення. Важливо, щоб на початку розтягування не викликали болю [2].

У середньому шкільному віці потрібно бути особливо обережними при виконанні вправ для збільшення рухливості хребта та плечових суглобів, оскільки ці частини опорно-рухового апарату легко травмуються. Серед усіх суглобів, тазостегнові та гомілкостопні суглоби найлегше переносять навантаження на розтягування в цей період. До 10–11 років не рекомендується виконувати максимальні нахили вперед і назад [4].

На відміну від, наприклад, сили, яка може значно зростати під час навчання в школі, гнучкість починає знижуватися (регресувати) вже з раннього дитинства. Це пов'язано з поступовим окостенінням хрящів, зміцненням зв'язок і зменшенням їхньої еластичності. Формування суглобів повністю завершується до 13–16 років. Динаміка зростання активної та пасивної гнучкості у школярів різного віку підтверджує цю тенденцію.

Природне зниження рухливості в суглобах (природний регрес) відбувається приблизно в 10–11 років. Протидіяти цьому регресу легше, чим молодші учні. Дослідження показують, що молодші школярі значно краще піддаються цілеспрямованому поліпшенню гнучкості, ніж підлітки 13–14 років.

Однак, саме середній шкільний вік вважається найбільш підходящим для цілеспрямованого збільшення амплітуди рухів у всіх основних суглобах.

Для підвищення рухливості різних частин опорно-рухового апарату застосовуються різні типи вправ (табл. 1).

Таблиця 1

Вправи для підвищення рухливості суглобів [1,4]

Частина опорно-рухового апарату	Типи вправ для розвитку рухливості
Променево-зап'ястковий суглоб	Згинання, розгинання, обертання.
Плечовий суглоб	Обертання, махи в різних напрямках, виси на гімнастичній стінці, присідання у висі, нахили з хватом за рейку, пружне відведення рук, «міст», викрут із палицею.
М'язи тулуба	Прогинання, нахили (назад, вперед, у сторони), хвилеподібні рухи, повороти й обертання тулуба.
Гомілкостопний суглоб	Відтягування носків, сіди на п'ятах з відтягнутими носками.
Тазостегновий суглоб	Глибокі присіди (ноги нарізно, широкі випади), нахили вперед (ноги нарізно, сидячи), махи ногами біля опори, шпагати (поперечний, поздовжній).

Для досягнення більшої амплітуди рухів під час виконання вправ на гнучкість учням варто ставити конкретну мету, наприклад, дотягнутися до певної точки або підняти предмет.

Розвиток гнучкості в учнів середніх класів повинен супроводжуватися розширенням їхніх теоретичних знань. З самого початку важливо ознайомити їх з назвами частин тіла та основними видами рухів, такими як згинання, розгинання, відведення, приведення, супінація, пронація, колові рухи, повороти та обертання. Учні мають засвоїти ці поняття та рухи.

Завершальний етап цілеспрямованої роботи над суглобовою рухливістю – це створення комплексів вправ, які відповідають віку школярів і змісту уроку. На одному занятті достатньо використовувати 8-10 вправ на розтягування [3].

Список використаних джерел

1. Ніколаєв Ю., Ніколаєв С. Розвиток гнучкості й рухливості в плечових і кульшових суглобах у юнаків середнього та старшого шкільного віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : збірник наукових праць. № 2 (22), 2013. С.86–89.
2. Петрович В., Альошина А. Гнучкість та її вплив на організм людини. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: зб. наук. пр. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. № 4 (20). С. 319–323.

3. Сергієчко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. К. : Олімпійська л-ра, 2001. 439 с.

4. Солодовникова М. В. Особливості розвитку гнучкості у школярів середніх класів. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2015. № 03. С.17–24. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2015.3.1144>

Ольга ПОЛЯКОВСЬКА

докторка філософії зі спеціальності
011 Освітні, педагогічні науки, старша
викладачка кафедри іноземних мов,
Криворізький національний університет

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ERASMUS+ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ДОСВІД СТУДЕНТІВ КРИВОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В GERMAN SUMMER SCHOOL (ГРАЦ, АВСТРІЯ)

У роботі висвітлено роль академічної мобільності Erasmus+ як інструмента формування міжкультурної компетентності студентів технічних спеціальностей. На основі досвіду участі студентів Криворізького національного університету в German Summer School (FH Joanneum, Австрія) проаналізовано освітні, комунікативні й соціокультурні ефекти короткострокової мобільності. Показано, що міжнародні освітні програми сприяють розвитку іншомовної професійної комунікативної компетентності, узгодженої з вимогами інженерної діяльності в глобалізованому середовищі.

Сучасний освітній простір характеризується посиленням інтеграційних процесів та міжкультурної взаємодії, що зумовлює підвищення вимог до здатності майбутніх фахівців працювати в багатонаціональних командах. Для студентів технічних спеціальностей це означає необхідність опанування іноземною мовою не лише на рівні академічної грамотності, а як інструментом професійного спілкування, презентації результатів діяльності та взаємодії у міжнародних проєктах. Міжкультурна компетентність у цьому контексті розглядається як інтегрована характеристика, що поєднує знання про інші культури, уміння адаптувати комунікативну поведінку до різних соціокультурних умов і здатність приймати ефективні рішення у глобалізованому професійному середовищі.

Досвід університетської практики свідчить, що формування цієї компетентності є результатом поєднання системної ESP-підготовки та реального міжкультурного досвіду. У Криворізькому національному університеті іншомовна підготовка базується на компетентнісному та контекстному підходах, що забезпечує розвиток навичок професійного спілкування англійською та німецькою мовами. Водночас аудиторні умови не дозволяють повною мірою відтворити реальні ситуації міжкультурної взаємодії, що підсилює значущість академічної мобільності Erasmus+ як педагогічного ресурсу.

У межах академічної мобільності Erasmus+ студенти КНУ взяли участь у програмі, організованій на базі FH Joanneum (Грац, Австрія). Мобільність відбувалась у період з 13 по 31 липня 2025 р., проходила у форматі German

Summer School і включала мовні заняття, міжкультурні тренінги, практичні завдання, екскурсії та спільні освітні заходи з учасниками з різних країн.

Такий формат створював природне середовище міжкультурної взаємодії та давав змогу простежити, як знання, сформовані під час аудиторного навчання, переходять у практичні вміння – у реальне спілкування, групову роботу, вирішення побутових ситуацій та взаємодію в міжнародній академічній культурі.

Участь студентів КНУ в German Summer School дала змогу оцінити, як короткострокова мобільність впливає на ключові компоненти іншомовної професійної комунікативної компетентності. Зокрема, простежувалося: зміцнення комунікативно-особистісної гнучкості, що проявилось у зростанні впевненості, самостійності, здатності орієнтуватися у новому мовному та культурному середовищі; розвиток мовно-комунікативних умінь, включно з умінням застосовувати англійську та німецьку мови у професійних і повсякденних ситуаціях; посилення соціокультурної компетентності, що відображалось у розумінні культурних моделей партнерів, норм академічної взаємодії та міжкультурних відмінностей; формування стратегічно-рефлексивних умінь, пов'язаних із подоланням комунікативних бар'єрів, опануванням різних стратегій спілкування та здатністю аналізувати власну комунікативну поведінку.

Важливо, що студенти не лише вдосконалили мовні навички, а й отримали практичний досвід самоорганізації, вирішення побутових та логістичних питань, взаємодії з представниками інших освітніх систем. Усе це сприяло формуванню цілісного бачення власних професійних перспектив у міжнародному контексті та підвищило готовність до участі в програмах мобільності надалі. Варто підкреслити, що участь студентів КНУ в German Summer School мала не лише мовний та комунікативний, а й важливий організаційно-освітній ефект. Формат програми дозволив студентам уперше зіткнутися з європейською моделлю планування освітнього процесу, де чіткість інструкцій, структурованість занять, дисципліна та відповідальність за власний навчальний результат є ключовими елементами. Значущими стали й побутові та логістичні аспекти мобільності: необхідність самостійно розподіляти час, планувати маршрути, взаємодіяти з адміністрацією гуртожитків і викладачами, дотримуватися встановлених правил та графіків. Для багатьох учасників саме ці моменти стали важливим кроком у розвитку автономності, стресостійкості та готовності діяти в новому середовищі. Таким чином, короткострокова мобільність стала простором не лише мовного, а й особистісного та академічного розвитку, що має довгостроковий вплив на професійне становлення майбутніх інженерів.

Після завершення програми в Криворізькому національному університеті було проведено зустріч зі студентами- учасниками German Summer School, під час якої вони поділилися власним досвідом, окреслили труднощі та визначили практичні рекомендації для майбутніх здобувачів, які планують участь у мобільності Erasmus+.

На основі їхніх відгуків і узагальнення особистісних спостережень було виокремлено такі поради: не відкладати подання заявки до досягнення “ідеального” рівня мови, оскільки саме перебування в іншомовному середовищі забезпечує найінтенсивніший мовний прогрес; активно долучатися до всіх навчальних, комунікативних та культурних заходів програми, що сприяє

формуванню цілісної міжкультурної компетентності; поширювати отриманий досвід після повернення, адже індивідуальна мобільність має трансформуватися у розвиток міжнародної складової університетського середовища, мотивувати інших студентів та сприяти інтернаціоналізації освітнього процесу.

Криворізький національний університет планомірно розширює партнерську мережу Erasmus+ та удосконалює систему мовної підготовки студентів, створюючи умови для сталого розвитку міжкультурної компетентності та підвищення конкурентоспроможності здобувачів на глобальному ринку праці.

Отже, академічна мобільність Erasmus+ у поєднанні з цілеспрямованою іншомовною підготовкою є ефективним ресурсом професійного становлення студентів технічних спеціальностей. Досвід German Summer School у Граці підтверджує значний потенціал короткострокових програм для формування міжкультурної компетентності та інтеграції студентів у міжнародний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
2. European Commission. (2022). Erasmus+ Programme Guide.

Любов ПРОКОФ'ЄВА

доцентка кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації,
Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасної глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору питання становлення академічної культури набуває важливого значення для забезпечення якості вищої освіти. Особливої гостроти ця проблематика набуває в умовах воєнного стану, коли виникає нагальна потреба у формуванні стійких етичних засад, чітких норм та належних моделей поведінки серед усіх учасників освітнього процесу. Академічна культура сьогодні розглядається не просто як набір формальних правил, а як фундаментальна система цінностей, знань та практичних підходів, що охоплює процеси накопичення, розвитку та передачі знань через науково-освітню діяльність.

Сутність академічної культури розкривається через її багатогранність: вона виступає як культура знань, що транслюється від покоління до покоління; як система інтелектуальних та моральних цінностей, що задає стандарти діяльності; та як сукупність практик, пов'язаних із викладанням, навчанням і науковою творчістю. Важливо розуміти, що цей концепт є інтегративним утворенням особистості, яке безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, сприяючи вихованню відповідальних та критично мислячих фахівців.

Фундаментом, на якому базується академічна культура, є принципи академічної доброчесності: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність та мужність. Дотримання таких принципів створює атмосферу довіри, стимулює співпрацю та гарантує суспільну довіру до результатів наукових досягнень. На національному рівні цей фундамент закріплений законодавчо, зокрема в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Законі України «Про академічну доброчесність».

Структурно академічна культура здобувачів вищої освіти складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів. Першим є аксіологічний компонент, який становить ціннісне ядро особистості та визначає внутрішні моральні орієнтири. Він передбачає глибоке прийняття етичних цінностей та усвідомлення соціальної відповідальності за достовірність наукових результатів. Мотиваційно-етичний компонент виступає внутрішньою рушійною силою, що спонукає до доброчесної діяльності та свідомої відмови від плагіату чи інших форм академічного шахрайства.

В епоху цифровізації особливого значення набуває наративно-цифровий компонент. Він інтегрує здатність створювати якісні наукові тексти з етичним використанням цифрового простору, базами даних та програмним забезпеченням для перевірки на плагіат. Це нерозривно пов'язано з мовно-комунікативним компонентом, який відображає здатність до ефективної та етичної взаємодії в науковому середовищі. Він охоплює культуру академічного письма, вміння аргументовано вести дискусію та дотримуватися етикету спілкування.

Завершальним у структурі є поведінково-інтерактивний компонент, який є результативним показником сформованості культури. Він проявляється у практичній реалізації етичних норм через самоорганізацію, дисципліну та чесність під час контролю знань. Саме через цей компонент внутрішні цінності трансформуються в реальні дії в академічному просторі.

Процес формування академічної культури має бути системним та поетапним. Методика, запропонована науковцями, зокрема О. М. Семеног, передбачає інтеграцію змісту навчальних дисциплін, застосування інтерактивних і колаборативних методів навчання, а також розвиток спеціалізованих ресурсних центрів з академічної комунікації. Важливо, щоб етичні норми сприймалися здобувачами не як зовнішні обмеження, а як необхідний професійний інструмент.

Якість вищої освіти у цьому контексті розглядається як комплексна система, що виходить за межі простої сукупності знань. Вона охоплює розвиток особистості, актуальність програм та підтримку стейкхолдерів. Ключовими чинниками якісної освіти є кваліфікація викладачів, які формують критичне мислення, інноваційні методи навчання, прозоре оцінювання та сприятлива психологічна атмосфера в закладі.

Впровадження культури академічної взаємодії безпосередньо впливає на рівень компетентностей студентів. Розвинені академічні компетенції дозволяють майбутнім фахівцям адаптуватися до змінних вимог ринку праці, самостійно здобувати знання та ефективно працювати в команді. Лише знання, засвоєні власними силами без академічного шахрайства, стають надійним фундаментом для професійного зростання.

Отже, формування культури академічної взаємодії є важливим чинником підвищення наукового потенціалу та гарантування якості освіти. Це багатогранний процес, що об'єднує аксіологічні, мотиваційні, цифрові та комунікативні аспекти діяльності. Створення цілісної системи цінностей і норм дозволяє не лише забезпечити академічну доброчесність, а й підготувати кваліфікованих фахівців, здатних нести відповідальність за достовірність та соціальну цінність своїх знань у сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід : збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 12–13 трав. 2022 р.) / за ред. О. М. Семеног. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. Макаренка, 2022. 161 с.
2. Асмаковська Г. Г., Шарманова Н. М. Академічна культура у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти: традиції і виклики сьогодення // Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки». 2023. Вип. 1. С. 5–12.
3. Семеног О. М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти : навч. посіб. Суми : Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 218 с.
4. Семеніхіна О. В., Удовиченко О. М., Удовиченко І. В. Академічна культура та її розвиток у закладах вищої освіти в ретроспективі та порівнянні // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2024. № 1–2. С. 207–219.

Олена СОПОТНИЦЬКА

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри теоретичних основ і методики
фізичного виховання, Тернопільський
національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Роман СОПОТНИЦЬКИЙ

учитель фізичної культури,
Тернопільська ЗОШ №27

ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасна освіта не може ігнорувати проблему збереження здоров'я учнів. Статистичні дані свідчать, що лише незначний відсоток школярів має практично нормальний стан здоров'я. Одним із ключових чинників, що впливають на фізичний розвиток та функціонування організму учнів, є здатність організму адаптуватися до змінних умов і чинників зовнішнього середовища. Серед основних причин погіршення здоров'я школярів виділяють недостатню фізичну активність, високий обсяг навчального навантаження, стресові чинники під час проведення уроків і оцінювання, а також неможливість реалізації індивідуального підходу з урахуванням фізіологічних та психологічних особливостей учнів.

Здоров'язберігальні технології у фізичній культурі являють собою комплекс сучасних педагогічних інновацій, спрямованих на підтримку та розвиток фізичного, психічного та соціального благополуччя учнів. Вони мають двосторонню мету: формування валеологічної культури, яка включає навчання самостійному піклуванню про власне здоров'я, та організацію освітнього процесу без негативного впливу на фізичний стан дітей. Важливим критерієм ефективності таких технологій є профілактика погіршення здоров'я учнів та педагогів, що визначає їх значення як інструменту забезпечення безпеки та гармонійного розвитку в освітньому середовищі.

Впровадження здоров'язберігальних технологій передбачає комплексний підхід до організації уроків фізичної культури. Зокрема, увага приділяється раціональному поєднанню статичних і динамічних навантажень, диференціації завдань відповідно до віку та рівня фізичної підготовки, створенню емоційно-комфортного середовища, стимулюванню позитивної мотивації до активності та самопізнання власних можливостей. Основна мета діяльності вчителя полягає у формуванні в учнів навичок самостійної фізичної активності, умінь контролювати власний стан і застосовувати набуті знання для підтримки здоров'я в позашкільній діяльності.

Ключовими напрямками реалізації здоров'язберігальних технологій є:

- організація раціональної щільності уроку та оптимального поєднання різних видів діяльності;
- інтеграція вправ і завдань, що розвивають фізичну активність та гармонійний розвиток;
- забезпечення індивідуального підходу до учнів із урахуванням вікових і фізіологічних особливостей;
- формування сприятливого психологічного клімату та ситуацій успіху;
- активне включення учнів у самопізнання фізичних можливостей та розвиток навичок самооцінки;
- систематична рефлексія результатів власної діяльності протягом уроку та його підсумкових етапів.

Класифікація здоров'язберігальних технологій включає медичні, освітні, соціальні та психологічні компоненти [4]. Медичні технології спрямовані на профілактику та корекцію соматичного здоров'я, освітні – на розвиток валеологічної культури, соціальні – на формування здорового способу життя та профілактику девіантної поведінки, а психологічні – на попередження та корекцію психічних і інтелектуальних відхилень. Системний підхід передбачає інтеграцію цих компонентів із педагогічними методами та засобами з метою мінімізації негативного впливу навчального процесу на фізичний стан учнів.

Особливу увагу слід приділяти використанню здоров'язберігальних технологій у поєднанні з інформаційними і комунікаційними технологіями, що дозволяє підвищити ефективність контролю фізичного розвитку, формувати звичку до активного способу життя та забезпечувати безпечні умови для самостійної фізичної активності учнів. Важливим аспектом є також взаємодія з батьками, яка спрямована на створення єдиного освітньо-здоров'язберігального середовища як у школі, так і в родині.

У перспективі ефективне застосування здоров'язберігальних технологій забезпечить не лише збереження фізичного здоров'я учнів, а й підвищить рівень

їх психоемоційного та соціального благополуччя, сприятиме формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я та розвитку компетентностей, необхідних у сучасному житті. Реалізація таких технологій вимагає систематичного професійного самовдосконалення вчителя фізичної культури, включення інноваційних методів і підходів до організації навчально-виховного процесу, що створює умови для формування здорового, активного та соціально відповідального покоління [1–3].

Список використаних джерел

1. Грибан Г.П., Пилипчук П.Б., Гринчук О.М. Роль сучасних здоров'язбережувальних технологій в формуванні особистості вчителя фізичної культури. *Освіта і здоров'я підрастаючого покоління : матеріали VII Міжнар. симпозіуму, 27-28 берез. 2025 р. К. : Алатон, 2025. Вип. 7. Ч. 1. С. 77–79.*
2. Подгорна В., Дроздова К. Особливості діяльності вчителя фізичної культури в умовах Нової української школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 1. С. 147–151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2622476>.
3. Федорець В.М. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури на основі використання методологічного концепту «Терапія здоров'я». *Вісник післядипломної освіти. Серія. «Педагогічні науки».* 2019. Вип. 7 (36). С. 114–173. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-114-173](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-114-173)
4. Язловецька О. Здоров'язберігаюча педагогіка та технології її реалізації. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип.131. С.234–238.

Юлія ТВЕРДОХЛІБ

кандидатка політичних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри іноземних
мов, Національна академія сухопутних
військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНШОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

В умовах повномасштабного вторгнення рф в Україну та євроатлантичного курсу держави суттєво зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України. Однією з ключових складових такої підготовки є сформована англomовна комунікативна компетентність, що забезпечує здатність військовослужбовців до ефективної взаємодії у багатонаціональному військовому середовищі, участі в міжнародних навчаннях, операціях та програмах підготовки.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку англomовної комунікативної компетентності курсантів немовних спеціальностей, для яких іноземна мова не є фаховою дисципліною, проте виступає необхідним інструментом професійної діяльності. У зв'язку з цим постає потреба у пошуку ефективних педагогічних підходів, здатних забезпечити високий рівень

практичного володіння англійською мовою в умовах обмеженого аудиторного часу.

Вирішення цієї проблеми можливе завдяки комплексному підходу застосування методичної майстерності викладача, діджиталізації навчального процесу, формування зовнішньої та внутрішньої мотивації курсантів до вивчення іноземної мови, тощо. Проте одним із найбільш дієвих методів є виконання службових обов'язків в умовах перебування у іншомовному середовищі.

У процесі професійної підготовки курсантів немовних спеціальностей іншомовне середовище формується шляхом їх активного залучення до заходів міжнародного характеру. Зокрема, курсанти беруть участь у багатонаціональних навчаннях за кордоном та у програмах базової військової підготовки за кордоном, що передбачає постійну іншомовну взаємодію з іноземними інструкторами та військовослужбовцями країн-партнерів. Такий формат діяльності створює умови для використання англійської мови як робочої мови професійного спілкування.

Попри те, що курсантам важко даються складні граматичні конструкції, в умовах іншомовного середовища вони швидко акумулюються, оскільки процес перекладу відбувається на основі вже знайомих їм практичних дій, таких як розбірка та збір зброї, проходження смуги перешкод, надання першої медичної допомоги, дотримання правил ведення вогню тощо. Безпосереднє перебування у професійному іншомовному середовищі сприяє ефективному переведенню пасивної військової термінології у активний словниковий запас, оволодінню військовим сленгом, командними та оперативними процедурами, а також засвоєнню нових спеціалізованих термінів.

Важливим елементом іншомовного середовища є участь курсантів у міжнародних наукових конференціях, семінарах і навчальних заходах, де англійська мова виступає засобом академічної та професійної комунікації. Це сприяє розвитку навичок публічного мовлення, академічного письма та фахового обговорення актуальних питань безпеки й оборони.

Окреме місце посідає лінгвістичний супровід підготовки підрозділів мобілізованих військовослужбовців за межами України. Залучення курсантів до такого супроводу дозволяє інтегрувати мовну підготовку з реальними професійними завданнями, формуючи навички перекладу, пояснення, інструктажу та міжкультурної взаємодії в умовах реальної службової діяльності.

Залучення курсантів до іншомовного середовища забезпечує комплексний розвиток англомовної комунікативної компетентності. Лінгвістичний компонент удосконалюється завдяки систематичному використанню фахової лексики та мовленнєвих структур у професійних ситуаціях. Соціолінгвістичний компонент формується через безпосередню взаємодію з представниками інших культур, а прагматичний – через виконання конкретних комунікативних завдань у межах військової діяльності.

Поеднання навчальної та практичної іншомовної діяльності сприяє підвищенню мотивації курсантів, розвитку мовленнєвої автономії та готовності до виконання професійних обов'язків у міжнародному військовому середовищі.

Таким чином, розвиток англомовної комунікативної компетентності курсантів немовних спеціальностей в умовах іншомовного середовища є ефективним напрямом удосконалення їх професійної підготовки. Залучення

курсантів до заходів базової військової підготовки за кордоном, міжнародної наукової діяльності та лінгвістичного супроводу підготовки підрозділів мобілізованих військовослужбовців забезпечує практичну спрямованість мовної підготовки та формує готовність до міжкультурної й професійної комунікації відповідно до стандартів країн-партнерів.

Список використаних джерел

1. Єфімова О.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах / О.М. Єфімова // Національний технічний університет України. – Вип. 1. – Київ: Київський політехнічний інститут, 2013. – С. 95–105.

2. Ковальчук І.В. Іншомовне спілкування та розвиток іншомовної комунікативної культури особистості / І. В. Ковальчук // Проблеми сучасної психології. – 2012. – Вип. 15. – С. 275–285.

Олександр ТЕРМЕНЖИ

здобувач освітньо-наукового рівня
доктора PhD кафедри освітології та
педагогіки мистецтва, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Алли КОЖЕВНИКОВОЇ

кандидатки педагогічних наук, доцентки
кафедри освітології та педагогіки
мистецтва, Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

СПЕЦІАЛІЗОВАНІ ІІІ-ОРІЄНТОВАНІ ІНСТРУМЕНТИ У РОБОТІ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Стрімкий розвиток сервісів штучного інтелекту (ІІІ) суттєво трансформує освітній простір, змінюючи підходи до організації навчального процесу, ролі вчителя та способів взаємодії з навчальним матеріалом. У контексті викладання математики ці зміни набувають особливої актуальності, оскільки математична освіта поєднує абстрактність змісту, високі вимоги до логічного мислення та необхідність індивідуалізації навчання. Сервіси ІІІ відкривають нові можливості для підтримки професійної діяльності вчителя математики: автоматизації рутинних завдань, створення диференційованих навчальних матеріалів, аналізу навчальних досягнень учнів і надання своєчасного зворотного зв'язку.

Водночас використання ІІІ в освітній практиці потребує науково обґрунтованого підходу, педагогічної рефлексії та усвідомлення меж доцільності таких інструментів. Для вчителя математики важливо не лише володіти технічними навичками роботи з сервісами ІІІ, а й розуміти їх дидактичний потенціал, вплив на формування математичних компетентностей та академічної

добročесності. Саме тому проблема інтеграції сервісів штучного інтелекту в професійну діяльність учителя математики є актуальною та потребує комплексного дослідження в сучасних умовах цифрової трансформації освіти.

Використання сервісів ШІ в освіті, зокрема у навчанні математики, є предметом багатьох сучасних наукових досліджень іноземних та українських учених та педагогів-практиків. У своєму дослідженні «Інтерактивна математика: штучний інтелект і дієві практики» українська дослідниця Л. Роміцина [4] аналізує ключові аспекти інтерактивної математики з використанням ШІ та наводить практичні кейси ефективного інтегрування ШІ у навчальний процес з математики для заощадження часу і підвищення якості математичної освіти. Педагоги (Т. Токовило, Т. Спичак) досліджують здатність ШІ інструментів надавати покрокові пояснення розв'язків, водночас вказуючи на обмеження технології у складних геометричних задачах [7]. Дослідження «Використання штучного інтелекту при викладанні математики» [6] (М. Стойка, Ю. Петечук) зосереджене на емпіричній оцінці можливостей ChatGPT щодо генерації якісних завдань з алгебри, геометрії та комбінаторики для автоматизації підготовки вчителя до уроків. Результати дослідження показали, що ChatGPT здатний ефективно генерувати як прості, так і складні математичні задачі, що відкриває нові можливості для автоматизації підготовки вчителів до уроків з математики. У своїй статті «Specifics of innovative educational environment and its influence on the development of future teachers' innovative competence» [2] українські дослідники (А. Кожевникова, П. Кожевников) розглядають поняття інноваційного освітнього середовища та його ключову роль у підготовці майбутніх учителів. Хочеться відмітити ґрунтовне дослідження «Огляд сервісів навчання математики на основі штучного інтелекту в підготовці майбутніх учителів» [3] групи учених під керівництвом П. Бельчева, у якій пропонується розгалужена систематизація сервісів ШІ (для тексту, візуалізації, відео та обчислень), необхідних для формування цифрових компетентностей майбутніх учителів математики.

Варте особливої уваги дослідження команди дослідників AI for Education та Student Achievement Partners (США) яка, спираючись на власний досвід щодо сучасних практик використання генеративного ШІ на уроках математики, створила посібник «Guide to Integrating Generative AI for Deeper Math Learning» [1]. Посібник має на меті допомогти вчителям математики з інтеграцією ШІ як «партнера з мислення» для планування уроків, персоналізації завдань та аналізу помилок, підкреслюючи необхідність використання спеціалізованих ШІ інструментів для обчислень заради підтримки продуктивних пізнавальних труднощів (productive struggle) та пізнавальної активності учнів.

Спеціалізовані ШІ-орієнтовані математичні інструменти розуміються дослідниками як «цільові застосунки, які інтегрують можливості штучного інтелекту спеціально для виконання математичних завдань» [1]. Попри те, що такі інструменти базуються на великих мовних моделях (LLM), у процесі їх розробки здійснюється додаткове донавчання та інтеграція спеціалізованих обчислювальних модулів, що дає змогу виконувати коректні математичні обчислення, а не обмежуватися лише прогнозуванням текстових послідовностей. Зокрема, у сервісі Khanmigo для розв'язування математичних задач

використовується вбудований калькулятор, а не виключно результати, згенеровані LLM.

Підкреслимо, що спеціалізовані ІІІ-орієнтовані математичні інструменти пройшли додаткове навчання, цілеспрямовано зорієнтоване на опрацювання математичних понять, і зазвичай оснащені спеціалізованими інтерфейсами, здатними коректно працювати з математичними символами, нотацією та структурованими рівняннями [1]. У випадку виконання завдань, що потребують обчислень, саме спеціалізовані математичні інструменти мають розглядатися як пріоритетний вибір як для вчителів математики, так і для учнів.

Варто зазначити, що приклади та опис спеціалізованих інструментів з окремих галузей знань (мови, математика, природничі науки, інформатика, робототехніка) наводиться у проєкті Міністерства освіти та Міністерства цифрової трансформації України «Інструктивно-методичні рекомендації щодо ІІІ в ЗЗСО» [5].

Нами було систематизовано існуючі ІІІ-орієнтовані математичні інструменти, наведемо приклади таких інструментів у таблиці 1.

Таблиця 1. Спеціалізовані ІІІ-орієнтовані математичні інструменти

Назва	Опис інструменту
Khanmigo	AI-орієнтований тьютор, розроблений Khan Academy, інтегрований із ChatGPT-4. Пропонує розмовне керівництво в сократичному стилі, яке допомагає учням продумувати розв’язання задач, а не просто отримувати відповіді.
Mathway	Надає покрокові розв’язання широкого спектра математичних задач — від базової арифметики до математичного аналізу. Підтримує завантаження фотографій математичних задач.
Photomath	Мобільний застосунок, що підтримує завантаження фотографій рукописних або друківаних математичних задач. Надає анімовані покрокові пояснення.
Gauthmath	ІІІ-орієнтований покроковий розв’язувач задач із можливістю залучення тьютора за потреби. Підтримує завантаження фотографій і PDF-файлів із математичними задачами.
Snorkl	Інструмент формувального оцінювання, який аналізує учнівські роботи, виявляє хибні уявлення та надає практично орієнтовані рекомендації для вчителів. Дозволяє учням додавати голосові записи своїх міркувань під час розв’язування задач на платформі.
Mathos AI	Надає як готові розв’язання (Math Solver), так і покрокове AI-тьюторство (Math Tutor). Підтримує завантаження фотографій і PDF-файлів, а також голосове введення.
Wolfram Alpha	Просунутий обчислювальний рушій, який розв’язує рівняння, візуалізує дані та інтегрує математику з природничими науками, інженерією та іншими галузями для дослідження реальних застосувань математики. Надає широкий спектр тренувальних задач.
Desmos	ІІІ-орієнтована онлайн-платформа, що пропонує набір інструментів для планування роботи вчителя, діагностичного оцінювання, інтерактивної практики, візуалізації даних і побудови графіків.

Julius AI	Генеративний ШІ-асистент для аналізу даних і взаємодії з ними. Дозволяє вчителям ставити запитання до наборів даних безпосередньо за допомогою природної мови.
Hissab	Просунутий багатофункціональний калькулятор
Microsoft Mathsolver	Покрокове розв'язання математичних завдань за фото, ігровий режим

У якості подальших перспективних напрямів досліджень автор розглядає розробку методичних рекомендацій та практичних кейсів використання запропонованих спеціалізованих ШІ-орієнтованих інструментів у роботі вчителя математики.

Список використаних джерел

1. Guide to Integrating Generative AI for Deeper Math Learning (2025) AI for Education, Student Achievement Partners URL: <https://www.aiforeducation.io/ai-resources/guide-to-integrating-generative-ai-for-deeper-math-learning>
2. Kozhevnikova, A., & Kozhevnykov, P. (2024). Specifics of innovative educational environment and its influence on the development of future teachers' innovative competence. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology", 10(2), 72-80. doi: 10.52534/msu-pp2.2024.72.
3. Бельчев П. В., Бельчев М.П., Бурцева О. Г. Огляд сервісів навчання математики на основі штучного інтелекту в підготовці майбутніх учителів URL: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.99.01>
4. Роміцина Л. Інтерактивна математика: штучний інтелект і дієві практики Педагогічна Житомирщина № 2 (38), 2025 URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/06/1._%D0%A0%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%86%D0%B8%D0%BD%D0%B0-93.pdf
5. Проект «Інструктивно-методичні рекомендації щодо ШІ в ЗЗСО» Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shcho.do.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
6. Стойка М.В., Петечук Ю.В. Використання штучного інтелекту при викладанні математики Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. Випуск 2 (55). С. 104–110.
7. Токовило Т., Спичак Т. Використання штучного інтелекту для розв'язання математичних задач. Інноваційна педагогіка Випуск 79. Том 2. 2025 URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_2/15.pdf

Іванна ТКАЧ

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ЗНАЧЕННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦННЯ ЇХНЬОГО ЗДОРОВ'Я

Формування позитивного ставлення учнів початкових класів до рухової активності є важливою умовою збереження їхнього здоров'я та української нації загалом. На жаль, збільшується кількість дітей із погіршенням показників здоров'я та постійного підвищення захворюваності. Це обумовлено зростаючими викликами сучасного суспільства, які негативно впливають на фізичне та психічне здоров'я молодших школярів. Малорухливий спосіб життя, надмірне використання цифрових пристроїв, недостатнє розуміння основ здорового харчування та рухової активності, а також підвищений рівень стресу – все це створює загрозу для гармонійного розвитку дітей молодшого шкільного віку [3].

Аналіз наукових досліджень і наші спостереження засвідчують, серед факторів, які впливають на формування позитивного ставлення молодших школярів до рухової активності є сім'я, школа та суспільство, яке підтримує рухову активність, вплив медіа та реклами, а також особисті переконання та цінності учнів початкових класів. Формування позитивного ставлення молодших школярів до рухової активності є важливим завданням, оскільки саме в шкільному віці закладаються звички та поведінкові моделі, які впливають на здоров'я впродовж життя [1; 2].

Створення стійкої внутрішньої мотивації сприяє не лише збереженню фізичного та психічного благополуччя, але й допомагає розвинути відповідальність і турботу про власне здоров'я, здатність робити усвідомлений вибір. Формувати позитивне ставлення до рухової активності важливо саме з молодшого шкільного віку, оскільки в цей період діти найбільш сприйнятливі до нових знань і навичок, активно пізнають навколишній світ і формують свої перші поведінкові звички. Даний вік сприятливий для наслідування прикладу дорослих, учні намагаються бути активними та брати участь у різноманітних видах діяльності, а це дає можливість легко впроваджувати здорові звички в їхній щоденний побут. У молодшому шкільному віці закладаються основи самооцінки, соціальних відносин та саморегуляції, що дає можливість навчити дітей відповідальності за власне здоров'я та заохотити їх до вибору корисних занять. Формування позитивного ставлення учнів початкових класів до рухової активності допомагає їм виробити позитивні установки на фізичну активність і дотримання режиму дня, які з часом можуть стати частиною їхнього

повсякденного життя. Крім того, раннє засвоєння таких цінностей допомагає уникнути багатьох шкідливих звичок учнів, коли соціальний тиск і вплив зовнішніх факторів посилюються.

Отже, молодший шкільний вік є сприятливим періодом для формування позитивного ставлення до рухової активності, яке сприятиме збереженню та зміцненню їхнього здоров'я.

Список використаних джерел

1. Байдюк М.Ю., Маланій В.І., Кузнецова Н.М., Тодераш В.Д. Педагогічні умови і вимоги до організації режиму рухової активності молодших школярів у навчальний та позанавчальний час. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 22. Т. 4. 2020. С. 11–15.
2. Борисенко А.Ф., Цвек С.Ф. Руховий режим учнів початкових класів: навч. посіб. [2-ге вид. перероб. і доп.] Київ: Радянська школа, 1989. 190 с.
3. Єременко Н., Ковальова Н., Бобренко С. Характеристика рухової активності дітей молодшого шкільного віку. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*: збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 8(27). С. 49–55.

Олена ФЕДЮНІНА

аспірантка, асистентка кафедри
української філології та зарубіжної
літератури, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Сучасні цивілізаційні виклики, зумовлені інтенсивними глобалізаційними процесами, стрімкою цифровою трансформацією суспільства, загостренням соціально-економічних криз та зростанням масштабів воєнних конфліктів, суттєво змінюють характер і пріоритети розвитку освітніх систем у світі. У цих умовах педагогічна освіта постає перед необхідністю не лише оновлення змісту й технологій навчання, а й глибокого переосмислення власних ціннісних засад і світоглядних орієнтирів. Особливої актуальності набуває питання підготовки вчителя як носія гуманістичних і демократичних ідеалів, здатного забезпечити гармонійний розвиток особистості, підтримати психологічну стійкість здобувачів освіти та сформував в них готовність до відповідального громадянського вибору.

У цьому контексті гуманістична парадигма підготовки вчителя розглядається як концептуальна основа сучасної педагогічної освіти, що ґрунтується на визнанні унікальності кожної особистості, пріоритеті людської гідності, свободі самовираження й вибору, а також відповідальності за результати професійної діяльності [3]. Вона орієнтує освітній процес на розвиток

суб'єктності майбутнього педагога, формування його здатності до емпатійної взаємодії, педагогічної рефлексії та конструктивного діалогу. Реалізація гуманістичних засад у підготовці вчителя сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності, готовності до роботи в умовах культурного різноманіття та відкритості до інноваційних змін.

Гуманістична парадигма розглядає майбутнього вчителя не лише як носія фахових знань і методичних умінь, а передусім як суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного до емпатії, рефлексії, діалогу та партнерства з учнями. У світовому освітньому просторі ця парадигма реалізується через орієнтацію на компетентнісний підхід, розвиток емоційного інтелекту, формування громадянських і демократичних цінностей, а також забезпечення академічної свободи й автономії закладів освіти.

Аналіз міжнародного досвіду підготовки педагогічних кадрів засвідчує, що в країнах Європейського Союзу, Північної Америки та Азійсько-Тихоокеанського регіону гуманістичні ідеї послідовно інтегруються у зміст і структуру освітніх програм через міждисциплінарність, інклюзивну освіту, практико-орієнтоване навчання та системний розвиток педагогічної рефлексії. Сучасні програми підготовки вчителя орієнтовані на поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з розгорнутими практиками педагогічного стажування, що сприяє формуванню здатності до усвідомленого професійного вибору та відповідальної педагогічної діяльності [1].

У провідних університетах світу гуманістична парадигма реалізується через впровадження студентоцентрованих моделей навчання, активних та інтерактивних методів, проблемно-проектного підходу й рефлексивних технологій [1]. Особливе місце відводиться розвитку емоційного інтелекту, комунікативної компетентності та навичок ненасильницької взаємодії, що забезпечують ефективну педагогічну комунікацію в полікультурному та соціально неоднорідному середовищі. Водночас значна увага приділяється формуванню готовності майбутніх учителів до роботи з різними категоріями здобувачів освіти, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами та представниками вразливих соціальних груп.

Важливою тенденцією світової педагогічної освіти є посилення аксіологічного складника підготовки вчителя. У змісті освітніх програм акцентується необхідність формування у майбутніх педагогів стійких ціннісних орієнтацій, спрямованих на повагу до культурного різноманіття, толерантність, соціальну справедливість і громадянську відповідальність [4]. У цьому контексті значущими стають курси з етики, прав людини, міжкультурної комунікації та громадянської освіти, які сприяють усвідомленню майбутніми вчителями власної ролі як агентів соціальних змін.

Окремого значення набуває інституційна підтримка гуманістичних засад педагогічної освіти, що виявляється у розвитку систем наставництва, тьюторського супроводу та професійних спільнот. Такі механізми забезпечують безперервність професійного розвитку, формування здатності до самоаналізу й критичного осмислення власного педагогічного досвіду. У результаті підготовка вчителя в сучасному світовому освітньому просторі набуває цілісного характеру, поєднуючи фахову компетентність із високим рівнем морально-етичної культури та гуманістичної спрямованості.

Важливим складником гуманістичної парадигми є акцент на особистісному розвитку майбутнього вчителя, що передбачає підтримку його професійної ідентичності, здатності до самоосвіти та безперервного професійного зростання. У світовій практиці це реалізується через наставництво, тьюторський супровід, рефлексивні практики та залучення студентів до волонтерських і соціальних проєктів.

Для української педагогічної освіти звернення до гуманістичної парадигми набуває особливої актуальності в контексті євроінтеграційних процесів, трансформації національної освітньої політики та посткризового відновлення освітньої системи в умовах тривалих суспільних потрясінь. Орієнтація на гуманістичні цінності відповідає стратегічним завданням інтеграції України до Європейського освітнього простору, зокрема імплементації принципів Болонського процесу, утвердження академічної доброчесності, розвитку студентоцентрованого навчання та формування культури поваги до прав людини й людської гідності.

Адаптація світового досвіду модернізації педагогічної освіти на засадах гуманістичної парадигми створює передумови для оновлення змісту професійної підготовки вчителя, удосконалення методів і форм організації освітнього процесу, а також посилення аксіологічного складника освітніх програм. Це сприятиме формуванню вчителя нової генерації – професійно компетентного, методично мобільного, ціннісно зорієнтованого та соціально відповідального, здатного до рефлексивної діяльності, міжкультурної комунікації й ефективної взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу [2].

В умовах сучасних цивілізаційних викликів особливої значущості набуває підготовка педагога як носія гуманістичного світогляду, здатного не лише передавати знання, а й виконувати виховну, соціалізуючу та психолого-підтримувальну функції. Гуманістична парадигма дозволяє переорієнтувати педагогічну освіту з технократичної моделі на особистісно зорієнтовану, спрямовану на розвиток внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя, його професійної автономії та готовності до безперервного саморозвитку.

Таким чином, упровадження гуманістичних засад у систему підготовки педагогічних кадрів в Україні виступає не лише необхідною умовою підвищення якості педагогічної освіти, а й важливим чинником формування стійкої, ціннісно консолідованої освітньої спільноти, здатної забезпечити інноваційний розвиток національної освіти та її гармонійну інтеграцію у світовий освітній простір.

Список використаних джерел

1. European Higher Education Area. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA (ESG). – Brussels, 2015.
2. Євтух М. Б., Сисоєва С. О. Теоретичні засади педагогічної освіти в контексті європейських інтеграційних процесів // Педагогічні науки. – 2019.
3. Локшина О. І. Європейський освітній простір і модернізація педагогічної освіти в Україні. – Київ, 2020.
4. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: методологія, теорія, практика. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2018.

Тетяна ХРАБАН

кандидатка філологічних наук, доцентка
кафедри англійської мови та перекладу,
Національний авіаційний університет

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛADOVA МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси у суспільстві, зумовлені глобалізацією, цифровізацією та змінами на ринку праці, істотно впливають на розвиток педагогічної освіти. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема модернізації методів викладання англійської мови, яка сьогодні розглядається не лише як навчальна дисципліна, а як стратегічний інструмент професійної мобільності, міжкультурної комунікації та інтеграції у міжнародний освітній і науковий простір. Трансформація методів викладання англійської мови виступає важливою складовою оновлення педагогічної освіти, оскільки безпосередньо відображає зміну освітніх цілей, ролі викладача та підходів до організації навчального процесу [1].

Традиційна модель педагогічної освіти тривалий час ґрунтувалася на репродуктивних підходах, де домінували лекційно-пояснювальні форми роботи, орієнтовані на засвоєння теоретичних знань і нормативних мовних структур. У викладанні англійської мови це проявлялося у переважанні граматико-перекладного методу, механічного відпрацювання лексики та формального контролю результатів навчання. Однак такі підходи дедалі менше відповідають сучасним освітнім запитам, оскільки не забезпечують формування комунікативної компетентності, критичного мислення та здатності застосовувати мовні знання у реальних ситуаціях професійної й соціальної взаємодії [2]. Модернізація педагогічної освіти передбачає перехід до компетентнісної парадигми, у межах якої ключовою метою навчання стає розвиток здатності студентів до ефективної комунікації, автономного навчання та інтеграції знань у практичну діяльність. У цьому контексті трансформація методів викладання англійської мови полягає у впровадженні комунікативно орієнтованих, інтерактивних та проблемно-орієнтованих підходів. Такі методи сприяють активному залученню здобувачів освіти до навчального процесу, формуванню внутрішньої мотивації та розвитку мовленнєвих навичок, необхідних для професійної реалізації [2]. Зміна методів викладання англійської мови зумовлює трансформацію ролі викладача у системі педагогічної освіти. Сучасний педагог дедалі більше виконує функції фасилітатора, наставника та модератора навчальної взаємодії, створюючи умови для самостійної пізнавальної діяльності студентів. Такий підхід передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, рівня мовної підготовки та попереднього досвіду здобувачів освіти, що є важливою умовою ефективності навчального процесу [1]. Відповідно, педагогічна освіта має бути зорієнтована на формування у майбутніх викладачів здатності до гнучкого застосування різноманітних методів і стратегій навчання.

Одним із провідних чинників трансформації методів викладання англійської мови є активне впровадження цифрових технологій. Сучасні інформаційно-

комунікаційні засоби – онлайн-платформи, мультимедійні ресурси, інтерактивні навчальні середовища, мобільні застосунки – суттєво розширюють методичний арсенал викладача та змінюють організацію навчального процесу. Цифрові технології дозволяють поєднувати різні формати навчання, забезпечувати доступ до автентичних матеріалів, а також створювати умови для індивідуалізації навчання відповідно до рівня підготовки студентів. Використання цифрових інструментів сприяє впровадженню нових методичних підходів, зокрема змішаного навчання, інтерактивних завдань та проєктної діяльності. Такі методи дозволяють перенести акцент із пасивного сприйняття інформації на активне застосування мовних знань, що є важливою складовою модернізації педагогічної освіти. Крім того, цифрові платформи створюють можливості для розвитку навичок самостійної роботи, рефлексії та взаємооцінювання, що відповідає сучасним освітнім стандартам [7]. Важливим напрямом трансформації методів викладання англійської мови є використання активних та інтерактивних методів навчання. Проєктне навчання, кейс-стаді, рольові ігри, дискусії та симуляції професійних ситуацій сприяють формуванню комунікативної компетентності та розвитку критичного мислення. Такі методи дозволяють створювати навчальні ситуації, максимально наближені до реальних умов використання мови, що підвищує практичну цінність навчання та сприяє подоланню психологічних бар'єрів у мовленнєвій діяльності [6]. Особливої уваги заслуговує впровадження елементів гейміфікації та технологій віртуальної реальності у процес викладання англійської мови. Ці інноваційні засоби не лише підвищують мотивацію студентів, але й створюють умови для моделювання складних комунікативних сценаріїв у безпечному навчальному середовищі. Віртуальні симуляції дозволяють відпрацьовувати мовні навички у контексті міжкультурної взаємодії, професійного спілкування та публічних виступів, що є важливим елементом сучасної мовної підготовки [5].

Трансформація методів викладання англійської мови також передбачає оновлення змісту навчальних програм у педагогічній освіті. Сучасні програми мають бути зорієнтовані на інтеграцію мовної підготовки з професійними та соціальними компетентностями, а також на використання автентичних матеріалів, що відображають реальні комунікативні практики. Такий підхід сприяє формуванню міжкультурної обізнаності та підготовці студентів до ефективної взаємодії у міжнародному середовищі [3]. Водночас модернізація педагогічної освіти неможлива без системного професійного розвитку викладачів. Опанування інноваційних методів викладання, цифрових технологій та сучасних педагогічних стратегій є необхідною умовою підвищення якості мовної освіти. Педагог має бути готовим до постійного оновлення власної методичної практики, рефлексії та адаптації до змін освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам до професійної компетентності викладача [4].

Таким чином, трансформація методів викладання англійської мови є важливою складовою модернізації педагогічної освіти в умовах сучасних соціальних і технологічних змін. Вона охоплює оновлення педагогічних підходів, впровадження цифрових та інтерактивних методів навчання, зміну ролі викладача та модернізацію змісту освітніх програм. Реалізація цих трансформацій сприяє підвищенню якості педагогічної освіти, формуванню

конкурентоспроможних фахівців і забезпеченню відповідності мовної підготовки сучасним освітнім та професійним вимогам.

Список використаних джерел

1. Храбан Т.Є., Гордієнко О.С. Виклики та можливості інноваційного навчання англійської мови в системі неперервного навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. Вип. 3(152). С. 215–223. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-29>
2. Храбан Т.Є. Рекомендації щодо якісного висвітлення проблем неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. № 3. Вип. 80. С. 57–66. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.3.5>
3. Aisyah A., Jumaroh J. Teachers' Perspectives, Practices, and Challenges in English for Specific Purposes in Non-English Major Students. *Scripta: English Department Journal*. 2023. № 10(2). P. 255–262. <https://doi.org/10.37729/scripta.v10i2.3692>
4. Kadhim H. S., Mohsein O. A. Innovative approaches to teaching English as a second language. *International Journal of Literacy and Education*. 2024. № 4. Iss. 2. P. 118–133. <https://www.educationjournal.info/archives/2024.v4.i2.B.219>
5. Lapka O., Shcherbak A. Innovative approaches to learning foreign languages: the impact of virtual reality on overcoming the language barrier. *Gamification and Augmented Reality*. 2025. № 3. Iss. 90. <https://doi.org/10.56294/gr202590>
6. Rintaningrum R. Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*. 2023. № 10. Iss. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
7. Wang Y., Kabilan M. K. Integrating technology into English learning in higher education: a bibliometric analysis. *Cogent Education*. 2024. № 11. Iss. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2404201>

Вікторія ЧУРКІНА

кандидатка мистецтвознавства, магістр менеджменту, директорка департаменту підвищення кваліфікації НДІ з цифрової трансформації науки, ГО «Міжнародна наукова гільдія»

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна освіта перебуває у стані фундаментальної перебудови, що спричинена тотальною цифровізацією, глобалізаційними процесами та переоцінкою значущості людського потенціалу. У цьому дискурсі креативна педагогіка постає не просто як інновація, а як стратегічний фундамент для виховання особистості, готової до продуктивної діяльності в умовах високої невизначеності та нестандартних викликів. Креативна педагогіка функціонує як комплексна методологічна система, що активізує творчі ресурси людини на

кожному етапі навчання. Її фокус зосереджений на виявленні механізмів формування дивергентного мислення та креативної поведінки всіх учасників освітньої взаємодії.

Генезис креативної педагогіки демонструє перехід від інтуїтивного використання творчих елементів до системних стратегій розвитку особистості. Перші ідеї щодо важливості природної активності дитини заклали Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо та Й. Г. Песталоцці.

У ХХ столітті завдяки Дж. Дьюї навчання почало трактуватися як активний дослідницький пошук. Еволюція наукової думки у другій половині минулого століття (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) дозволила виокремити креативність як вимірюваний психологічний феномен [2]. Дослідження Т. Амабайл підтвердили, що ключовим стимулом для творчості є не зовнішній тиск, а внутрішня мотивація та безпечне середовище [1, р. 8]. Сьогодні розвиток цього напрямку тісно пов'язаний із європейськими стандартами. Зокрема, у Рамковій програмі ЄС «Key Competences for Lifelong Learning» творчість визнано базисною навичкою сучасної людини [4]. Показовим є кейс Ірландії: реформа *Junior Cycle Framework* демонструє, як на державному рівні можна інтегрувати принципи автономії учня та міждисциплінарності в щоденну шкільну практику. Вагоме місце в європейських дослідженнях посідає ірландський досвід розвитку креативної педагогіки. Освітня політика Ірландії, зокрема в межах реформи *Junior Cycle Framework*, орієнтована на формування творчого мислення, автономії учнів та міждисциплінарного навчання. Дослідження ірландських науковців та аналітичні звіти National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) підкреслюють важливість гнучких навчальних програм, формувального оцінювання та проєктної діяльності як ключових передумов розвитку креативності в школі [6]. Таким чином, європейська, зокрема ірландська, історіографія креативної педагогіки засвідчує перехід від локальних педагогічних ідей до системних освітніх трансформацій, орієнтованих на виклики ХХІ століття.

Розвиток креативної педагогіки в умовах сучасних освітніх трансформацій передбачає зміну традиційної освітньої парадигми. Йдеться про перехід від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, у межах якої креативність розглядається як ключова надпрофесійна компетентність. Важливим є усвідомлення того, що освітній результат не зводиться лише до засвоєння інформації, а охоплює здатність до її критичного осмислення, творчого застосування та продукування нових ідей.

Креативна педагогіка ґрунтується на принципах міждисциплінарності, відкритості та варіативності освітнього процесу. Інтеграція знань з різних галузей сприяє формуванню цілісної картини світу та створює умови для реалізації творчих проєктів, орієнтованих на вирішення реальних життєвих проблем.

Ефективність креативної педагогіки значною мірою залежить від особистості педагога. Креативний учитель характеризується готовністю до інноваційної діяльності, рефлексивністю, відкритістю до експерименту та здатністю приймати педагогічний ризик. Саме педагог задає тон творчій атмосфері в аудиторії, формує психологічно безпечне середовище, у якому учні не бояться помилок і вільно висловлюють власні ідеї.

Не менш важливою є суб'єктна позиція учня, який у креативній педагогіці виступає активним учасником освітнього процесу. Надання учням автономії у виборі способів діяльності, темпу навчання та форм представлення результатів сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та метакогнітивних навичок. В умовах сучасних освітніх трансформацій розвиток креативної педагогіки неможливий без системної підтримки з боку освітніх інституцій. Гнучкість навчальних планів, варіативність форм організації занять, упровадження проєктного та дослідницького навчання створюють простір для творчої самореалізації учнів. Особливого значення набуває трансформація системи оцінювання навчальних досягнень. Альтернативні форми оцінювання, зокрема портфоліо, самооцінка та взаємооцінювання, дозволяють враховувати динаміку розвитку креативного мислення й індивідуальні освітні траєкторії учнів.

У контексті європейської модернізації освіти цифрові технології розглядаються як один із ключових інструментів розвитку креативної педагогіки. Європейські освітні стратегії, зокрема Digital Education Action Plan Європейської Комісії, орієнтують заклади освіти на використання цифрових середовищ для творчої співпраці, проєктної діяльності та інноваційного навчання.

Ірландський досвід свідчить про ефективну інтеграцію цифрових технологій у креативне навчання. У рамках програми Digital Strategy for Schools в Ірландії значна увага приділяється використанню цифрових інструментів не лише для доступу до інформації, а й для створення власних освітніх продуктів, зокрема мультимедійних проєктів, цифрових портфоліо, інтерактивних досліджень [5]. Такий підхід сприяє розвитку критичного та креативного мислення, а також формуванню навичок співпраці. Водночас ключовим завданням креативної педагогіки залишається формування інформаційної та медіаграмотності, що забезпечує здатність учнів критично оцінювати інформацію, використовувати її для генерації нових ідей і прийняття обґрунтованих рішень.

Отже, розвиток креативної педагогіки в умовах сучасних освітніх трансформацій є складним багатовимірним процесом, що передбачає поєднання історично сформованих педагогічних ідей, сучасних наукових підходів та інноваційних освітніх практик. Креативна педагогіка виступає важливим чинником підвищення якості освіти та формування особистості, здатної до творчої діяльності в умовах динамічних суспільних змін.

Список використаних джерел

1. Amabile T. *Creativity in Context*. Boulder : Westview Press, 1996.
2. Craft A. *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London : Routledge, 2005.
3. Dewey J. *Democracy and Education*. New York : Macmillan, 1916.
4. European Commission. *Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels, 2019.
5. European Commission. *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels, 2020.

6. National Council for Curriculum and Assessment. *Junior Cycle Framework*. Dublin, 2015.
7. Robinson K. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Oxford : Capstone, 2011.
8. Sawyer R. K. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford : Oxford University Press, 2011.

Олена ШАЛАМОВА

студентка спеціальність 013 Початкова освіта, Фаховий педагогічний коледж Хортицької національної академії
Під науковим керівництвом:
Ірини ІЩЕНКО
викладачки-методистки психолого-педагогічних дисциплін,
Фаховий педагогічний коледж Хортицької національної академії
Запорізької обласної ради

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ: ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ІРЛАНДІЇ**

У 2024 році авторка вступила одночасно до Cavan Institute (Ірландія) на програму Early Learning and Care Stage 1 та до Педагогічного фахового коледжу Хортицької національної академії у Запоріжжі за спеціальністю Початкова освіта. Таким чином, навчання відбувалося офлайн в Ірландії та онлайн в Україні. Цей досвід дозволив поєднувати європейські стандарти дошкільної освіти з українською системою початкової освіти, що розширює професійний і методичний кругозір. Оскільки попередній досвід роботи в Україні був пов'язаний із дошкільною освітою (помічник вихователя у дитячому садочку), авторка шукала можливості продовжити педагогічну діяльність, але для легального працевлаштування в Ірландії необхідно було отримати місцеву педагогічну кваліфікацію. Це стало основною причиною вступу до Cavan Institute.

Для вступу до Cavan Institute було необхідно підтвердити володіння англійською мовою. Авторка успішно склала мовний сертифікат Component Certificate Level 1 Writing QQI Award. Також вимагалися рекомендації: одна від попереднього роботодавця в Україні та дві рекомендації (references) від ірландських сімей, в яких авторка працювала з дітьми. Окрім цього, подавалася довідка про несудимість з України з присяжним перекладом англійською мовою.

Програма навчання в Cavan Institute базується на системі QQI (Quality and Qualifications Ireland), що відповідає Європейській рамці кваліфікацій (EQF). Вона передбачає практикоорієнтований підхід, коли теоретичні знання відразу застосовуються у практичних завданнях. Студенти здобувають компетентності у різних аспектах роботи з дітьми, включаючи догляд, розвиток, комунікацію та підтримку дітей з особливими потребами. Після підготовки та подачі всіх

документів, а також підтвердження їх інститутом, авторка була зарахована на програму Early Learning and Care Stage 1, QQI Level 5, що передбачає поєднання теорії та практики, інтеграцію з національними стандартами освіти дітей раннього віку Aistear та Síolta, а також проходження професійної практики у зареєстрованих закладах дошкільної освіти. Під час навчання були вивчені дисципліни:

1. Professional Practice Placement in Early Learning and Care (Професійна практична підготовка у сфері раннього розвитку та догляду за дітьми), що передбачає проходження 150 годин практики у зареєстрованих закладах дошкільної освіти, де студенти виконують різноманітні педагогічні завдання: організацію навчально-ігрових активностей, спостереження за розвитком дітей, ведення журналів практики, а також забезпечення догляду і підтримки щоденних потреб дітей (гігієна, харчування, одягання). Практика охоплює роботу з дітьми віком від народження до шести років, включаючи дітей з додатковими потребами, що формує інклюзивний компонент підготовки.

2. Children's Rights, Legislation and Regulations (Права дітей, законодавство та нормативні акти).

3. Early Childhood Growth and Development (Ріст і розвиток дитини раннього віку).

4. Curriculum, Play and Creative Studies (Навчальна програма, ігрова діяльність та творчі дослідження).

5. Holistic Care of Children (birth to six years). Цілісний догляд за дітьми (від народження до шести років).

6. Understanding and Assisting Children with Additional Needs (Розуміння та підтримка дітей з додатковими потребами) [2].

У процесі навчання студенти отримують необхідну сертифікацію, включаючи Garda Vetting (перевірка на несудимість в Ірландії) та Tusla Children First (онлайн-курс з прав дітей та безпеки), що дозволяє законно працювати з дітьми. Додатково були пройдені сертифікаційні тренінги Manual Handling, First Aid, Workshops для дітей з порушеннями слуху та арт-тренінги. Під час проходження Professional Practice Placement усі студенти програми Early Learning and Care Stage 1 були забезпечені страховим покриттям, яке надавалося Cavan Institute на період проходження професійної практики. Страхування охоплювало діяльність студентів у закладах раннього розвитку та догляду за дітьми і є обов'язковою умовою допуску до практики в зареєстрованих установах. Наявність страхового сертифіката, разом із проходженням Garda Vetting, курсом Tusla Children First та наданням рекомендацій, гарантувала безпечні та юридично захищені умови професійної діяльності студента під час роботи з дітьми. Авторка проходила обов'язкову практику у The Caterpillar Academy of Montessori (150 годин), де працювала з дітьми від 2 років 8 місяців до 4 років 7 місяців, проводила learning activities (арт, музику, сторітелінг та драму), займалася доглядом за дітьми (гігієна, snack time, одягання), навчалася заповнювати документи та вести спостереження. Preschool працює за програмою Монтесорі у поєднанні з національними рамками Aistear та Síolta [1] [3].

Освітній простір у The Caterpillar Academy of Montessori був структурований відповідно до принципів Монтесорі-педагогіки та поділений на шість функціональних зон, кожна з яких мала чітке призначення та власну назву. Для

регулювання кількості дітей у кожній зоні використовувалися бейджики (lanyard), кількість яких обмежувалася трьома-чотирма на одну зону, що забезпечувало перебування в ігровому просторі не більше чотирьох дітей одночасно. Діти мали можливість самостійно обирати ігрову зону, змінюючи діяльність відповідно до власних інтересів та потреб, що сприяло розвитку автономності, відповідальності та саморегуляції. Навчальні заняття проводилися переважно в малих групах по 5–6 дітей, що дозволяло реалізовувати індивідуальний підхід та підтримувати активну взаємодію між педагогом і дітьми. У групі перебувало 22 дитини віком від 2 років 8 місяців до 5 років, освітній процес забезпечували два педагоги, що відповідало національним стандартам Ірландії, згідно з якими встановлено співвідношення один педагог на одинадцять дітей у даній віковій категорії. Така організація освітнього середовища створювала безпечні умови для навчання, сприяла інклюзивності та забезпечувала якісну педагогічну підтримку кожної дитини.

Освітню програму у Cavan Institute забезпечували три викладачі, кожен з яких викладав по два навчальні предмети, що сприяло узгодженості змісту дисциплін та цілісному сприйняттю навчального матеріалу.

Важливу роль у професійному становленні студента відіграє course tutor (куратор академічної групи), який здійснює менторство, підтримку під час адаптації та надає консультації щодо навчального та практичного процесу. Tutor забезпечував консультативний супровід, мотивував до професійного розвитку та формував позитивний психологічний клімат у групі, наголошуючи на подоланні труднощів і становленні майбутніх фахівців.

Матеріально-технічна база Cavan Institute є важливим чинником забезпечення якості професійної підготовки та відповідає практикоорієнтованому підходу до навчання. Навчальні кабінети та лабораторії оснащені сучасним дидактичним матеріалом і професійним обладнанням, адаптованим до специфіки кожної освітньої програми. Зокрема, для студентів кулінарних спеціальностей передбачені повністю обладнані кухні з плитами, духовими шафами та професійним посудом; для програм barbering та hairdressing – робочі крісла й манекени з натуральним волоссям; для спеціальностей у сфері veterinary та medical care – спеціалізоване медичне обладнання. У програмі childcare навчальні простори забезпечені ігровими матеріалами, розвивальними іграшками, фарбами, навчальними засобами та матеріалами для догляду за дітьми.

З метою забезпечення рівного доступу до освіти, студенти з малозабезпечених категорій мають можливість отримати ноутбуки на період навчання, що сприяє цифровій інклюзії. В інституті функціонують кімнати відпочинку, комп'ютерні зали з великою кількістю робочих місць, а також студентська кухня, обладнана мікрохвильовою піччю та електричним чайником. Навчальний процес активно підтримується цифровими технологіями: завдання, комунікація та навчальні матеріали систематично використовуються через платформу Microsoft Teams.

Крім того, студенти мають право на отримання стипендіальної підтримки незалежно від академічної успішності, за умови дотримання вимог щодо регулярного відвідування занять. Значна кількість пропусків може стати

підставою для втрати стипендії, що стимулює відповідальне ставлення до навчального процесу.

У жовтні 2026 року авторка отримала сертифікат Early Learning and Care Stage 1, QQI Level 5 та планує продовжити навчання на курсі Early Learning and Care with Special Needs Assisting Stage 2, Level 6.

Досвід підготовки фахівця дошкільної освіти в Ірландії в умовах вимушеної міграції засвідчує, що міжнародна, практикоорієнтована педагогічна освіта сприяє швидкій інтеграції дітей і педагогів у нове освітнє середовище, підвищує професійну компетентність і гнучкість майбутнього вчителя, а поєднання національних рамок Aistear і Siolta з елементами педагогіки Монтесорі створює ефективну основу для інклюзивної, дитиноцентричної та якісної дошкільної освіти; водночас досвід підтверджує, що українські вчителі здатні успішно адаптуватися до освітньої системи Ірландії, інтегруючись у мультикультурне середовище та реалізуючи власний професійний потенціал в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework: PDF-документ. Curriculum Online. URL: <https://curriculumonline.ie/getmedia/1e9e4eff-5d44-4950-bfa6-a28f43895d3f/Aistear-FW-ENG.pdf> (дата звернення: 23.01.2026).
2. Early Learning and Care with Special Needs Assisting: веб-сторінка. Cavan Institute. URL: <https://www.cavaninstitute.ie/course/early-learning-and-care-with-special-needs-assisting> (дата звернення: 23.01.2026).
3. Siolta: National Quality Framework for Early Childhood Education: веб-сторінка. National Childhood Network (NCN). URL: <https://ncn.ie/siolta/> (дата звернення: 23.01.2026).

Данило ШАТОХІН

здобувач вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня ОП Фізична
культура і спорт, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

В сучасних умовах воєнного стану в Україні, трансформацій у суспільстві та освіті, проблема збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді набуває особливого значення. Це зумовлено і широким спектром факторів, що негативно впливають на фізичний та психічний стан підлітків: цифрова перевантаженість, психоемоційний стрес, недостатня рухова активність, ризикові моделі поведінки, тощо [3].

Старший шкільний вік (рання юність) є сенситивним періодом для остаточного закріплення поведінкових патернів та ціннісних орієнтацій.

Формування здоров'язбережувальної компетентності, як інтегрованої особистісної характеристики, що включає знання і уміння ведення здорового способу життя, мотивацію і цінності, спрямовані на зміцнення здоров'я, вимагає системного підходу, що поєднує когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти.

У науковій літературі «здоров'язберігаюча компетентність» трактується як здатність особистості використовувати систему знань про здоров'я, практичних умінь та мотиваційних механізмів для підтримки фізичного, психічного та соціального благополуччя в різних життєвих ситуаціях. Так, у роботі Миронюк Т. наголошується: «здоров'язбережувальна компетентність – інтегративна якість особистості, що включає сукупність знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотиви, що мають здоров'язбережувальну спрямованість щодо себе та навколишнього світу і спонукають до ведення здорового способу життя; потреби в освоєнні способів збереження власного здоров'я, орієнтованих на самопізнання та самореалізацію» [2]. Це визначення підкреслює, що здоров'язбережувальна компетентність не обмежується знанням фактів, а включає здатність діяти відповідально, раціонально, усвідомлено в контексті особистих потреб і суспільних очікувань.

З огляду на те, що старший шкільний вік є перехідним і формативним щодо життєвих установок, одним із ключових завдань освіти є створення умов для формування здоров'язберігаючої компетентності старшокласників. Саме тому розглядаються не лише знання про здоровий спосіб життя, а й способи їх інтеграції в освітній процес за допомогою психолого-педагогічних засобів.

Психолого-педагогічні засоби – це цілеспрямовані дії, методи, форми і технології, що забезпечують розвиток у старшокласників знань, навичок і мотивацій, необхідних для підтримки здоров'я. Аналіз сучасних джерел дозволяє нам згрупувати ці засоби в дві великі категорії: неспецифічні та специфічні.

До неспецифічних засобів належать такі, що формують у школярів загальне ставлення до здорового способу життя, популяризують здоров'язбережувальні ідеї та актуалізують проблематику через різноманітні канали інформації. Засоби масової інформації відіграють важливу роль у формуванні суспільної думки щодо здоров'я, надаючи доступ до знань і спрямовуючи увагу на проблеми здорового способу життя. Ці засоби можуть охоплювати широкі аудиторії, проте мають і обмеження, пов'язані з ризиком дезінформації, пасивністю сприйняття та відсутністю миттєвого зворотного зв'язку.

Не менш вагомим є використання науково-популярних матеріалів: буклетів, брошур, банерів, інформаційних листівок тощо. Вони дозволяють систематизувати та подати інформацію у доступній формі, стимулюють інтерес до тем здоров'я та способу життя, але потребують від учнів внутрішньої мотивації до її опрацювання.

Соціальна реклама як елемент освітньої стратегії формує емоційний і інформаційний вплив, сприяє обговоренню тем здоров'я та моделюванню позитивних життєвих установок. Певну роль у формуванні відповідального ставлення до власного здоров'я можуть відігравати й мотивувальні твори мистецтва, що стимулюють рефлексію, емоційне осмислення сенсу здорового способу життя та культурних цінностей.

Специфічні засоби включають педагогічні технології, методи і прийоми, що безпосередньо впливають на формування вмінь і навичок здоров'язбережувальної поведінки в навчальному середовищі. Серед них – традиційні лекції, що забезпечують систематизоване науково обґрунтоване інформаційне поле щодо аспектів здорового способу життя. Лекції дозволяють охопити широку аудиторію, адаптувати зміст відповідно до віку та інтересів старшокласників, однак їхня ефективність залежить від активності слухачів і здатності педагога забезпечити інтерактивність.

Широке використання має метод навчальних і художніх відеоматеріалів, що сприяють формуванню емоційного ставлення до теми здоров'я та забезпечують наочність складних понять. Особливо ефективним цей засіб є в поєднанні з груповим обговоренням переглянутого та рефлексивними вправами, що допомагають учням усвідомити побачене та пов'язати це зі своїм досвідом.

Інтерактивні форми, такі як диспути, дискусії, тематичні бесіди, забезпечують глибше осмислення проблем, стимулюють критичне мислення, сприяють обміну думками й розвитку комунікативних навичок. Однак важливо, щоб педагог умів модерувати такі форми, щоб уникнути конфліктів чи нерівномірної залученості учнів.

Особливо ефективними є рольові ігри, що моделюють життєві ситуації, пов'язані з вибором поведінки, що впливає на стан здоров'я. Участь у рольових іграх дозволяє учням пережити ситуацію «власним досвідом», проаналізувати наслідки прийнятих рішень і виробити оптимальні моделі поведінки.

Найбільш комплексним і дієвим специфічним засобом є тренінгова діяльність, що об'єднує елементи міні-лекцій, інтерактивних вправ, групових дискусій, рольових ігор і рефлексивних завдань. Тренінги спрямовані не лише на передачу знань, але й на розвиток у старшокласників практичних умінь щодо саморегуляції, ефективного спілкування, стресостійкості, тайм-менеджменту та прийняття відповідальних рішень щодо свого здоров'я. Вважаємо, що інтеграція саме тренінгових підходів у навчальний процес сприяє значному підвищенню рівня самосвідомості учнів та їхніх навичок здоров'язбереження.

Ключовим завданням сучасної педагогіки є не лише передача знань, а й створення цілісного здоров'язбережувального простору школи, що передбачає взаємодію всіх компонентів освітнього середовища: навчальних планів, педагогічних технологій, соціально-психологічної підтримки, співпраці з батьками та використання позакласних форм роботи.

Системний підхід у формуванні здоров'язберігаючої компетентності сприяє розвитку у старшокласників усвідомлених мотивацій, що лежать в основі відповідального ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих та здатності ухвалювати раціональні рішення в складних життєвих ситуаціях.

Отже, психолого-педагогічні засоби формування здоров'язберігаючої компетентності і здорового способу життя старшокласників повинні бути різноманітними, поєднувати інформаційні, емоційні, діяльнісні й рефлексивні компоненти. Лише таке поєднання забезпечить розвиток не лише знань, а й реальних практичних навичок і мотивацій, що є необхідними для побудови здорового, повноцінного і відповідального життєвого стилю молодій людини.

Список використаних джерел

1. Бишавець Н. Г. Здоров'язбережувальна технологія навчання майбутніх учителів фізичної культури в умовах інформатизації освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я). Луцьк, 2018. 23 с.
2. Миронюк Т. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів біології засобами інноваційних технологій в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Умань, 2017. 20 с.
3. Осадчий В. В., Василюк О. М. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Випуск 63. С.106–116.

Володимир ШЕВЧЕНКО

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка, Український державний університет імені Михайла Драгоманова

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Початок ХХІ століття позначений динамічними цивілізаційними змінами, що істотно трансформують соціальні, економічні, культурні та освітні системи. Глобалізація, цифрова революція, демографічні зрушення, зростання соціальної різноманітності, переусвідомлення ролі людини у суспільстві знань формують нові вимоги до освіти загалом і педагогічної освіти зокрема. Саме вчитель стає центральною фігурою змін, адже від його професійної підготовки, світогляду, здатності до інновацій і рефлексії залежить якість освітніх трансформацій. Модернізація педагогічної освіти в різних країнах світу розглядається не лише як оновлення змісту підготовки, а як системна перебудова філософії освіти, її ціннісних орієнтирів, організаційних моделей і методологічних засад. Світовий досвід демонструє, що ефективні освітні системи зосереджуються на розвитку професійної автономії педагога, його дослідницької культури, соціальної відповідальності та готовності працювати в умовах складної багатоманітності сучасного світу [5, с. 150].

Сучасний етап розвитку людства характеризується зростанням труднощів соціальних процесів, що зумовлює потребу в якісно новому типі педагогічного професіоналізму. Освітній простір дедалі більше визначається відкритістю, мобільністю, міжкультурною взаємодією, а також необхідністю реагування на кризові явища – пандемії, воєнні конфлікти, соціальну нестабільність, міграційні процеси. У цих умовах педагогічна освіта втрачає вузькофахову спрямованість і набуває ознак міждисциплінарності, гуманітарної глибини та соціальної відповідальності.

Одним із викликів є цифровізація освіти, яка змінила не лише технологічні інструменти навчання, а й саму педагогічну культуру. Від сучасного вчителя вимагається здатність інтегрувати цифрові ресурси у дидактичний процес, критично оцінювати інформаційні потоки, формувати в учнів цифрову грамотність і медіакультуру. Тому в багатьох країнах модернізація педагогічної освіти супроводжується переглядом стандартів професійної підготовки з акцентом на розвиток цифрових компетентностей [1, с. 250].

Не менш значущим є виклик соціальної різноманітності. Сучасні школи працюють у контексті культурної багатоманітності, інклюзії, різних освітніх потреб учнів. Це вимагає від педагогів сформованості толерантного світогляду, здатності до диференціації навчання, партнерської взаємодії з родинами та фахівцями суміжних галузей. Саме тому педагогічна освіта у світовому вимірі дедалі більше орієнтується на гуманістичну парадигму, в якій центральною цінністю є особистість дитини та її унікальність.

Важливою ознакою модернізації є посилення практико-орієнтованого характеру педагогічної освіти. Провідні університети світу розглядають педагогічну практику не як додатковий компонент, а як системо-утворювальний елемент підготовки. Майбутні вчителі залучаються до реального освітнього середовища вже на ранніх етапах навчання, що сприяє формуванню професійної ідентичності, розвитку рефлексивних умінь і розумінню складності педагогічної діяльності. Особливої уваги заслуговує тенденція інтернаціоналізації педагогічної освіти [2, с. 25].

Міжнародні освітні програми, академічна мобільність, спільні дослідницькі проекти сприяють формуванню у майбутніх педагогів глобального мислення та готовності працювати в міжкультурному середовищі. Такий підхід розширює професійний горизонт учителя, формує відкритість до інновацій і толерантність до різних педагогічних традицій. Європейський освітній простір упродовж останніх десятиліть розвивається в руслі узгоджених реформ, спрямованих на підвищення якості педагогічної освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграє орієнтація на загальноєвропейські принципи якості освіти, автономії закладів вищої освіти та професійної відповідальності педагогів. У багатьох європейських країнах підготовка вчителів базується на поєднанні академічної фундаментальності та практичної спрямованості. Особлива увага приділяється формуванню дослідницької культури майбутнього педагога, здатності аналізувати власну практику, критично усвідомлювати освітні процеси й ініціювати зміни. Важливою складовою європейських реформ є розвиток систем безперервної педагогічної освіти. Професійне навчання вчителя не обмежується періодом університетської підготовки, а розглядається як тривалий процес, що супроводжує його впродовж усієї кар'єри. Такий підхід забезпечує гнучкість освітньої системи та її здатність адаптуватися до суспільних змін [4, с. 171].

Аналіз міжнародних тенденцій модернізації педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що ефективні освітні системи формуються на основі поєднання національних традицій і відкритості до глобальних інновацій. Світовий досвід не може бути механічно перенесений у конкретний національний контекст, проте він є потужним джерелом ідей для науково обґрунтованого реформування освіти. Для країн, що перебувають у процесі трансформації освітніх систем, особливо важливим є усвідомлення ролі

педагогічної освіти як стратегічного ресурсу розвитку суспільства. Інвестування у якісну підготовку вчителя означає інвестування у майбутнє країни, її культурний, інтелектуальний і соціальний потенціал [3, с. 29].

Отже, світовий досвід модернізації педагогічної освіти переконливо свідчить, що підготовка вчителя у XXI столітті виходить за межі традиційних уявлень про професійну освіту. Вона перетворюється на багатовимірний процес формування особистості педагога як носія гуманістичних цінностей, агента соціальних змін і активного учасника культурного розвитку суспільства. Модернізація педагогічної освіти у відповідь на цивілізаційні виклики передбачає орієнтацію на компетентнісний підхід, розвиток практико-орієнтованого навчання, підтримку безперервного професійного розвитку, інтернаціоналізацію освітнього простору та посилення гуманістичної складової підготовки. Усвідомлення та творче використання світового досвіду є важливою умовою побудови сучасної, життєздатної та соціально відповідальної системи педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2018. 250 с.
2. Бондаренко Т. Дидактичні умови застосування інтернет-технологій в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2020. № 25. С. 25 DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2020.25.223179> (дата звернення: 13.01.2025).
3. Вербівський Д.С. Інноваційні технології в закладі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. Випуск 2 (53). С. 29. DOI: 10.24144/2524-0609.2023.53.30-33
4. Козак Л.В. Історико-педагогічні умови виникнення інноваційної діяльності в освіті. Освітологічний дискурс. 2014. 4 (8). С. 156.
5. Слушний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя XXI століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 2(106). С. 150.

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 2. БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ: ОСОБИСТІСНИЙ ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІРИ

Maya ROČĀNE

Dr.paed., Associate Professor, Latvian
Council of Science, Liepaja Academy of
Riga Technical University

Tatiana KONOVALENKO

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of
Germanic Philology and Methodology of
Teaching Germanic Languages, Bogdan
Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical
University

THE ROLE OF INTERNATIONAL PROJECTS IN EDUCATORS' CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Representatives in any sphere are considered to be professionals if they have a sufficient level of expertise, necessary skills and competences and are able to go on their professional development. This ability is especially valuable for educators as they are working in the system “person – person” and are responsible for the holistic development and education of other people, regarding both hard and soft skills, motivating them to overcome difficulties in their learning, inspiring them to choose certain professional routes and also to be ready for lifelong learning.

There are numerous factors influencing educators' continuing professional development, among which there are the obligatory requirements within national legislation, the system of incentives including allowances, the internal conditions and regulations in an educational institution and many others. But one of the most impactful factor is the motivation of an educator to develop his or her personal and professional skills which will contribute to his or her teaching, communicating, networking.

In the UNESCO resources the British Council's Continuing Professional Development (CPD) Framework is recommended for teachers as a benchmarking tool as it describes such universal for all educators areas as Knowing the subject, Understanding context, Understanding learners, Understanding and developing professional identity, Planning lessons and courses, Managing the lesson, Assessing learning, Using digital technologies, Using inclusive practices, Using multilingual practices, Using 21st century skills / core skills [2, p. 6]. Different CPD programmes for educators are crucial in this process, nevertheless there is an extremely dynamic way of immersion in professional innovations, boosting their holistic lifelong learning and networking – participating in international projects.

Regarding the impact of international projects on continuing professional development, A. Auzina states that “joining international initiatives, organisations and consortia related to higher education and pedagogy is worth endeavours to broaden the understanding of the contemporary teacher education, advance knowledge within disciplines of education, explore best practices and, as a result of collaborative projects,

introduce and disseminate intellectual outputs, innovations and services that were not possible without the partnership” [1, p. 128]. The researcher emphasizes the holistic nature of project activity for shaping educators’ updating their personal and professional spheres of potential development.

To demonstrate how various international projects impact educators continuing professional development we are suggesting to study several cases focusing on their primary aims, target audience and outcomes relevant to the issue we are discussing in this paper.

The British Council projects are often devoted to the transformation of pre-service or in-service English teachers’ preparation or professional development, nevertheless the outcomes of such projects mostly result in positive effect on other areas or suggesting universal frameworks and cutting edge tools useful for educators of various profiles.

One of such examples in the joint project of British Council Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine “New Generation School Teacher” (2013-2019) aimed at formulating and circulating a new programme of methodology in Ukrainian pedagogical institutions involved in the preparation of English language school teachers. Primary target audience of the project was represented by pedagogical universities’ students, school and university teachers of English and Methodology of teaching English. Besides of school and university administration, the Ministry, students’ parents, other teachers (both pre-service and in-service) also became the secondary target audience as the Typical (Universal) Curriculum “Methodology of Teaching Subjects in the Institutions of General Secondary Education” was designed and shared in open-access and free mode [6].

The project became an open space for innovations, networking and sharing experience between educators of secondary and higher education institutions. For the purpose of training university teachers, the British Council in Ukraine conducted six Professional Development Schools during 2015-2017 at which more than 200 teachers were trained in both foreign language methodologies and English. The schools were a huge success, offering classes that were informative and intensive as well as fun. From 2015 through 2018, two Professional Skills Schools were held for both university teachers and for partner teachers in order to prepare teachers for the programme’s implementation [3].

In 2021-2022 the Erasmus+ Programme Key Activity No. 2 (KA2) – Strategic Partnership project "Supporting Teachers in Overcoming the Challenges of Distance Learning" was implemented in Latvia, Lithuania and Slovakia. The research on the socioemotional health and resilience of remotely working teachers in all participating countries was conducted, and a digitized psychological support programme for all teachers in Latvia, Lithuania and Slovakia, was designed and located on a digital platform in the e-environment [4]. The recommendations on the establishment of a state-provided support system for teachers to prevent professional burnout and make appropriate changes in legislation were prepared and made an impact on the support of educators, including their professional development with a special focus on their socio-emotional competence and psychological well-being.

The Center for Professional Learning of Childhood Education International is facilitating three education projects in Ukraine to support the resilient Ukrainian educators through the war and help them build toward bright futures [5]. These

initiatives are Professional Development Courses for Early Childhood Educators in Ukraine, English Language Teacher Preparation and Social-Emotional Learning, Exploring & Enacting Holistic Language Pedagogies Project. The projects of this organisation greatly contribute to educators' professional networking, gives access to free online resources, organise study visits and create the space for post-project activities.

International projects for educator professional development focus on digital skills, AI integration, intercultural education, and civic engagement through partnerships with various organizations. Key initiatives include AI training in education, media literacy, and evidence-based pedagogy enhancements. These initiatives deeply focus on practical application, such as implementing design thinking, improving digital literacy for online courses, and using gamification in teaching.

There is a wide range of CPD opportunities for educators among international programmes, such as Horizon Europe, Erasmus+, British Council, DAAD, IREX, US State Department, Fulbright, Swedish Institute, The Kvinna till Kvinna Foundation, Eureka Network, House of Europe, Creative Europe, MSCA4Ukraine, Ernst Mach Grant, EEA and Norway Grants and many others. Participating in both institutional or individual projects gives a positive effect. There are other important conditions for making the impact stronger: the awareness of educators about the programmes and grants, the ability to search for the relevant opportunities, prepare a coherent proposal and managing the project. Regarding this, professional networking and organisations like "Progresylni" ("Progressive&Strong"), Ukrainian Education Research Association, Association of Professors and Researchers of European Integration, etc. as well as pedagogical higher education institutions play their role delivering outreaching programmes, certification courses, workshops, seasonal schools devoted to fundraising, promotion of CPD courses within other projects and inspiring them to non-stop personal and professional growth. So, it is important to make educators' continuing professional development and their participation in international projects work for the better quality of education and better quality of life.

References

1. Auzina, A. (2018). Teacher Educators as Participants of International Projects: Experience, Challenges and Opportunities for the Development of Teacher Education. Human, Technologies and Quality of Education. = Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte. Rīga, Latvijas Universitāte. P. 126-135.
2. British Council (2025). Teaching for success: Continuing Professional Development (CPD) Framework for Teachers. London, UK: British Council.
3. Project: New Generation School Teachers. British Council. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/presett>
4. Teacher resilience (2022). "Supporting Teachers in Overcoming the Challenges of Distance Learning" Project site. URL: <https://www.teacherresilience.lu.lv/en/>
5. Ukraine Education Support Projects (2025). Childhood Education International. URL: <https://ceinternational1892.org/cpl/ukraine-education-support-projects/>

6. Типова (універсальна) програма «Методика навчання предметів у закладах загальної середньої освіти» (2019). Шкільний вчитель нового покоління. Сайт проєкту URL:<https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/universal-core-curriculum>

Svitlana NYKYPORETS

senior lecturer Foreign Languages

Department, Vinnytsia National Technical University

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES (OER) AS A TOOL FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ESP EDUCATORS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

English for Specific Purposes instruction in technical universities faces distinctive challenges requiring educators to maintain expertise across multiple domains: English language pedagogy, technical subject matter, evolving professional communication practices, and educational technologies. «The rapid pace of technological change in engineering fields demands that ESP educators continuously update both their linguistic and technical knowledge» [1, p. 145]. Traditional professional development models relying on periodic workshops or conferences prove insufficient for addressing the dynamic nature of ESP teaching in contemporary technical education contexts.

Open Educational Resources (OER) have emerged as potentially transformative tools for supporting continuous professional development. OER platforms provide access to authentic technical materials, innovative teaching strategies, specialized pedagogical frameworks, and global communities of practice that transcend geographical and institutional boundaries [5]. For Ukrainian ESP educators, often working with limited resources and restricted access to expensive commercial publications, OER represents particularly valuable opportunities for professional growth and pedagogical innovation.

However, the mere availability of OER does not automatically translate into effective professional development. «Educators require sophisticated digital literacies, critical evaluation capacities, and adaptive expertise to navigate vast OER repositories and integrate appropriate resources into their practice» [2, p. 127]. Understanding how ESP educators actually utilize OER, what factors facilitate or constrain effective engagement, and what impacts OER adoption has on teaching practice remains essential [9] for developing supportive policies and institutional frameworks.

This study aims to investigate ESP educators' utilization of OER for professional development in technical university contexts, examining engagement patterns, perceived affordances and constraints, and impacts on pedagogical competence.

Research objectives include: analysing current OER utilization patterns among ESP educators in Ukrainian technical universities; identifying perceived benefits and challenges associated with OER-based professional development; examining how OER engagement influences pedagogical practices and professional competence; and formulating recommendations for enhancing OER-supported professional development in technical education contexts.

The research employed qualitative methodology utilizing semi-structured interviews and reflective journals to explore ESP educators' lived experiences with

OER-based professional development. The study was conducted over six months (September 2024-March 2025) involving twenty-three ESP instructors from Vinnytsia National Technical University, with all data collected and analysed in anonymised form on the basis of informed consent procedures that explicitly guaranteed confidentiality.

Participants represented diverse experience levels (ranging from three to twenty-eight years teaching experience), technical specializations (mechanical engineering, information technology, power engineering, civil engineering), and prior familiarity [3] with OER. Selection employed purposive sampling to ensure representation across these dimensions.

Data collection involved individual semi-structured interviews exploring participants' professional development needs, OER awareness and utilization patterns, specific resources consulted, perceived benefits and challenges, and impacts on teaching practice. Interview protocols addressed: motivation for OER engagement, discovery and evaluation strategies, integration into professional practice, institutional support availability, and suggestions for enhanced utilization. Interviews lasted forty-five to seventy-five minutes, were conducted in Ukrainian or English based on participant preference, and were audio-recorded and transcribed verbatim.

Additionally, twelve participants maintained reflective journals documenting OER exploration and implementation experiences over three months, providing longitudinal insights [4] into utilization patterns and learning processes.

Data analysis followed iterative thematic analysis procedures. Transcripts and journal entries underwent open coding to identify emerging themes, followed by focused coding to develop analytical categories, and selective coding to establish relationships among themes. Multiple readings ensured comprehensive engagement with data, while constant comparison techniques verified thematic consistency.

Analysis revealed complex patterns of OER engagement characterized by both enthusiastic adoption and significant challenges.

OER utilization patterns. Participants demonstrated varied OER engagement levels. Highly engaged educators (approximately 35%) regularly consulted multiple OER platforms, including OpenStax for technical textbooks, MIT OpenCourseWare for engineering course materials, MERLOT for peer-reviewed pedagogical resources, and OER Commons for teaching strategies. As one participant noted, «*OER platforms have become my primary source for authentic technical texts and contemporary engineering examples that traditional ESP textbooks lack*» (Participant 7). Moderately engaged educators (approximately 48%) utilized OER occasionally, primarily for supplementary materials, while minimally engaged educators (approximately 17%) remained largely unaware of available resources despite expressed interest.

Table 1. OER engagement levels and utilization patterns among ESP educators

Engagem ent level	Percenta ge of participa nts	Primary OER platforms used	Frequen cy of use	Main purpose	Characteris tics
Highly engaged	35% (n=8)	• OpenStax (technical textbooks). • MIT OpenCourse Ware (engineering materials). • MERLOT (peer-reviewed resources). • OER Commons (teaching strategies).	Regular, systematic consultation	Primary source for authentic technical texts and contemporary engineering examples	• Consult multiple platforms. • Replace traditional textbooks. • Active seekers of innovation. • High digital literacy.
Moderate ly engaged	48% (n=11)	• Selective platform use. • Primarily OpenStax and MIT OCW. • Occasional MERLOT access.	Occasional, needs-based	Supplementary materials to complement existing resources	• Use alongside textbooks. • Selective adoption. • Moderate digital skills. • Time constraints cited.
Minimall y engaged	17% (n=4)	• Limited or no platform familiarity. • Awareness of concept only.	Rare or non-existent	N/A – lack of utilization despite expressed interest	• Unaware of resources. • Interested but uninformed. • Need institutional support. • Require training.

Source: created by author.

Perceived benefits. Participants identified numerous advantages of OER-based professional development. Access to authentic, current technical content enabled creation of more relevant, engaging learning materials. One educator explained: «*Commercial ESP textbooks often contain outdated technical information. OER allows me to incorporate cutting-edge developments in renewable energy, which my students will actually encounter professionally*» (Participant 15).

Exposure to diverse pedagogical approaches through OER stimulated instructional innovation. Educators reported adopting task-based activities, flipped classroom models, and project-based learning approaches discovered through OER exploration. «*Seeing how colleagues worldwide structure their ESP courses inspired me to experiment with collaborative projects I wouldn't have considered otherwise*» (Participant 3).

Cost-effectiveness particularly resonated given institutional budget constraints. «*We cannot afford expensive commercial materials for every specialization. OER enables me to provide quality resources without financial barriers*» (Participant 19). Additionally, flexibility to adapt and remix OER materials allowed customization addressing specific student needs and institutional contexts.

Challenges and constraints. Despite enthusiasm, participants identified substantial obstacles. Quality variability across OER platforms necessitated time-intensive evaluation processes. «*Not all OER materials meet pedagogical standards. I spend considerable time assessing resources before using them, which is exhausting alongside regular teaching loads*» (Participant 11). Limited technical domain knowledge sometimes hindered evaluation of specialized content accuracy.

Digital literacy gaps constrained effective OER navigation and integration. Several participants acknowledged difficulty locating appropriate resources within vast repositories or understanding Creative Commons licensing implications. «*The technical aspects of OER – understanding licenses, properly attributing sources, remixing materials – remain confusing despite their importance*» (Participant 22).

Institutional support deficiencies emerged as critical constraints. «*Our university provides no guidance, training, or recognition for OER utilization. It's entirely individual initiative without any structural support*» (Participant 8). Absence of dedicated time for professional development within workload allocations particularly frustrated participants attempting systematic OER engagement.

Impact on professional competence. Participants engaging regularly with OER reported enhanced confidence [6, 7] in pedagogical decision-making, expanded repertoires of teaching strategies, improved ability to address diverse student needs, and strengthened connections between language instruction and engineering contexts. Reflective journals documented iterative experimentation cycles where educators tested OER-inspired approaches, reflected on outcomes, and refined implementations – characteristic patterns of professional growth.

Conclusions

Open Educational Resources offer [8] substantial potential for supporting continuous professional development of ESP educators in technical universities, particularly regarding access to authentic technical content, pedagogical innovations, and professional communities. However, realizing this potential requires addressing significant challenges related to quality assurance, digital competence, and institutional support.

Technical universities should develop comprehensive OER strategies encompassing: curated collections of high-quality, discipline-specific OER relevant to

ESP instruction; professional development programs building digital literacy and critical evaluation skills; workload recognition for time invested in OER exploration and integration; and communities of practice facilitating collaborative resource evaluation and pedagogical innovation.

Future research should investigate longitudinal impacts of OER-based professional development on teaching effectiveness and student outcomes. Comparative studies examining OER utilization across different institutional contexts could identify factors promoting successful adoption. Investigation of collaborative OER creation by ESP educators represents promising directions for building contextually appropriate resources. Finally, research exploring intersections between OER and emerging technologies such as artificial intelligence could anticipate future professional development landscapes.

References

1. Basturkmen H. ESP teacher education needs. *Language Teaching*. 2019. Vol. 52, No. 3. P. 318–330. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000398>.
2. Cronin C., MacLaren I. Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis*. 2018. Vol. 10, No. 2. P. 127–143. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825>.
3. Hilton J. Open educational resources, student efficacy, and user perceptions: A synthesis of research published between 2015 and 2018. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68, No. 3. P. 853–876. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09700-4>.
4. Kot S. O., Nykyporets, S. S. Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. *Science and education in the third millennium: information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph*. Volume I. Institute of Public Administration Affairs. Lublin, Polska, 2025. 532 p., Pp. 295–332. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267>.
5. Kravchenko K., Ketsyk-Zinchenko U., Suduk I., Nykyporets S., Cherednychenko V. Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*. 2025. 19(3). P. 303–314. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.19>.
6. Nykyporets S., Stepanova I., Hadaichuk N. The use of Open Educational Resources in Ukraine: unleashing the potential for knowledge democratization and lifelong learning. *Journal of Innovations and Sustainability*. 2023. № 7(1). DOI: <https://doi.org/10.51599/is.2023.07.01.07>.
7. Stepanova I. S., Nykyporets S. S. Foreign language instruction as a means of developing students' academic presentation competence. *Society and national interests. Series «Education/Pedagogy»*, 2026. № 1(21). C. 16–29. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1\(21\)-16-29](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-1(21)-16-29).
8. UNESCO. Recommendation on Open Educational Resources (OER). Paris : UNESCO Publishing, 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755> (accessed: 15.01.2026).

9. Wiley D., Hilton J. Defining OER-enabled pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2018. Vol. 19, No. 4. P. 133–147. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>.

Світлана АРЖАНУХІНА

викладачка-методистка кафедри
фортепіано, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Підготовка висококваліфікованих фахівців мистецького профілю, серед яких значне місце відводиться майбутнім учителям музичного мистецтва, постає важливим аспектом становлення української національної культури. Педагогічною практикою доведено, що результативність виступу на сцені значною мірою залежать від уміння здобувача освіти регулювати свою поведінку, стримувати почуття, контролювати настрій, враховуючи вимоги ситуації й оточуючих. Саморегуляція стає ключовим компонентом професійної діяльності, оскільки вона впливає на здатність до самоконтролю, самооцінки та адаптації в умовах постійних змін. Не викликає сумніву, що вміння шляхом саморегуляції зняти емоційне напруження, придушити почуття страху і невпевненості, допоможе студентам сконцентрувати і раціонально застосувати властивості уваги, скоординувати власні рухи, не втратити цілісність емоційно-образного змісту музичного твору.

Оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва прийомами психологічної саморегуляції стає вельми актуальним завданням сучасного процесу освіти на етапі підготовки кваліфікованих фахівців.

Метою даної статті є аналіз прийомів саморегуляції психоемоційного стану майбутніх учителів музичного мистецтва та їх застосування у процесі виконавської діяльності, визначення впливу саморегуляції на розвиток особистісних і творчих якостей.

Психологічна саморегуляція може розглядатися як один з найважливіших показників психологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності. Під нею розуміється здатність зберігати сприятливий психічний стан для успішного виконання музичних творів. Психолого-педагогічні аспекти підготовки студентів до публічного виконання музичних творів розглядалися в працях А. Бочкарьова, Н. Войтюк, А. Готсдінера, М. Давидова, О. Йоркіної, Ю. Красильник, В. Мільман, Сін.

У вітчизняній психології вперше питання про вивчення проблеми регуляції та саморегуляції розглядалося Л. Виготським. На його думку, специфічно-людський спосіб регуляції пов'язаний зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, які він визначав як оволодіння процесами власної поведінки.

О. Царкова систематизує методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів, пропонуючи конкретні прийоми для управління ресурсами. Здатність до саморегуляції поєднується з необхідністю управління поведінкою в умовах невизначеності, що у своєму дослідженні психології ризику особистості підтверджує О. Вдовиченко. Саморегуляція розглядається не тільки як механізм досягнення цілей, але і як засіб стабілізації та адаптації індивіда.

На етапі досягнення художньої завершеності роботи над музичним твором на перший план виступає цілісне його виконання. Основними завданнями зазначеного етапу є: уточнення виконавського задуму, досягнення цілісності та художньої довершеності виконання. Відчуття загальної лінії розвитку твору, осмислення його драматургії – стають важливими передумовами цілісного виконання твору. Чому саме й сприятимуть способи роботи над твором, зазначені Й. Гофманом: без фортепіано з нотами; без фортепіано та без нот.

Розглянемо основні компоненти виконавської діяльності музиканта з точки зору психологічної науки. *Мотиваційний компонент* характеризує наявність мотивації виконавця на досягнення успіху. За такої мотивації дії музиканта спрямовуються на досягнення позитивних результатів, він проявляє активність, ініціативу, наполегливість у досягненні поставленої мети.

Емоційний компонент виконавської діяльності виконавця складається з відчуття радісного очікування майбутнього концертного виступу, бажання грати для інших і викликати своїм мистецтвом радість, відсутністю емоційного напруження, страху та тривоги перед аудиторією, переважанням позитивних емоцій. Емоційна стійкість дозволяє студентам залишатися спокійними та зосередженими в стресових ситуаціях, а відповідальність сприяє виконанню навчальних завдань.

Когнітивний компонент виконавської діяльності складається з чіткості та швидкості мислення, здатності виразно уявляти особливості музичних творів і втілювати слухові образи.

Перехід розумових уявлень зі свідомості в технічний апарат студентів реалізується завдяки виконавській волі, що «вмикає» через контрольну діяльність уваги всі психічні процеси: мислення, пам'ять, уяву. Вольова концентрація уваги дає можливість особистості перенести усе, що було зроблено в процесі попередньої підготовки в зовнішній ресурс, тобто показати свою роботу слухачам. Однак для досягнення якості музичного виступу необхідні не тільки вольові зусилля, а й навички саморегуляції уваги. Поряд із зазначеними властивостями важливою вважається здібність студентів до самоконтролю, завдяки якій за напружених умов можлива вільна передача художньо-образного змісту творів.

Поняття «музично-виконавська діяльність» тісно перекликається з «виконавською якістю», «сценічною витримкою» та «естрадним хвилюванням». «Сценічна витримка» в основному пов'язується з виконавською волею, саморегуляцією, самоконтролем.

Саморегуляція та емоційна стійкість виконавця проявляється у: відсутності у виконавця в стресовій ситуації психологічних реакцій, що знижують якість виконання, породжують неточності, промахи, помилки; натренованості в бездоганному виконанні музичних творів у психологічно складних умовах;

наявність високого рівня мотивації, що відображає бажання та внутрішнє вольове прагнення успішності виконання поставлених завдань.

Процес психологічної саморегуляції будується на трьох основних принципах: релаксації, візуалізації, самонавіюванні.

Сутність принципу *релаксації* полягає в підготовці тіла і психіки до спільної роботи. Саме в моменти релаксації можна почути свій внутрішній голос і відчутти зв'язок свого організму і розумової діяльності. Релаксація, або розслаблення, означає звільнення тіла і психіки від непотрібної напруги.

Другий принцип – *візуалізація*. Інтуїтивне мислення використовує різні шляхи проникнення в свідомість. Основним є шлях малювання картин, або візуалізація образів у вашому мозку, тобто створення внутрішнього образу. Візуалізація визначає різні способи активізації уяви за допомогою слухових, зорових, нюхових, смакових, дотикових відчуттів, а також комбінацій.

Сутність принципу *самонавіювання* полягає в тому, що за допомогою самонавіювання ми переводимо наші внутрішні образи в слова, які неодноразово відлунюють в нашій свідомості. Ці слова, наповнені власною внутрішньою силою і підтримкою, сприймаються глибоко на емоційному рівні. Самонавіювання – це активна установка, що дозволяє обернути образи в словесну оболонку. Таке внутрішнє відлуння може бути сформульовано як ставлення, намір і установка, виражена словами: «Я можу це зробити». Самонавіювання – це ясне твердження, що успіх можливий, виражене від першої особи в теперішньому часі.

Оцінюючи й контролюючи свої емоції під час виконавської діяльності, студенти інколи неодноразово зупиняються, саме контролюючи власні емоційні спонукання. Це явище виникає, як мінімум, через дві причини: утрату контролю над виконавською виразністю відтворення музичного матеріалу, його смислового виявлення й недостатньо надійну м'язову технічну базу, що знижує ефективність гри на сцені.

Щоб запобігти розумовій та фізичній утомі, здобувачам освіти потрібно за декілька днів до виступу виконувати всю концертну програму з повним емоційним навантаженням. У період попередньої підготовки до концертного виступу в емоційно напружених ситуаціях, кожному бажано точно визначити тривалість «розігрівання».

Отже, у статті проаналізовано й визначено, що застосування прийомів саморегуляції психоемоційного стану займає важливе місце в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавства. Під час підготовки до музично-виконавської діяльності слід урахувувати всі групи факторів вироблення психологічних навичок студентів. Особливу увагу слід приділяти таким компонентам психіки, як воля, увага та самоконтроль; принципам релаксації, візуалізації, самонавіювання.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва Е. Ю. Підготовка студентів-музикантів до концертних виступів. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал*. 2019. Вип. 19. С. 15–17.

2. Лабінцева Л. П. Формування досвіду виконавської діяльності учителів музичного мистецтва. Наукове електронне фахове видання. 2015. № 3 (11). С. 175–183.

Тетяна АФАНАСЬЄВА

кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри менеджменту,
психології та інклюзивної освіти,
Комунальний заклад «Запорізький
обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти» Запорізької обласної
ради

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ В ПЕРІОД НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Повномасштабне вторгнення рф в Україну кардинально змінило умови функціонування освітньої системи. Педагоги зіткнулися з масовими обстрілами шкіл, блекаутами, евакуацією, внутрішнім переміщенням, втратою близьких, постійною повітряною тривоگوю, вибухами та необхідністю поєднувати викладання з іншими соціальними ролями (волонтер, психолог, медик, тощо). Водночас від вчителів залежить збереження освітнього процесу, соціально-емоційне благополуччя дітей. Тому професійний розвиток у таких умовах перестає бути лише підвищенням кваліфікації, а перетворюється на інструмент резилієнтності, психологічного самозбереження та адаптації до змішаного, дистанційного навчання, здійснення професійної діяльності в підземних школах.

Резилієнтність педагогів розглядається як здатність адаптуватися до стресу, зберігаючи ефективність викладання, що включає саморегуляцію, командну роботу та інноваційні методи. Саме тому завданням системи освіти є не тільки забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників але й збереження кадрового потенціалу освіти для повоєнного відновлення, адже війна вже спричинила значний відтік педагогів через мобілізацію, еміграцію та вигорання.

Умови повномасштабної війни трансформували професійний розвиток педагогів з традиційного підвищення кваліфікації на комплексну систему, що включає психосоціальну підтримку, цифрові навички, знання і вміння створення безпечного освітнього середовища [1].

Педагоги живуть у умовах постійного стресу: обстріли, блекаут, евакуації, втрати близьких та економічна нестабільність. Дослідження OECD підкреслюють необхідність запровадження гнучких програм, що враховують ці фактори і передбачають менторство, коучинг, тьютерінг [2]. Разом з тим мають бути враховані умови, які сприятимуть конструктивному професійному розвитку педагога: 1) інтеграція психологічної підтримки в професійну діяльність, наприклад короткі паузи між уроками, групові сесії для обміну досвідом та профілактика вигорання через самодопомогу; 2) адаптація до блекаутів – офлайн-модулі, мобільні додатки для навчання та доступ до генераторів; 3) фінансова та соціальна підтримка активних педагогів.

Війна в Україні виявила надзвичайну стійкість педагогічної спільноти: попри травму, втрати та руйнування педагоги продовжують вчити, підтримувати та розвиватися. Професійний розвиток у цих умовах набуває екзистенційного значення – це не лише підвищення кваліфікації, а збереження людяності, національної свідомості та плекання майбутнього покоління. Досвід українських педагогів може стати цінним для інших країн у кризових ситуаціях, демонструючи, як поєднати резилієнтність, цифровізацію та травма-чутливу педагогіку в умовах тривалої невизначеності.

Список використаних джерел

1. Standing with Ukraine's teachers: How UNESCO supports educators in times of war. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/standing-ukraines-teachers-how-unesco-supports-educators-times-war>
2. How Ukraine is strengthening its teacher workforce despite the war. URL: <https://oecdeditoday.com/how-ukraine-is-strengthening-its-teacher-workforce-despite-the-war/>

Ірина БАРБАШОВА

професорка кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА ДОПОМОГА ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ

Зміни, викликані реформуванням сучасної системи освіти, зумовлюють становлення нових напрямів професійного розвитку педагогічних працівників. Учитель для ефективного виконання покладених на нього трудових функцій потребує супроводу та допомоги в розробленні індивідуальної траєкторії професійного розвитку, реалізації власних професійних запитів і потреб. Це закономірно вимагає застосування інноваційних форм роботи з педагогами, розроблення дієвих інструментів, освітніх ресурсів, спрямованих на їх професійне вдосконалення та особистісне зростання.

Однією з інноваційних форм роботи з педагогами є супервізія, покликана надати їм професійну підтримку та допомогу задля впевненого професійного зростання. Відповідно до Наказу МОН України «Порядок надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії)» (далі – Порядок) *супервізія* – це комплекс заходів з надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам на добровільних засадах, що сприятиме вдосконаленню їхньої професійної діяльності та професійному розвитку [1]. Важливо зауважити, що супервізію не слід розглядати як ревізію, контроль і оцінювання. Скоріше, це партнерська взаємодія між *супервізантом* (отримувачем послуг супервізії) і *супервізором* (надавачем послуг супервізії), спрямована на особистісне та професійне зростання супервізанта.

Відповідно до положень зазначеного вище нормативного документа *мета супервізії* полягає в здійсненні комплексу заходів із професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам закладів освіти згідно з вимогами професійних і освітніх стандартів.

Провідними *завданнями супервізії* визнано такі:

- допомога у визначенні професійних можливостей, потреб і труднощів у педагогічних працівників, ресурсів мотивації їхнього професійного розвитку;
- здійснення аналізу професійної діяльності педагогічних працівників;
- професійне консультування педагогічних працівників за результатами аналізу їхньої професійної діяльності;
- професійна допомога в запобіганні (попередженні) та подоланні професійних труднощів;
- сприяння в дотриманні педагогічними працівниками професійних стандартів;
- рефлексія професійної діяльності під час спільного аналізу уроків, взаємодії з учнями та батьками, виявлення сильних сторін і зон для зростання;
- емоційна підтримка та профілактика вигорання шляхом надання простору для обговорення труднощів, емоційного стану, пошуку рішень для подолання стресу;
- розширення професійного світогляду, обмін досвідом, розгляд різних підходів до розв'язання педагогічних завдань; розвиток самостійності та відповідальності, заохочення педагога до самоаналізу та пошуку власних рішень.

Мета й завдання супервізії відображають траєкторію допомоги та підтримки педагогічного працівника, формують початкові очікування супервізора й супервізанта та дозволяють з'ясувати, чи досягнуто кінцевих результатів [1; 3, с. 13].

На виконання мети й завдань супервізії спрямовано її функції. У Порядку визначено принаймні сім *функцій супервізії*: 1) діагностувальна – допомагає визначити професійні можливості, потреби, труднощі, питання, що хвилюють супервізанта, і з яких він потребує допомоги; 2) аналітична – дозволяє об'єктивно оцінити професійну діяльність супервізанта, узагальнити та зробити висновки щодо необхідних напрямів його професійного зростання; 3) консультативна – полягає в наданні порад, консультаційної підтримці супервізанта, допомозі в розв'язанні професійних питань; 4) наставницька – спрямована на допомогу педагогам у визначенні їхніх індивідуальних професійних запитів і потреб; 5) підтримувальна – націлена на підтримку та формування позитивної мотивації педагогів до проєктування власної траєкторії розвитку в професії, формування здатності учасників супервізії об'єктивно реагувати на зміни та виклики, що відбуваються в освіті; 6) фасилітативна – припускає створення сприятливих умов для ефективної комунікації та взаємодії, залучення до обговорення й аналізу професійних ситуацій, допомогу супервізанту в пошуках шляхів подолання труднощів у професії, формування здатностей запобігати або попереджати їх; 7) посередницька – забезпечує посередництво між адміністрацією освітнього закладу, педагогами, батьками вихованців та супервізантом; сприяє вивченню запиту від закладу освіти щодо професійного розвитку педагогів і з'ясуванню професійних потреб самих педагогів задля узгодження цілей, вироблення ефективної моделі супроводу, а

також підтримки супервізанта в професійному вдосконаленні. Акцентуємо на тому, що серед означених функцій відсутня функція контролю, адже супервізія в жодному разі не спрямована на контроль чи висвітлення недоліків у роботі педагога [1; 3, с. 14].

Надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам ґрунтується на цілком визначених принципах. *Принципи супервізії* – це норми, правила, якими керуються супервізор і супервізанта в організації та проведенні цього процесу. У Порядку визначено такі принципи супервізії: людиноцентризму – полягає в тому, що взаємодія суб'єктів супервізії (супервізора й супервізанта) ґрунтується на повазі до цінностей, урахуванні професійних потреб кожного з них, фокусуванні уваги на індивідуальних пріоритетах щодо професійного розвитку; доступності – вимагає доцільності відбору змісту, методів, форм супервізії, їх відповідності потребам, запитам, досвіду учасників супервізії; відповідальності – передбачає відповідальне ставлення всіх учасників супервізії до виконання поставлених завдань; академічної доброчесності – спрямовує на дотримання учасниками супервізії норм і правил професійної етики, норм законодавства про авторське право, надання вірогідної інформації, об'єктивність оцінювання результатів супервізії; академічної свободи – надає супервізору та супервізанту свободу у виборі змісту, форм, методів супервізії на кожному етапі її здійснення; добровільності – виявляється в тому, що супервізію здійснюють лише за згодою всіх сторін, які беруть у неї участь; об'єктивності – означає, що під час супервізії учасники мають неупереджено ставитися до потреб, можливостей, результатів діяльності один одного; гуманізму – формує ядро позитивної взаємодії всіх учасників супервізії, складниками якого є повага до особистості, визнання її честі та гідності; демократизму – означає прийняття різноманітності, можливість висловлювати власну думку та приймати думку інших, відсутність дискримінації; навчання впродовж життя – супервізія сприяє постійному професійному розвитку та вдосконаленню фахівця шляхом здобуття нових знань, опанування кращих методів і технік, аналізу власної практики та обміну досвідом з метою досягнення вищого рівня професіоналізму та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці [1].

Крім принципів, визначених у Порядку, дослідники характеризують сутність ще низку важливих принципів, як-от: відкритості – забезпечення вільного доступу до інформації, можливість зворотного зв'язку; конфіденційності – особиста інформація, отримана учасниками в процесі проведення супервізії, не підлягає свідомому чи випадковому розголошенню; у разі потреби така інформація має бути представлена у формі, що виключає її використання проти інтересів учасників супервізії; партнерства – рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей; довіри та психологічного комфорту – забезпечення безпеки, умов для відвертості, готовності ділитися особистою інформацією, сприяння задоволенню та впевненості у власних силах [2, с. 3].

Супервізія є корисною для будь-якого педагога незалежно від досвіду та стажу роботи. Але особливо вона рекомендована таким категоріям педагогічних працівників: молодим фахівцям для адаптації до професії, подолання перших труднощів та формування ефективних стратегій роботи; педагогам, які

відчувають професійне вигорання для відновлення мотивації, пошуку ресурсів і нових смислів у професійній діяльності; педагогам, які прагнуть вдосконалити свої навички для опанування інноваційних методик, покращення взаємодії з учнями та батьками, розвитку лідерських якостей; педагогам, які опинилися в складних ситуаціях для аналізу проблемних кейсів, пошуку оптимальних рішень і розвитку стресостійкості; педагогам, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами для отримання спеціалізованої підтримки та консультацій.

Важливо, що в Положенні сформульовано вимогу здійснювати супервізію державною мовою з дотриманням засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності, що регламентовані Законом України «Про освіту», а обробку персональних даних її учасників здійснювати відповідно до положень чинного законодавства, зокрема Закону України «Про захист персональних даних».

Список використаних джерел

1. Про затвердження Порядку надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії): Наказ МОН України від 14.06.2024 № 855. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1201-24#n14> (дата звернення: 06.12.2025).

2. Стягунова О. Принципи, форми та методи супервізії. Київ: УІРО, 2024. 14 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2024/10/7_pryncypy-metody-ta-formy-superviziyi.pdf (дата звернення: 06.12.2025).

3. Супервізія не ревізія: метод. порадник / Ю. О. Борисенко, О. А. Венгловська, Г. В. Гладкова та ін. Київ: УІРО, 2025. 245 с. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2025/08/uied-20.08.2025.pdf> (дата звернення: 06.12.2025).

Андрій БРАТЧЕНКО

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
А1 «Освітні науки», Бердянський
державний педагогічний університет

ЗАЛЕЖНІСТЬ ОСВІТНІХ ВТРАТ З МАТЕМАТИКИ У ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІД ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У сучасних умовах, коли системи освіти стикаються з послідовними кризовими подіями (локальними кризами, воєнними діями та змінами формату навчання), питання швидкого відновлення математичних компетентностей учнів набуває критичного значення. Останні емпіричні дослідження свідчать, що якість підготовки педагогічних працівників є ключовим детермінантом масштабу й тривалості освітніх втрат (learning loss) з математики: вчителі з високим рівнем предметно-методичної підготовки, навичками формувального оцінювання та вмінням застосовувати диференційовані підходи забезпечують швидше відновлення навчальних досягнень у своїх класах. Так, мета-аналіз показав позитивний вплив цілеспрямованих програм професійного розвитку

(PD), особливо коли інтервенції поєднують теоретичні модулі з тривалим наставництвом і супервізією в класі [7]. Аналогічні результати отримано в дослідженнях річних PD-програм: участь у контекстуалізованих курсах корелювала зі змінами в педагогічних практиках і помітним покращенням результатів учнів у наступному навчальному році [4].

Механізми впливу підготовки вчителя на зменшення learning loss можна описати як взаємопов'язані канали. Перший канал – підвищення інструктивної якості: структуровані уроки з фокусом на ключових математичних поняттях зменшують когнітивне навантаження і сприяють глибшому розумінню. Другий – оперативна діагностика: застосування коротких стандартизованих тестів і формувальних оцінок дозволяє швидко виявляти конкретні прогалини. Третій – диференційована підтримка: здатність організувати індивідуальні або групові інтервенції для учнів з різним рівнем підготовки. Дослідження з багаторівневими моделями (учень-клас-школа) показують, що в періоди шоків частка варіації в результатах, яку пояснюють характеристики вчителя, зростає, що підкреслює підвищену вагу педагогічних рішень у відновленні навчання. Оцінки на основі квазіекспериментальних методів під час закриття шкіл показують значну неоднорідність між школами, причому локальні фактори (у тому числі інструктивні практики та доступ до підтримки вчителя) пояснюють частину цієї міжшкільної дисперсії [5;1]. Методологічну основу для виділення внеску вчителя у загальну дисперсію результатів дають роботи, що верифікують інструменти оцінювання ефективності вчителя через рандомізований розподіл і багаторівневі моделі; ці підходи дозволяють коректно оцінити частку варіації, що припадає на характеристики вчителя, навіть у складних шоківих умовах [5]. Коли PD-програми включають навчання формувальному оцінюванню та роботу з адаптивними вправами, вчителі швидше виявляють дефіцити в арифметиці та алгебрі й цілеспрямовано коригують інструкцію, що призводить до помітного зростання показників у post-тестах. Це узгоджується з доказами мета-аналізу рандомізованих досліджень, який показав, що коучинг і наставництво (job-embedded coaching) систематично покращують інструктивну практику та результати учнів [3]. Дослідження персоналізованого навчання та adaptive practice також вказують, що поєднання адаптивних вправ із підготовленими вчителями підвищує точність діагностики прогалин і ефективність диференціації інструкції [6].

Практичні інтервенції, які демонструють найвищу ефективність, мають спільні ознаки: поєднання коротких цілеспрямованих тренінгів із тривалим наставництвом у класі, фокус на формувальному оцінюванні та диференціації, а також інтеграція простих цифрових інструментів для моніторингу прогресу. Одноразові семінари без подальшого супроводу зазвичай дають обмежений ефект; стійкі зміни в практиці вчителя і відповідне зростання учнівських результатів досягаються тоді, коли PD супроводжується коучингом, спостереженням уроків і зворотним зв'язком [7]. Водночас ефективність PD значною мірою залежить від релевантності змісту до реальних класних умов: програми, які враховують локальні навчальні прогалини та ресурси вчителя, показують кращі результати, ніж універсальні курси без адаптації.

Оцінка впливу підготовки вчителя на зменшення learning loss вимагає методологічної строгості. Поєднання квазіекспериментальних дизайнів,

pre/post-тестування, аналізу логів цифрових вправ і якісних спостережень дозволяє відокремити прямий ефект PD від супутніх факторів, таких як соціально-економічний статус чи доступ до ресурсів. Дослідження Н. J. Lee та V. W. Vongkulluksn демонструють, що комбіновані підходи до оцінювання підвищують валідність висновків і дозволяють точніше виміряти внесок вчителя у відновлення навчання [4].

Імплікації для освітньої політики та практики впливають безпосередньо з цього аналізу. Для зменшення освітніх втрат з математики слід пріоритетно інвестувати в практично орієнтовані програми підготовки та професійного розвитку вчителів, які поєднують навчання формульованому оцінюванню, диференціації та наставництву. Одночасно необхідно розвивати системи оперативного моніторингу навчальних досягнень, що поєднують стандартизовані короткі тести та аналіз даних цифрових вправ. Подальші дослідження мають зосередитися на оцінці з використанням квазіекспериментальних методів довгострокових ефектів PD-інтервенцій, вивченні механізмів трансформації педагогічних навичок у покращення учнівських результатів та розробці адаптивних моделей підготовки вчителя з урахуванням контекстуальних особливостей окремих країн і регіонів.

Список використаних джерел

1. Engzell P., Frey A., Verhagen M.D.. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118 (17), 2021, DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
2. Kane T.J., McCaffrey D.F., Miller T., Staiger, D.O.. Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment. Research Paper. MET Project. 2013. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:8697867> (дата звернення 24.01.2026)
3. Kraft M. A., Blazar D., Hogan, D.. The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*. Volume 88, Issue 4, 2018. p. 547-588. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
4. Lee H. J., Vongkulluksn V. W.. Enhancing mathematics teacher professional learning through a contextualized professional development program. *Teacher Development*, 27(1), 2023. p. 92–115. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2134195>
5. Maldonado J. E., De Witte K.. The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 2022. pp. 49–94. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
6. Pane J. F.; Steiner E. D.; Baird M. D.; Hamilton L.S.; Pane J. D. Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. Research Report. 2017. 59p. URL: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2042.html (дата звернення 24.01.2026)
7. Park, S., Lee, Y. R., Nelson, G., Cook, M. A., & Doabler, C. T. (2025). Teacher Professional Development and Student Mathematics Achievement: A Meta-Analysis of the Effects and Moderators. *Education Sciences*, 15(9), 1177. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15091177>

Марина ВАТКОВСЬКА

кандидатка філософських наук,
професорка кафедри загальної та
спеціальної педагогіки, Комунальний
заклад вищої освіти «Дніпровська
академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

ФОРМУВАННЯ ТА ПІДТРИМКА КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: РОЛЬ САМОРЕФЛЕКСІЇ ТА САМООЦІНЮВАННЯ

У сучасних умовах розвитку вищої освіти проблема забезпечення її якості виходить за межі формалізованих процедур оцінювання та контролю. Все більшої ваги набуває культура якості як сукупність цінностей, установок, професійних норм і практик, що визначають ставлення академічної спільноти до якості освітньої діяльності. Особливе місце в цьому контексті належить викладачеві вищої школи, професійна діяльність якого безпосередньо впливає на результати навчання, освітнє середовище та академічну доброчесність.

Водночас ефективне формування культури якості неможливе без внутрішньої готовності викладача до постійного аналізу власної діяльності, критичного осмислення педагогічного досвіду та усвідомленого професійного вдосконалення. Саме тому актуалізується проблема розвитку саморефлексії та самооцінювання як ключових механізмів підтримки якості в професійній діяльності викладача вищої школи.

Проблематика культури якості у вищій освіті розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Ляшенко, Д. Вілмут, Д. Гопкінз, Г. Хоружий та ін.) у контексті внутрішніх систем забезпечення якості, професійної відповідальності академічного персоналу та розвитку освітніх інституцій. Значна увага приділяється ціннісним і організаційним засадам якості, ролі академічного лідерства та участі викладачів у процесах самооцінювання освітніх програм. Саморефлексія та самооцінювання досліджуються як складові професійної компетентності педагога, умов безперервного професійного розвитку та чинники підвищення ефективності педагогічної діяльності. Разом із тим, у наукових публікаціях недостатньо систематизовано зв'язок між розвитком саморефлексивної культури викладача та формуванням культури якості на інституційному рівні, що зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення цієї проблеми.

Культура якості у вищій освіті постає як інтегральне утворення, що поєднує нормативні вимоги, інституційні процедури та особистісно-професійні установки викладача [1]. На індивідуальному рівні вона виявляється у відповідальному ставленні до результатів власної педагогічної діяльності, готовності дотримуватися стандартів якості, відкритості до змін та інновацій. Для викладача вищої школи культура якості пов'язана не лише з виконанням формальних вимог, а й з усвідомленням власної ролі у забезпеченні сталого розвитку освітнього процесу. У цьому сенсі якість стає внутрішньою

професійною цінністю, що визначає зміст педагогічних рішень, методів навчання, характер взаємодії зі здобувачами освіти та колегами.

Сучасна гуманістично орієнтована парадигма професійної освіти актуалізує підвищені вимоги до діяльності викладача, який має бути готовим не лише до творчої самореалізації та безперервного особистісного зростання, а й до системного здійснення рефлексивних процесів, спрямованих на усвідомлення власної професійної позиції. У цьому контексті рефлексія постає як важливий інструмент актуалізації особистісно значущих мотивів педагогічної діяльності, що забезпечує осмислення її цілей, змісту та результатів. Розвиток рефлексії відбувається у взаємозв'язку з формуванням індивідуальної професійно-педагогічної культури викладача, інтегруючись у всі компоненти його професійної діяльності. Саме тому рефлексія може бути розглянута як один із ключових механізмів педагогічної діяльності, що проявляється на мотиваційному, цілепокладальному, проєктувальному, реалізаційному, контрольно-аналітичному та оціночному етапах. Рівень інтеграції рефлексії в професійну діяльність визначається глибиною усвідомлення викладачем власних педагогічних дій і здатністю до їх рефлексивного осмислення [2].

Самооцінювання професійної діяльності викладача є важливою складовою внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти. Воно передбачає систематичне співвіднесення власної педагогічної практики з визначеними критеріями якості, результатами навчання та очікуваннями академічної спільноти. На відміну від зовнішнього оцінювання, самооцінювання має виразний розвивальний потенціал, оскільки спрямоване не на контроль, а на професійне зростання. Воно стимулює відповідальність викладача за результати своєї діяльності, формує навички критичного аналізу та сприяє інтеграції індивідуальних професійних цілей із загальноінституційними пріоритетами якості.

Одним із дієвих механізмів є використання структурованих рефлексивних практик у межах викладання навчальних дисциплін. Так, після завершення тематичного модуля або семестру викладач може здійснювати самоаналіз на основі заздалегідь визначених запитань, пов'язаних із досягненням результатів навчання, адекватністю застосованих методів, рівнем залученості здобувачів освіти та відповідністю освітнього контенту сучасним вимогам галузі.

Важливим практичним інструментом розвитку саморефлексії є ведення професійного рефлексивного щоденника або електронного портфоліо викладача. У такому форматі фіксуються не лише успішні педагогічні рішення, а й професійні труднощі, сумнівні ситуації, результати педагогічних експериментів. Аналіз накопичених матеріалів у динаміці сприяє усвідомленню власних професійних змін, дозволяє відстежувати траєкторію розвитку та коригувати індивідуальні стратегії підвищення якості викладання.

Самооцінювання професійної діяльності набуває практичної значущості за умови чіткого визначення критеріїв і показників якості. У цьому контексті ефективним є використання внутрішніх чек-листів або матриць самооцінювання, узгоджених із стандартами вищої освіти, результатами навчання освітніх програм та політикою закладу вищої освіти у сфері якості. Наприклад, викладач може самостійно оцінювати рівень відповідності власного курсу заявленим результатам навчання, логіку структурування освітнього контенту,

обґрунтованість форм і методів оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Окрему роль у підтримці культури якості відіграє поєднання самооцінювання з елементами колегіальної рефлексії. Обговорення результатів самоаналізу в межах кафедральних семінарів, методичних студій або професійних спільнот сприяє формуванню спільних уявлень про якість, підвищує відкритість педагогічної діяльності та знижує формалізм у процедурах внутрішнього забезпечення якості. Узагальнені практичні механізми реалізації саморефлексії та самооцінювання викладача унаочнено у таблиці 1.

Таблиця 1

Практичні механізми реалізації саморефлексії та самооцінювання у професійній діяльності викладача вищої школи

Практичний механізм	Зміст і призначення	Приклад реалізації у професійній діяльності викладача
Структурований саморефлексивний аналіз	Усвідомлений аналіз власної педагогічної діяльності за визначеними запитаннями та показниками.	Самоаналіз викладання навчальної дисципліни після завершення семестру з фокусом на досягнення результатів навчання.
Рефлексивний професійний щоденник	Фіксація педагогічних рішень, труднощів, успішних практик і професійних висновків.	Регулярні записи щодо ефективності методів навчання та оцінювання.
Електронне портфоліо викладача	Накопичення доказів професійної діяльності та її якості.	Аналіз навчально-методичних матеріалів, відгуків здобувачів освіти, результатів самооцінювання.
Самооцінювання за критеріями якості	Співвіднесення власної діяльності з інституційними та програмними критеріями.	Використання чек-листів відповідності курсу результатам навчання.
Аналіз результатів навчання	Оцінювання ефективності викладання через досягнення здобувачів освіти.	Порівняння запланованих і досягнутих результатів навчання.
Колегіальна рефлексія	Професійне обговорення результатів самоаналізу.	Кафедральні методичні обговорення викладацьких практик.
Зворотний зв'язок від здобувачів освіти	Урахування думки здобувачів освіти у професійному самоаналізі.	Аналіз анонімних анкет після завершення курсу.
Індивідуальний план професійного розвитку	Планування шляхів удосконалення на основі самооцінювання.	Коригування методів викладання або підвищення кваліфікації.

Таким чином саморефлексія та самооцінювання є ключовими внутрішніми механізмами формування й підтримки культури якості в професійній діяльності викладача вищої школи. Вони забезпечують усвідомлене ставлення до педагогічної практики, сприяють професійному саморозвитку та підвищенню відповідальності за результати освітнього процесу.

Розвиток саморефлексивної та самооцінювальної культури викладача слід розглядати як важливий напрям інституційної політики забезпечення якості вищої освіти, що поєднує індивідуальні професійні зусилля з колективною відповідальністю академічної спільноти.

Список використаних джерел

1. Олешко Д. Управлінські і технологічні аспекти формування культури якості освіти у системі підготовки майбутніх менеджерів. *Сучасні технології формування конкурентоспроможного менеджера: методологія, практика, перспективи : матеріали Всеукраїнського наукового форуму* (м. Полтава, 13–14 березня 2025 р.) / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2025. 284 с.

2. Роганова М., Рашидова С., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. Том 1 № 1 (105) (2023): духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/656

Володимир ГУЗЬ

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри початкової та спеціальної освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Дар'я КІРІЯНОВА

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасні процеси реформування української системи освіти передбачають не лише оновлення освітнього середовища, модернізацію змісту навчання та впровадження інноваційних педагогічних технологій, а й ґрунтовне переосмислення соціальної та професійної ролі вчителя Нової української школи. Педагог сьогодення має бути готовим до діяльності в умовах динамічних соціокультурних змін, володіти гнучкістю мислення, здатністю до творчого пошуку, оперативного реагування на виклики сучасності, прийняття

нестандартних рішень, опанування нових професійних ролей і функцій, реалізації освітніх проєктів та забезпечення конкурентоспроможності на європейському й світовому ринку освітніх послуг.

Саме педагогічні працівники виступають ключовими агентами освітніх реформ на місцевому рівні, від професійної діяльності яких залежить досягнення стратегічної мети Нової української школи – формування випускника як особистості, інноватора та патріота. Як свідчить практика, сучасний педагогічний працівник усвідомлює необхідність впровадження сучасних форм навчання, має бажання удосконалювати свою діяльність, згоден відмовитися від застарілих методів, проте не кожен працівник має необхідні ресурси, достатній рівень знань та навичок для впровадження інновацій [5].

У зв'язку з цим актуалізується необхідність трансформації системи підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів із подоланням усталених стереотипів і шаблонів. Такі зміни зумовлені низкою суперечностей, що проявляються на різних рівнях суспільного життя, а саме: – на соціально-суспільному рівні – між рівнем знань і сформованістю вмінь здобувачів освіти та реальними соціальними запитами, необхідними для їх повноцінної соціалізації;

– на професійно-педагогічному рівні – між зростанням вимог до фахової компетентності вчителів і недостатньою готовністю значної частини педагогів до впровадження змін;

– на науково-методичному рівні – між традиційною консервативністю організації підвищення професійної майстерності та потребою модернізації індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку педагогів [2].

Проблематика безперервного професійного розвитку педагогічних працівників є предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. В Україні питання розвитку неперервної освіти висвітлювали у своїх працях І. Зязюн, Е. Зеєр, С. Кудрявцева, В. Колос, В. Лозовецька, Л. Мартинець, В. Сидоренко, С. Сисоєва, В. Хрипун. Теоретичні засади та особливості організації освіти впродовж життя представлені в наукових доробках зарубіжних дослідників, зокрема С. Бартлетта, О. Тоффлера, Дж. Шіренса та інших.

На думку М. Ілляхової, концепція освіти впродовж життя ґрунтується на ідеї постійного подолання невизначеності професійного статусу фахівця в умовах динаміки пізнавальної та діяльнісної практики протягом усього життя, а також на розкритті його креативного потенціалу, що сприяє формуванню нових горизонтів професійної та особистісної самореалізації [1].

Сидоренко В. В. визначає три ключові педагогічні цілі безперервного професійного розвитку сучасного фахівця: гносеологічну, що передбачає формування особистості через цілісну систему освіти; праксеологічну – формування професіонала шляхом навчання впродовж життя у форматах формальної, неформальної та інформальної освіти; аксіологічну – виховання духовно-моральної, патріотично зорієнтованої особистості [9].

Реалізація Концепції «Нова українська школа» актуалізувала низку творчих і модернізаційних викликів, у межах яких відбувається трансформація соціальної та професійної місії педагога відповідно до європейських стандартів професіоналізму з одночасним збереженням національних ментальних цінностей.

Забезпечення безперервного професійного розвитку педагога можливе через проектування індивідуальної освітньої траєкторії, що регламентується чинними нормативно-правовими актами. Так, Законом України «Про освіту» (ст. 54, 59) закріплено право педагогічних працівників на навчання впродовж життя, академічну мобільність, самостійний вибір форм, видів і суб'єктів професійного розвитку. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 51) визначає обов'язок щорічного підвищення кваліфікації педагогів. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (постанова КМУ № 800 від 21.08.2019 р. зі змінами № 1133 від 24.12.2019 р.) надає педагогам право самостійно обирати напрями, види, форми та суб'єктів підвищення кваліфікації. Новий Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений 29.08.2024 року, визначає міжтестастійний період тривалістю п'ять років.

З урахуванням зазначених нормативних документів, суспільних викликів та процесів реформування освіти актуалізується потреба у вибудовуванні індивідуальної траєкторії безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Відповідно до Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників, індивідуальна траєкторія професійного розвитку трактується як персоналізований шлях реалізації професійного потенціалу педагога, що базується на вільному виборі закладів освіти, суб'єктів освітньої діяльності, видів, форм, темпу навчання та освітніх програм у межах освіти дорослих [6].

Проектування власної траєкторії професійного розвитку доцільно здійснювати системно, у межах міжтестастійного періоду, орієнтуючись на ключові трудові функції, визначені новим Професійним стандартом, а саме: навчання здобувачів освіти предметів і інтегрованих курсів; управління та провадження освітнього процесу; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь у створенні безпечного, здорового, розвивального та інклюзивного освітнього середовища; забезпечення безперервного професійного розвитку [8].

Формування особистісних цінностей і патріотичних установок, визначених у формулі успішного педагога, відбувається в процесі цілеспрямованого розвитку професійних компетентностей, без яких педагог не здатний забезпечити якісні освітні послуги та залишатися конкурентоспроможним у сучасному освітньому просторі.

Отже, організація безперервного професійного розвитку педагога та підготовка конкурентоспроможного, компетентного вчителя Нової української школи постає не як проблема, а як процес пошуку й упровадження інноваційних освітніх практик, що враховують потреби системи освіти та актуальні виклики сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Ілляхова М. Безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників у контексті розвитку європейського освітнього простору. Вісник Нац. ун-ту «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні

- науки. 2019. Вип. 1. С. 55–60. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/13.pdf>.
2. Куриш Н.К. Моделювання професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. «Viae Educationis: Studies of Education and Didactics» 2022, Vol.1. №1. С.65–73. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/ve/1/ve1toc.pdf>
3. Куриш Н.К. Професійний розвиток керівника закладу освіти: змістова складова та інструменти вимірювання. Індивідуальна освітня траєкторія формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах змін та технології її впровадження : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Луцьк, 27 травня 2024 р.) / упоряд. Сташенко М. О. Луцьк: ВІППО, 2024. С.99–107.
4. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. Народна освіта. (електронне наукове фахове видання), 2016. №2(29). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133
5. Пахомова М.В. Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників в системі неперервної освіти: дис. .. канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Ін-т підгот. кадрів держ. служби зайнятості України. Київ, 2018. 244 с.
6. Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 р. № 672). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020%D0%BF#Text>
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 06.06.2019 №2745-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
8. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (затверджено Наказом МОН України № 1225 від 29 серпня 2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf
9. Сидоренко В.В. Безперервний професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти / зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти», 25 травня 2018 року, м. Київ.-ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» URL: <http://surl.li/tnvtss>

Лілія ДЕРІК

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти IV курсу факультету
соціально-педагогічної та мистецької
освіти, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАЦІЇ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Початкова школа є важливим середовищем для дітей віком від 6 до 10 років, у якому формується їхня особистість та соціальна самостійність. Саме тут дитина набуває навичок самостійного пізнання, розвитку власних інтересів, комунікативних умінь та соціальних компетентностей. Вчитель відіграє ключову роль у цьому процесі, який власним прикладом забезпечує розвиток толерантності та виховання учнів. Рівень психологічного комфорту дітей у шкільному середовищі значною мірою залежить від якості взаємодії між учителем, учнями та батьками, що підкреслює необхідність плідної співпраці.

Оскільки всі діти мають різний рівень психологічного розвитку, під час процесу соціалізації та адаптації у класі виникають конфлікти та суперечки. Найпоширеніші причини конфліктів пов'язані з порівнянням себе з іншими, боротьбою за лідерство, відмінностями характерів і потреб, а також недостатнім рівнем комунікативних навичок і особливостями темпераменту дитини [2, с. 7]. Наслідками таких конфліктів можуть бути труднощі в емоційній сфері, замкненість, низька самооцінка, негативне ставлення до оточення та зниження мотивації до навчання.

Метою даного дослідження є розкриття методів медіації як засобу формування навичок мирного спілкування у молодших школярів.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

- проаналізувати поняття «*медіація*» та «*виховна робота*» у контексті початкової школи;
- визначити ефективні методи та інструменти впровадження медіації у класі;
- оцінити вплив медіаційних практик на розвиток соціальних і комунікативних компетентностей учнів.

Медіація в контексті початкової школи – це метод врегулювання конфліктних ситуацій, спрямований на налагодження взаємодії між учнями та створення сприятливого психологічного клімату для ефективного навчання [1]. Без якісної та конструктивної комунікації між дітьми, а також між учителем і учнями, неможливо досягти результативного освітнього процесу. Відсутність таких навичок може призвести до формування некоректних моделей соціальної поведінки, труднощів у самовираженні, що в майбутньому впливає на вибір інтересів і навіть професійних орієнтацій дитини.

Без сумніву, у деяких випадках дитині варто дозволити самостійно знайти вихід із проблемної ситуації, проте нерідко їй потрібна підтримка та допомога батьків або вчителя. Відповідно до концепції Нової української школи», педагог

має професійну автономію, тому самостійно обирає способи впровадження елементів медіації у свою діяльність.

Питання впровадження медіації у педагогічну практику досліджували такі науковці, як Р. О. Безпальча, С. В. Васильчак, О. В. Землянська. Спираючись на їхні напрацювання, сучасна педагогічна наука розвиває нові підходи до медіації як засобу врегулювання конфліктів у шкільному середовищі. Зокрема, сьогодні елементи медіації активно інтегруються у виховну роботу через проведення класних годин, ранкових кіл, тематичних днів і тижнів, рольових ігор та колективних проєктів.

Перед початком нового навчального року вчитель ознайомлює учнів із загальношкільними правилами, що є важливою умовою успішної адаптації дітей до шкільного середовища [2, с. 10]. Надалі педагог разом з учнями може створити власні класні правила, які сприятимуть зниженню ризику виникнення конфліктів чи суперечностей, оскільки вони є спільними для всіх. Правила можна пояснити дітям як своєрідні «закони класу», які, подібно до законів держави, стосуються кожного і потребують дотримання.

Однак ефективне впровадження медіації у школі не обмежується лише створенням правил. Сучасна виховна практика передбачає використання різних форм і методів медіаційної діяльності, серед яких:

Ранкове коло. Учні мають змогу висловити свої думки, почуття чи переживання в атмосфері довіри та спокою. Такий формат допомагає створити відчуття безпеки й підтримки.

Вправи на розвиток емпатії та активного слухання. Наприклад, проведення «Тижня захоплень», під час якого учні діляться своїми хобі, що сприяє налагодженню комунікації за спільними інтересами; або «Тижня сімейних традицій», де можна залучити батьків до розповідей про родинні звичаї.

Групова робота та парні завдання. Вони формують уміння співпраці, відповідальності та підтримки. Під час творчих проєктів можна поєднувати учнів із різними здібностями: одні малюють, інші декламують, хтось створює цифрові матеріали, а хтось – текстові історії.

Рольові ігри та кейс-методи. Молодші школярі із задоволенням перевтілюються у знайомих героїв, що допомагає їм проживати емоції, розвивати співпереживання та вчитися мирно вирішувати проблемні ситуації.

Обговорення конкретних ситуацій. Цей метод ефективний у роботі з окремими учнями або парами. Індивідуальні розмови допомагають учителю краще зрозуміти емоційний стан дитини та підтримати її в моменті.

Застосування таких форм виховної роботи сприяє розвитку комунікативних умінь, соціальної зрілості, уміння аналізувати власну поведінку та знаходити конструктивні шляхи розв'язання конфліктів.

З власного досвіду можна зазначити, що впровадження елементів медіації у роботі з молодшими школярами не дає миттєвих результатів. Учні завжди потрібен час на адаптацію до нових правил та форм спілкування, тому не слід очікувати помітних змін уже протягом перших місяців навчання. Темп засвоєння навичок мирного врегулювання конфліктів залежить від індивідуальних особливостей дитини – її темпераменту, характеру, рівня емоційної зрілості.

Зазвичай у першокласників процес формування навичок медіації активно розпочинається приблизно з четвертого – п'ятого місяця навчання, коли діти вже почуваються впевненіше у шкільному середовищі. Учні старших класів початкової школи (2-4 класи) адаптуються швидше, адже мають певний досвід взаємодії та розуміння правил колективного життя.

У результаті систематичного використання медіаційних методів можна спостерігати позитивні зміни: підвищення співпраці між дітьми, зменшення кількості конфліктних ситуацій, розвиток комунікативних та лідерських якостей учнів, формування дружньої та безпечної атмосфери в класі.

Отже, використання елементів медіації у виховній роботі з молодшими школярами сприяє формуванню в учнів навичок мирного спілкування, емпатії, толерантності та вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Завдяки медіаційним практикам діти вчаться висловлювати власну позицію, слухати інших, знаходити компроміс та приймати спільні рішення. Ефективне впровадження медіації в початковій школі можливе за умови тісної співпраці між учителем, учнями та батьками, а також систематичного використання методів комунікативної взаємодії – ранкових кіл, рольових ігор, групових завдань та рефлексивних бесід. Отримані результати свідчать, що медіація не лише знижує рівень конфліктності у класі, а й створює сприятливий психологічний клімат, у якому кожна дитина може відчувати себе почутою, захищеною та значущою.

Список використаних джерел

1. Боченкова В.А., Данько О.В., Якименко В.Г. Шкільна медіація. Посібник для шкільних служб медіації. Черкаси, 2019. URL: https://www.schools-for-democracy.org/images/documents/358/shkilna_mediaciya_posibnyk_dlya_shkilnyh_sluzhb_mediacyi_ua.pdf (дата звернення: 13.04.2021).

2. Осійчук Світлана Степанівна. Навчально-методичний посібник «Шкільна медіація як засіб формування безпечного освітнього середовища» Зарічне, 2022. с. 86

Ірина ІЩЕНКО

викладачка-методистка психолого-педагогічних дисциплін, Фаховий педагогічний коледж Хортицької національної академії Запорізької обласної ради

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК ШЛЯХ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Педагогічна майстерність – важлива складова ефективної освітньої діяльності. Як комплекс властивостей особистості педагога, який включає гуманістичну спрямованість діяльності, професійну компетентність, педагогічні здібності і техніку, формується в період навчання в педагогічному вузі і удосконалюється протягом всієї педагогічної роботи.

В Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» трудова функція « Безперервний професійний розвиток» реалізується через компетентність «здатність до навчання впродовж життя» [1].

У фаховому педагогічному коледжі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії Запорізької обласної ради формують цю компетентність у здобувачів освіти з перших днів навчання: ознайомлюють з прийомами роботи з різними джерелами інформації, формують уміння щодо написання тез, есе, рефератних і курсових робіт, здійснення дослідницько-пошукових проєктів.

Викладачі коледжу залучають студентів до таких видів підвищення кваліфікації як участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо.

Для викладачів і студентів старших курсів в коледжі успішно працює «Педагогічна кав'ярня», де обговорюються важливі питання удосконалення практичної підготовки здобувачів освіти, удосконалення освітнього процесу в початковій школі, проходять цікаві зустрічі з колегами, які діляться секретами своєї педагогічної майстерності. Так після зустрічі з вчителем початкових класів, освітнім блогером Антоном Атамчуком, студенти взяли участь в його авторському вебінарі «Інтеграція: базовий мінімум чи розкішний максимум?». Директорка приватної школи «Вега» Оксана Поліщук ділилася досвідом успішної сертифікації. Кожна така зустріч сприяє прагненню удосконалювати свої професійні компетентності не тільки у викладачів коледжу, а і у студентів. Під час безперервної педагогічної практики студенти -практиканти проходять самостійно відповідні навчальні курси і програми підвищення професійної майстерності. Затребуваними серед наших студентів є курси «Школа для всіх», «Цифровий вчитель», «Оцінювання без знецінювання», які пропонує онлайн студія дистанційної освіти EdEra.

Для підвищення кваліфікації викладачі коледжу активно використовують ресурси ЗОШПО. В кінці кожного навчального року Інститут надає закладам освіти області перелік програм підвищення професійної кваліфікації з урахуванням професійних інтересів педагогів, часу і форм проходження курсів.

Особливо плідно співпрацюють викладачі коледжу з кафедрою початкової освіти ЗОШПО. Кожного року викладачі психолого-педагогічних дисциплін і методик викладання предметів початкової школи беруть активну участь в онлайн-консультаціях «Гаряча лінія НУШ: початкова школа», яку проводять науковці кафедри за запитами освітян. Питання консультацій охоплюють широкий спектр проблем організації освітнього процесу в Новій початковій школі : розвиток емоційного інтелекту, оцінювання навчальних досягнень, формування навичок критичного мислення, інклюзивне навчання, ціннісне виховання молодших школярів тощо. Змістовний аналіз проблем, наукові рекомендації дозволяють педагогам-практикам ефективно здійснювати освітній процес.

Викликають професійний інтерес і заходи Тижня освіти дорослих, де кожна кафедра представляє цікаві форми роботи з обов'язковою практичною частиною. Так в 2025 року відбувся мітап «Безпекові можливості підземної школи». Освітяни розширили сферу сприймання та розуміння потенціалу й особливостей організації освітнього процесу в умовах «підземної школи»;

обговорили безпекові переваги, виклики і практичні рішення для забезпечення фізичної, інформаційної та психологічної безпеки учасників освітнього процесу.

В педагогічному коледжі діють різноманітні форми підвищення кваліфікації педагогів. Для удосконалення навичок цифрової компетентності створена консультативна група викладачів інформатики, які постійно проводять майстер-класи для колег, ознайомлюють з новими навчальними сайтами та можливостями їх використання в освітньому процесі. Викладачі іноземних мов діляться досвідом з колегами в телеграм-каналі Teacher's Lingua Hub. Викладачі коледжу беруть активну участь у програмах академічної мобільності. Протягом 2024-2025 н. р. проведено п'ять гостьових лекцій і два практичних заняття для студентів фахових педагогічних коледжів Півдня України. На засіданнях циклових комісій обов'язкова розглядаються і обговорюються результати самоосвіти викладачів. Два викладача здобувають науковий ступінь.

Такий підхід до підвищення кваліфікації викладачів коледжу з урахуванням індивідуальних професійних потреб і інтересів, різноманітних форм навчання забезпечують дійсне підвищення педагогічної майстерності, зростання показників якості освіти майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОНУ від 29.08.2024 р.

Вадим КОБИЛЬЧЕНКО

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
освіти дітей з порушеннями сенсорного
розвитку, Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО

докторка психологічних наук,
професорка, головна наукова
співробітниця відділу психолого-
педагогічного супроводу дітей з
особливими потребами, Інститут
спеціальної педагогіки і психології імені
Миколи Ярмаченка НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Професійний розвиток фахівця відбувається впродовж усієї активної творчої життєдіяльності педагога, його загального всебічно-гармонійного розвитку та позначає процес формування нової якості професійно-педагогічної

дії, поступового ускладнення виробничих завдань, вироблення власного оригінального педагогічного стилю, набуття компетентнісного досвіду за виконання інноваційних ролей і функцій в органічній єдності психолого-педагогічної, методичної, технологічної, науково-дослідницької, інформаційно-комунікаційної тощо [4, с. 22–29].

В умовах розбудови відкритого демократичного суспільства надзвичайно важливою є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників системи спеціальної та інклюзивної освіти. Їх фаховий рівень повинен враховувати індивідуальну здатність до розуміння та об'єктивної оцінки складних і неоднозначних процесів становлення особистості дитини з особливими освітніми потребами (ООП), кризових станів та вікових завдань розвитку. Актуальною проблемою залишається загальний розвиток особистості педагога, формування у нього навичок критичного неупередженого мислення та ефективних умінь соціальної взаємодії.

Останнім часом гостро постала проблема зростання конфліктності серед педагогів та учнів, які перебувають в умовах спеціальної та інклюзивної освіти, яка спричинена умовами нашого сьогодення і специфічними проблемами педагогічного середовища. Кращі педагоги залишають школи. Деформується установка вчителів навчати, а учнів вчитися, відбувається падіння престижу освіти, переоцінка цінностей. Відчуження по відношенню до школи відчують і вчителі, і діти з ООП. Перевантаження педагогів заважає їм задовольняти потреби у саморозвитку, повноцінному відпочинку, а падіння рівня життя в умовах воєнного часу викликає знервованість, підвищення тривожності та агресивності. Вчитель, переживаючи своє несправедливе, знедолене, принизливе становище, нерідко неусвідомлено «компенсує» його у стосунках з учнями.

Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки тощо. За нашими даними, серед негативних якостей педагогічних працівників, що заважають встановленню доброзичливих стосунків педагогів з учнями, школярі називають знервованість, нетактовність, грубість, нерозуміння учнів. Падіння загальної культури спілкування педагогів впливає не тільки на їхні взаємини з учнями, а й на мікроклімат у педагогічному колективі [2].

У педагогів та адміністрації школи нерідко виникають психологічні проблеми, пов'язані із системою людських взаємин: непорозуміння, образи, конфлікти. Практичний психолог є тією ключовою фігурою, яка може допомогти в їх розв'язанні. Крім того, усі ці люди потребують психологічних знань, які б дозволили їм краще зрозуміти закономірності та особливості психосоціального розвитку дітей, що в свою чергу допоможе їм більш ефективно впливати на цей процес.

Існуючі реалії засвідчили необхідність ґрунтовної психологічної підготовки педагогічних працівників, які мають справу зі складним, вразливим, суперечливим внутрішнім світом дитини з ООП. Навчання та виховання дитини з ООП, цілеспрямоване формування її особистості має базуватись на діалектичних законах розвитку, психологічних принципах та закономірностях,

знанні потенційних можливостей дитини з ООП, гуманній альтруїстичній тактиці виховання, емпатії.

Особистісно орієнтована система навчання передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво. Ця етика утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює використання діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання [1; 3].

Потрібно усунути «незриму стіну», яка існує між педагогами та вихованцями, стосунки між якими нерідко є конфліктними. Саме тому з усією гостротою постає необхідність оволодіння педагогічними працівниками, які працюють в системі спеціальної та інклюзивної освіти, відповідними психологічними знаннями, методами та засобами психологічного впливу на дитину з ООП. Педагоги є тими референтними дорослими, які прямо чи опосередковано впливають на дитину, її особистість, й відповідно повинні розумітись на тому, що вони роблять.

Наш підхід до розв'язання цієї проблеми полягає у спеціальній організації психологічної допомоги педагогічному колективу спеціальних освітніх закладів. Психологічна робота передбачає дві форми її організації: індивідуальне консультування і тренінг педагогічної рефлексії. Індивідуальне консультування передує тренінгу, спрямоване на виявлення психологічних проблем у педагогічному спілкуванні, внутрішніх та зовнішніх конфліктів.

Тренінг педагогічної рефлексії проводиться у невеликих тренінг-групах. Робота в Т-групі має практичний характер, відбувається переважно протягом шкільних канікул, і включає шість занять (по три заняття на тиждень, заняття проводяться через день).

Запропонований нами тренінг педагогічної рефлексії можна розглядати як цілеспрямований психологічний вплив на людину з метою навчання, розвитку професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик. Тренінг педагогічної рефлексії являє собою інтегроване соціально-психологічне навчання, оскільки становить єдність:

- перцептивного тренінгу, спрямованого на підвищення адекватності та гнучкості сприйняття образів, себе самого, інших людей;
- тренінгу спеціальних умінь, що сприяє формуванню операцій та алгоритмів професійних дій.

Загальну мету можна визначити як розвиток здатності до рефлексії у педагогів-практиків. Рефлексія в нашому контексті ділиться на два основні види: особистісну та педагогічну. Під особистісною рефлексією ми маємо на увазі самоусвідомлення суб'єкта у його сутнісних виявах, осмислення ним своїх властивостей, здібностей, проблем.

Педагогічна рефлексія – це усвідомлення суб'єктом себе у професії, формування у нього ціннісного ставлення до професії, усвідомлення головних змісту і цілей педагогічної діяльності, її проблем.

Загальна мета тренінгу педагогічної рефлексії передбачала вирішення таких конкретних завдань:

- 1) розвиток здатності адекватно і повно сприймати та оцінювати себе, партнерів по взаємодії та стосунки, що складаються між людьми;
- 2) формування комунікативної компетентності учасників тренінгу (насамперед у професійній сфері), розвиток установки на партнерське спілкування;
- 3) розвиток здатності адекватного суб'єктивного відображення педагогічної ситуації, її аналізу та багатоальтернативної системи прогнозування;
- 4) підвищення самоідентичності учасників (в тому числі професійної).

Практично всі ситуації та дії, передбачені програмою тренінгу педагогічної рефлексії, тим чи іншим чином підпорядковані завданню усвідомлення учасниками тренінгу їхніх індивідуальних особливостей. Порядок проведення тренінгу дає можливість учасникам занять подавати фактичну інформацію про себе, аналізувати свої сильні і слабкі сторони. Учасники тренінгу мають бути досить відвертими, обговорюючи такі проблеми як внутрішня позиція, стосунки, плани на майбутнє. Об'єктивуючи свої внутрішні проблеми, учасник тренінгу має можливість подивитися на них ніби іншими очима, проаналізувати та отримати зворотний зв'язок.

Список використаних джерел

1. Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти регіону : зб. матеріалів регіонал. наук.-практ. інтернет-конференції, 26 жовтня 2020 р. Житомир : ЖОППО, 2020. 124 с.
2. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
3. Омельченко, І.М, Кондратюк, Ж.В., Кобильченко, В.В. Особистісно орієнтована технологія розвитку професійної ідентичності у фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів: теоретико-методологічне обґрунтування. Науковий журнал Габітус. 2025. 69 (Т.1). С.197–202. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.34>
4. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. К.: РА «Освіта України». 2016. № 7-8(48). С. 22–29.

Тетяна КОЛОСОВСЬКА

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти АЗ Початкова освіта,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ЦИФРОВИЙ СТОРІТЕЛЛІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна освітня парадигма визначає соціально-емоційний розвиток особистості одним із ключових пріоритетів. Здатність до співпереживання, розуміння емоційного стану іншого, вміння будувати конструктивний діалог стають критично важливими наскрізними вміннями.

Фундаментальним інструментом розвитку цих якостей традиційно виступає сторітеллінг – методика, що дозволяє дитині шляхом емоційної ідентифікації з героєм «прожити» чужий досвід і сформувати власний емпатійний відгук.

Однак, суто вербальні педагогічні методи не завжди є достатньо дієвими для сучасних учнів, чиє сприйняття світу значною мірою опосередковане гаджетами та мультимедійним контентом. Виникає об'єктивна потреба в підборі таких методів, що здатні поєднати глибину концепту з візуальною культурою «цифрового покоління», трансформуючи стандартне споживання медіа в продуктивну творчу діяльність. Відповіддю на цей виклик є використання цифрового сторітеллінгу.

Сторітеллінг – це методика, зміст якої в передачі інформації через створення та розповідання історій, спрямованих на трансляцію потрібного досвіду, цінностей або знань із метою розвитку емоційної сфери слухачів, спонукаючи їх до співпереживання, аналізу інформації та формування власних висновків.

Будучи ефективним педагогічним інструментом, сторітеллінг забезпечує встановлення емоційно значущої взаємодії між учасниками освітнього процесу, стимулює розвиток уяви й логічного мислення молодших школярів, а також сприяє соціалізації, розвитку емпатії та підвищенню загального рівня їхньої культури [1, с.78].

У сучасній педагогічній інтерпретації цифровий сторітеллінг виходить за межі традиційного розуміння як «допоміжного засобу візуалізації», де вчитель підкріплює розповідь за допомогою відео, аудіо або презентації. Натомість, ми розглядаємо цифровий сторітеллінг як продуктивну методику, у центрі якої – активне авторство здобувачів освіти й співпраця учасників освітнього процесу.

Важливо зауважити, що створення історії передбачає самотійне, групове або колективне конструювання сюжету. На цьому етапі необхідно підкреслити зміну функцій педагога, від транслятора знань до ролі фасилітатора. Саме вчитель забезпечує підтримку – допомагає учням структурувати різновекторні ідеї, вибудувати логічну спрямованість сюжету, спрямовувати увагу не лише на візуальні ефекти, а й на глибину змісту.

Важливою характеристикою є колективний характер роботи. У малих групах відбувається постійне узгодження різних точок зору. Саме в цій комунікації, коли дитина змушена пояснити свій задум та прийняти ідею іншого, формуються емпатія та навички спілкування. Це особливо актуально для учнів

3–4 класів, рівень комунікативної компетентності яких вже дозволяє вести конструктивну дискусію.

Мультимедійні інструменти виконують тут смислотворчу функцію. Завдання вчителя – навчити дітей використовувати колір, музику чи спецефекти не як прикрасу, а як інструмент передачі емоційного стану героя. Таким чином, цифровий сторітеллінг стає потужним тренажером емоційного інтелекту, де його інструменти слугують ключами до розуміння людських почуттів.

Також важливо зосередити увагу на тому, що ефективне впровадження цифрового сторітеллінгу, як проєктної діяльності, передбачає попередню, цілеспрямовану пропедевтичну роботу вчителя. Цифровий сторітеллінг не може розглядатися як ізольований або одноразовий метод, оскільки його результативність значною мірою залежить від рівня підготовленості учнів до такого виду діяльності.

Пропедевтична діяльність учителя полягає у поступовому ознайомленні молодших школярів із сторітеллінгом, як способом осмислення навчального й життєвого досвіду. На початкових етапах учні виступають передусім у ролі слухачів і спостерігачів: вони сприймають історії, подані вчителем, навчаються виділяти основні події, аналізувати поведінку персонажів, визначати їхні емоційні стани, мотиви вчинків та можливі наслідки рішень. Така діяльність формує основу для подальшого глибшого розуміння структури та емоційного змісту історій.

Поступово вчитель систематично інтегрує елементи сторітеллінгу в освітній процес, ускладнюючи завдання та змінюючи позицію учнів від пасивного сприймання до активного аналізу й інтерпретації. Учні вчать не лише слухати історію, а й ставити запитання, висловлювати власні судження, прогнозувати розвиток подій, співвідносити переживання персонажів із власним досвідом. Саме на цьому етапі відбувається формування навичок рефлексії та емпатії [2, с. 176].

Лише після такого поетапного входження до цієї діяльності доцільним стає залучення дітей до створення власних цифрових історій у межах авторських і групових проєктів. Попередній досвід слухання, аналізу та обговорення історій забезпечує усвідомлене й змістовне включення учнів у процес пізнання, дозволяє уникнути формального підходу та зосередитися не лише на технічному виконанні, а, насамперед, на смисловому й емоційному наповненні.

Впровадження цієї методики дозволяє педагогу використовувати дієвий інструментарій для залучення молодших школярів до створення цифрового контенту. Це, в свою чергу, сприяє комплексному розвитку гнучких та цифрових умінь, й формуванню ключових компетентностей XXI століття загалом [3, с. 20–21].

Кінцевим продуктом цифрового сторітеллінгу стають різноманітні е-формати: комікси, анімації чи тематичні відеоролики. Варто наголосити, що створений візуальний продукт (особливо у випадку коміксу) не замінює живого спілкування, а відіграє роль змістового та емоційного підкріплення історії, яку учень / учениця розповідає в класі. Через створення таких історій учні вчать транслювати емоційний стан персонажів, шукати шляхи вирішення та демонструвати власні ціннісні орієнтири. Тож фінальний результат є не просто

демонстрацією цифрових навичок, а яскравою сторінкою в розвитку емоційного інтелекту школяра, що відображає глибину його розуміння почуттів інших.

Список використаних джерел

1. Бойко О. В. Психолого-педагогічні умови ефективності застосування технології сторітеллінгу у початковій школі. *Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи* : Матеріали II Всеукр. науково-практ. конф., м. Дніпро, 18 листоп. 2021 р. Дніпро, 2021. С. 75–79.
2. Ковач А., Мочан Т., Хила В. Застосування технології «Storytelling» у навчанні молодших школярів. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції* : зб. тез доп. II Міжнар. наук.-практ. конф. Мукачєво, 2018. С. 175–176.
3. Sweeney-Burt N. Implementing digital storytelling as a technology integration approach with primary school children. *Irish journal of academic practice*. 2014. Vol. 3, no. 1. P. 1–25.

Анастасія КОТЕНКО

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти, спеціальності С4
Психологія, Чорноморський національний
університет імені Петра Могили

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ БУЛІНГУ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасному суспільстві булінг у шкільному середовищі є однією з найгостріших соціально-психологічних проблем, яка негативно впливає на психічне здоров'я, академічну успішність та загальний розвиток дітей. Попри зусилля щодо створення безпечних і підтримуючих навчальних середовищ, поширеність агресії серед учнів залишається високою, що свідчить про недостатню ефективність існуючих профілактичних заходів.

Булінг у шкільному середовищі є складним соціально-психологічним явищем, що формується під впливом сукупності індивідуальних, міжособистісних та групових чинників. Незважаючи на наявність нормативно-правових механізмів протидії булінгу, ця проблема залишається досить актуальною у наш час, що зумовлює необхідність поглибленого аналізу саме психологічних обставин його виникнення.

У психологічному аспекті булінг розглядається як форма деструктивної міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на порушенні балансу сил і супроводжується систематичним приниженням або агресією щодо потерпілого [4, с. 37]. На відміну від ситуативного конфлікту, булінг має стабільну структуру ролей та підтримується груповою динамікою.

Одним із ключових психологічних чинників виникнення булінгу є низький рівень емоційного інтелекту учасників освітнього процесу. Нездатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, труднощі емпатійного реагування сприяють формуванню агресивних моделей поведінки. Особливо це стосується

агресорів, у яких спостерігається дефіцит співпереживання та знижений рівень моральної відповідальності [1, с. 84].

Важливу роль у виникненні булінгу відіграють особистісні особливості учнів. Діти з підвищеним рівнем тривожності, низькою самооцінкою та соціальною невпевненістю частіше стають потерпілими від булінгу. Водночас агресори нерідко демонструють імпульсивність, потребу у домінуванні, схильність до зовнішнього локусу контролю та недостатній розвиток саморегуляції поведінки.

Психологічний клімат шкільного колективу є ще одним значущим чинником. Наявність напружених міжособистісних відносин, конкурентного середовища, відсутність підтримки з боку педагогів створюють умови для поширення булінгової поведінки. Особливу роль у цьому процесі відіграють спостерігачі, які своєю пасивністю або непрямую підтримкою агресора легітимізують насильство як допустиму форму взаємодії [3, с. 59].

Суттєвим психологічним чинником виникнення булінгу є досвід сімейного виховання. Діти, які зростають у сім'ях із жорсткими, авторитарними або, навпаки, емоційно відстороненими стилями виховання, частіше відтворюють агресивні або жертвенні поведінкові сценарії у шкільному середовищі. Насильство або психологічне приниження в сім'ї, як правило, формують викривлені уявлення про норми міжособистісної взаємодії.

Групові психологічні процеси, зокрема конформізм і соціальний тиск, також сприяють поширенню булінгу. Прагнення до прийняття групою, страх соціального виключення змушують учнів брати участь у цькуванні або мовчазно його підтримувати. Таким чином, булінг набуває групового характеру явища, а не лише індивідуальної агресії.

Окремої уваги потребує вплив цифрового середовища на психологічні механізми булінгу. Кіберпростір посилює ефект деіндивідуалізації, знижує рівень відповідальності за власні дії та сприяє емоційній дистанції між агресором і жертвою, що значно ускладнює процес припинення насильства [2, с. 121].

Таким чином, психологічні чинники виникнення булінгу мають багатовимірний характер і включають індивідуальні особистісні особливості, емоційні та когнітивні механізми, сімейні впливи й групову динаміку. Усвідомлення та врахування цих чинників є необхідною передумовою для розробки ефективних програм профілактики та психологічного супроводу учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Гусак П. М. Емоційний інтелект у структурі міжособистісної взаємодії. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 198 с.
2. Ковальчук О. В. Психологічні особливості кібербулінгу серед підлітків. Психологія і суспільство. 2022. № 4. С. 118–125.
3. Максименко С. Д. Психологія особистості в умовах соціальної взаємодії. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 256 с.
4. Ольвеус Д. Булінг у школі: психологічні механізми та профілактика. Київ: Либідь, 2021. 240 с.

Вячеслав КУРЕПІН

доцент кафедри методики професійного
навчання, Миколаївський національний
аграрний університет

«БЕЗПЕРЕВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ДИСЦИПЛІН «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» ТА «ЦИВІЛЬНИЙ ЗАХИСТ»

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням кількості та складності загроз безпеці людини, що зумовлено як глобальними природними явищами, техногенними аваріями та катастрофами, надзвичайними ситуаціями соціального характеру, на жаль і воєнними діями. У цих умовах роль освіти у формуванні культури безпеки населення набуває особливу актуальність [3, с. 5]. В таких умовах професійна діяльність та безперервний професійний розвиток викладачів дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист» стає необхідною умовою забезпечення якісної підготовки здобувачів освіти до дій у надзвичайних ситуаціях мирного та воєнного часу, екстремальних умовах мінливих умов сьогодення.

Поява нових загроз та ризиків, динамічні зміни безпекового середовища, зміни та оновлення нормативно-правової бази у сфері безпеки життєдіяльності та цивільної захисту вимагають від викладачів постійного удосконалення теоретичних знань, практичних навичок та педагогічних підходів до викладання безпекових дисциплін. Неперервний професійний розвиток викладачів зазначених дисциплін є необхідною передумовою забезпечення актуальності змісту навчання та його відповідності реальним викликам безпекового середовища [2, с. 124].

У зв'язку з появою нових форм і методів ведення воєнних дій, зростання загроз терористичного та диверсійного характеру вимагають від викладачів систематичних оновлених знань та переосмислення традиційних підходів до викладання. Тому професійний розвиток викладача повинен мати комплексний характер, охоплювати не лише поглиблені фахові знання, а й удосконалення педагогічної майстерності, методичної культури та практичних навичок реагування на надзвичайні ситуації, опанування сучасних методів навчання та виховання культури безпеки.

Важливе значення має інтеграція теоретичних положень із прикладними сценаріями, що відображають реальні умови мирного та воєнного часу [4, с. 124]. Особливим аспектом є здатність викладача інтегрувати теоретичні знання з моделюванням реальних ситуацій, практичними сценаріями сьогодення та на основі інноваційних методів навчання формувати у здобувачів вищої освіти навички критичного мислення, самоконтролю та відповідальної поведінки в умовах небезпек, як мирного, так і воєнного часу. При такому підході у здобувачів вищої освіти формуються не лише теоретичні знання, а й стійкі практичні уміння та навички з безпечної поведінки в екстремальних умовах.

Професійний розвиток викладачів безпекових дисциплін передбачає систематичне поглиблення фахових знань щодо інтерактивних методів навчання, зокрема тренінгів, ділових та ролевих ігор, мозкових штурмів,

дискусій та роботи у малих групах. Безумовно, вони здатні активізувати пізнавальну діяльність молоді, формувати уміння аргументовано висловлювати свою позицію, швидко реагувати на зміну обстановки та працювати в колективі. У контексті дисциплін безпекового спрямування такі методи сприяють усвідомленню особистої відповідальності за власну та корпоративну безпеку.

Викладач повинен досконало володіти цифровими та мультимедійними технологіями [1, с. 14]. У процесі свого професійного розвитку він має вдосконалювати знання та навички впровадження у освітній процес інноваційні інструменти навчання. Використання інтерактивних презентацій, навчальних відеоматеріалів, віртуальних симуляторів, онлайн-платформ та мобільних застосунків дозволяє підвищити наочність матеріалу та залученість здобувачів вищої освіти. А віртуальні тренажери та симуляції надзвичайних ситуацій дають змогу без ризику для життя відпрацювати алгоритми дій у небезпечних умовах та кризових ситуацій [7, с. 557].

Ефективним інноваційним методом під час викладання дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист» є проєктно-орієнтоване навчання. Яке має на увазі виконання індивідуальних та групових проєктів, пов'язаних з аналізом ризиків, розробкою планів евакуації, створенням інформаційних матеріалів або моделей безпечної поведінки, сприяє поглибленню знань та формуванню практичних умінь. Такий підхід стимулює самостійну роботу, відповідальність та здатність застосовувати знання на практиці [5, с. 49]. Тому викладачам рекомендовано опанувати проєктно-орієнтоване навчання та постійно впроваджувати його у освітній простір освітніх установ.

Під час професійного розвитку викладачу слід приділяти увагу опануванню проблемно-орієнтованого навчання [8, с. 471]. Його використання дозволяє здобувачам вищої освіти бути ближче до реалій проблемних ситуацій, здійснювати пошук шляхів їх розв'язання, сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок прогнозування та прийняття обґрунтованих рішень у складних умовах.

Застосування інноваційних методів навчання при викладанні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист» не тільки підвищує ефективність освітнього процесу, сприяє формуванню стійкої культури безпеки та підготовки здобувачів освіти до свідомих і відповідальних дій в надзвичайних ситуаціях, що є важливою складовою забезпечення безпеки особистості та суспільства загалом, також допомагає викладачу професійно розвиватися, формувати фахові знання, здійснювати науково-пошукову педагогічну діяльність.

Ключове місце в процесі неперервного професійного розвитку є підвищення психологічної та комунікативної компетентності викладачів, уміння працювати зі стресом, проводити роз'яснювальну роботу та навчання в умовах підвищеного емоційного напруження. Викладання дисциплін безпекового спрямування нерозривно пов'язане з темами, що викликають емоційну напругу, тривожність та страх [7, с. 83]. Викладач повинен володіти навичками психологічної саморегуляції, вміти працювати з емоційним станом аудиторії, формувати у здобувачів освіти впевненість, здатність до самоконтролю та адекватного реагування у кризових ситуаціях.

Неперервний професійний розвиток викладачів передбачає опанування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та їх ефективне використання в освітньому процесі. Важливою складовою є здатність адаптувати навчальний процес до різних категорій здобувачів освіти [9, с. 265] та умов освітнього середовища, зокрема з використанням дистанційних та змішаних форм навчання. Дистанційні та змішані форми навчання відкривають нові можливості для моделювання надзвичайних ситуацій, використання інтерактивних схем, візуалізацій та тренувальних сценаріїв, що підвищує ефективність засвоєння матеріалу та мотивацію здобувачів освіти.

Отже, безперервний професійний розвиток викладачів дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист» сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, формуванню стійкої культури безпеки та готовності населення до правильних дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій, що є важливою складовою національної безпеки та цивільної захисту.

Список використаних джерел

1. Batsurovska, I. V., Dotsenko, N. A., Lyamar, O. O., Gorbenko, O. A. (2024). Implementation of open educational resources in the context of student-centred approach. Educational Dimension. <https://doi.org/10.55056/ed.807>.
2. Бацуровська І. В., Кашина Г. С. Інтеграція сучасних освітніх технологій, системи якості вищої освіти та принципів безпеки життєдіяльності у підготовці фахівців. *Перспективи та інновації науки. Серія : Педагогіка. Психологія. Медицина.* 2025. № 3(49). С. 119-136. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/20873>.
3. Batsurovska I. Kurepin V. The Impact of the War in Ukraine on the Study Results at an Agricultural University // Tréma. 2023. № 60. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/15314>.
4. Іваненко В. С. Екологія та війна, погляд через минуле у майбутнє, глобальні виклики, загрози // *Ekologia i racjonalne zarzadzanie przyrodą: edukacja, nauka i praktyka [Zasób elektroniczny]: materiały z międzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej (Łomża – Żytomierz, 15.11.2023 r.)*. Łomża : MANS w Łomży, 2023. С. 265-275. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/16200>.
5. Іваненко В.С. Розвиток інформаційної культури і компетентності у випускників закладів вищої освіти, сучасні виклики. Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення : матеріали ІІ всеукраїнської науково-методичної конференції в online форматі (м. Харків, 1-2 травня 2025 р.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2025. С. 44–50. URL: <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/22155>.
6. Іваненко В. С. Розвиток управлінських компетенцій майбутніх викладачів-менеджерів в освітніх закладах України. Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та професійному середовищі : матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 листопада 2024 р.). Ч. 2. Київ: АПСВТ, 2024. С. 81–85. <https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/19659>.
7. Курепін В. М. Інноваційні методики викладання дисципліни «Цивільний захист» в закладах вищої освіти. Сучасний стан, проблеми та перспективи

розвитку природничо-математичних наук та методик їх викладання : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції (м. Глухів, 30-31 жовтня 2025 р.). Глухів, 2025. С. 553-559.
[URL:https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/22876](https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/22876).

8. Самойленко О. О., Бацуровська І. В. Кібергігієна та безпека життєдіяльності як ключові елементи цифрової компетентності здобувачів освіти. Національні інтереси України. 2025. № 11(16). С 461-477. DOI:[https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11\(16\)-461-476](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11(16)-461-476).

9. Самойленко О. О., Бацуровська І. В. Кібербезпека цифрового освітнього середовища як складова системи безпеки праці та життєдіяльності. Суспільство та національні інтереси: журнал. 2025. № 11(19). С 255-268. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-11\(19\)-255-267](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-11(19)-255-267).

Ірина ЛАХВА

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

НАРОДНІ РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ НАРОДНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Здавна український народ піклувався про виховання здорового покоління, створюючи свою національну фізичну культуру. Українська етнопедагогіка має систему педагогічних засобів фізичного виховання, яка відповідає національним особливостям нашого народу та яку варто застосовувати для зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного [3, с.125]. Організація народних рухливих ігор досить часто змінюється у навчально-виховному процесі та використовують ігри, які відомі з давніх часів і сучасні.

Народні рухливі ігри умовно поділяють на дві групи: спонтанні ігри, які виникають стихійно чи як наслідування дій дорослих і суто розважальні ігри, які мають наперед визначені правила. Народні рухливі гри, що створені упродовж багатьох століть, сприяють розвитку фізичних якостей учнів – швидкості, спритності, сили та витривалості, а також самостійності, рішучості, організованості, кмітливості, чесності, доброзичливого й турботливого ставлення одне до одного. І сьогодні народні ігри (сезонно-обрядові ігри, побутові народні ігри, ігри-ловітки, ігри-забави та ігри-атракції) є дієвим засобом всебічного виховання молодших школярів, сприяють розширенню їхніх уявлень про навколишній світ, забезпечують естетичну насолоду від виконання рухових дій, поєднаних з примовками, приспівками, створюють передумови для закріплення рухових навичок і розвитку фізичних якостей, формують позитивні морально-вольові риси [1, с.89]. На уроках із фізичної культури та в інших

формах фізичного виховання їх можна використовувати для підвищення емоційності, що сприяє забезпеченню гармонійного фізичного та духовного розвитку, зміцнення здоров'я учнів початкових класів. Народні рухливі ігри, застосовуючи у навчально-виховному процесі, варто підбирати за певними ознаками для вирішення педагогічних завдань уроку. Українські народні рухливі ігри використовують як засіб фізичного виховання, проте їх розвивально-виховний потенціал значно ширший.

Значне місце посідають народні рухливі ігри у національно-культурному вихованні молодших школярів, а також мають особливий соціалізуючий аспект. У давні часи дорослі не керували іграми та розвагами дітей, бо вони вчилися ігор у старших, граючись разом із ними. Змалку діти самі вели гру, навчалися поводитись серед своїх товаришів. Якщо педагог часто керує учнями під час рухливих ігор, здійснює розподіл гравців на команди, то позитивного виховного впливу така гри не буде мати. Велике значення для розвитку мислення у молодших школярів мають ігри з проявами спритності, швидкості рухів, де включені рухові завдання, які передбачають швидку реакцію на різні ситуації та обставини, які швидко змінюються.

Рухливі народні ігри сприяють розвитку всіх психічних функцій і якостей учнів початкових класів: уваги, пам'яті, уяви, мислення, емоційно-вольових якостей, гостроти відчуттів і сприйняття, а також розвивають здатність регулювати свій емоційний стан, формують стійку емоційну сферу, позитивні моральні та вольові риси, формують дружній колектив, виховують самостійність, позитивне ставлення до праці, корегують відхилення у поведінці деяких школярів, допомагаючи їй встановлюватись як особистість [2].

Педагогам до кожної рухливої гри варто добирати цікаву та доступну інформацію, щоб ознайомлювати молодших школярів із історією її виникнення, використання у певний період обрядового календаря. Вчитель, розповідаючи учням українські легенди, повір'я, звичаї, приповідки про історію походження, правила ігор, розширює їхній кругозір, зацікавлює народними іграми. Проводячи народні ігри, вчитель може використовувати влучні загадки, уривки з народних казок і оповідань, а обираючи школяра на головну роль у грі використати народні пісні, лічилки, для підбиття підсумків гри – народні прислів'я та приказки, ознайомити із народними атрибутами [1, с.91]. Важливим для гармонійного розвитку є правильне педагогічне керівництво та педагогічні умови організації народними рухливими іграми.

Отож, використання українських рухливих ігор як засобу народної фізичної культури у навчально-виховному процесі учнів початкових класів сприяє їхньому різносторонньому фізичному розвитку, збагаченню духовної культури, зберігаючи та пізнаючи культурну спадщину нашого покоління та народні традиції українського народу до сьогоднішніх днів.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В., Богінч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини: СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.

2. Приступа Є., Слімаковський О., Лук'янченко О. Українські народні рухливі ігри, розваги та забави: Методологія, теорія, практика. Дрогобич: Вимір, 1999. 449 с.

3. Стельмахович М. Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів. Івано-Франківськ, 1996. 180 с.

Денис ЛЕЩИШИН

аспірант кафедри початкової і
професійної освіти, Харківський
національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ: СОЦІОКУЛЬТУРНІ ВИКЛИКИ

Розвиток нашого суспільства багато в чому визначає спрямованість змін у системі освіти, у способах і змісті підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Для того щоб визначити нові вимоги до змісту їхньої готовності до вирішення професійних завдань, необхідно усвідомити ті соціокультурні виклики, що визначають характер цих вимог. Водночас в умовах новаційної діяльності у сфері економіки, модернізації освіти, упровадження сучасних технологій з урахуванням соціокультурних аспектів життєдіяльності людини, значущими є професійна компетентність, методологічна культура, творчі та дослідницькі здібності, безперервна освіта [1]. Конкретизовані в нормативних документах особистісні та професійні характеристики стають особливо актуальними в умовах соціокультурних викликів сучасності, що, на жаль, не завжди явно усвідомлюються майбутніми вчителями фізичної культури.

З огляду наукових джерел відомо, що дослідники розглядають соціокультурні аспекти сучасної дійсності та диференціюють їх за масштабністю і за характером впливу [2] на системні зміни у сфері педагогічної освіти. Слід брати до уваги, що соціокультурні виклики мають відповідну специфіку, до реалій якої не завжди готове молоде покоління та яку не завжди враховують в освітній діяльності. Тож для визначення соціокультурних викликів необхідно, найперше, усвідомлення цих викликів, усвідомлення їх впливу як на особистість майбутнього вчителя фізичної культури, так і на характер його професійної діяльності.

Соціокультурні виклики щодо системи освіти ми визначаємо не тільки як фактори, що стимулюють розроблення концепцій, теорій навчання і виховання, пошук нових підходів до перетворення системи освіти, але і як стимули, що мотивують суб'єктів освітнього процесу на постійний загальнокультурний розвиток і вдосконалення вмінь у сфері професійної діяльності.

Проведений нами аналіз досліджень із проблеми особистісного і професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури дозволяє розглядати цей процес як систему, метою якої є створення умов для розвитку особистості та її професіоналізму. Це пов'язане з формуванням професійних компетентностей, що визначаються специфікою діяльності, підвищенням

психологічної готовності, розвитком соціально значущих і особистісно-ділових якостей у системі взаємодії майбутнього вчителя фізичної культури з освітнім середовищем [3]. Тож особистісно-професійний розвиток пов'язаний зі структурними змінами особистості, зростанням потреби в саморозвитку і вдосконаленні особистісного потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури.

Зауважимо, що професійний розвиток майбутнього вчителя фізичної культури неможливий без роботи над собою, без конструювання безперервного процесу особистісного вдосконалення, визначення ціннісних основ свого життя і діяльності, критичного мислення, виховання особистісних якостей, розвитку вмінь конструктивного діалогу, творчості. При цьому соціокультурні виклики можуть провокувати певні внутрішні конфлікти і викликати почуття незадоволеності, розгубленість при утрудненні в оволодіти новаціями, незнання виховних можливостей технологій, невпевненість у своїх силах, побоювання змін, тривожність. Особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя фізичної культури ми розглядаємо в контексті готовності до подолання подібних труднощів, наявності конструктивних стратегій і тактик у професійній діяльності, позитивного ставлення до можливих проблем.

Оскільки новаційна діяльність є своєрідною відповіддю на соціокультурні виклики, виникає необхідність аналізу змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті розглянутої проблеми. Тож особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя фізичної культури передбачає створення певних умов, у тому числі в рамках підвищення кваліфікації. Рівень особистісно-професійного розвитку визначає ступінь готовності майбутнього вчителя фізичної культури освітнього процесу до реагування на соціокультурні виклики сучасності, які ми розглядаємо на загальносвітовому, регіональному і особистісному рівнях. Загальносвітові тенденції, що кидають виклик особистості, освіті, пов'язані з інтеграцією суспільства, посиленням міграційних потоків, полікультурним контингентом здобувачів у закладах освіти. Це сприяє усвідомленню необхідності долучення до діалогу культур, розвитку міжкультурної комунікації в усіх учасників освітнього процесу.

Від майбутнього вчителя фізичної культури вимагається не просто передача знань, а й у межах компетентнісного підходу сформованість таких особистісно значущих ціннісних орієнтацій, що слугуватимуть орієнтиром його подальшого зростання як фахівця, допоможуть йому продуктивно діяти в сучасному суспільстві, співпрацювати з представниками інших культур і передавати досвід такої взаємодії своїм вихованцям.

Соціокультурний виклик у контексті актуалізації міжкультурної взаємодії вимагає від майбутніх учителів фізичної культури не просто власної продуктивної взаємодії, а й уміння сформулювати у своїх вихованців здатність до діалогу, розуміння і вміння вибору способу і стилю спілкування залежно від контексту комунікації, повагу і прийняття іншого погляду, рефлексивність [6]. Адже сучасна педагогічна культура – це культура діалогу, в основу якої покладено різноманіття особистісно орієнтованих концепцій, підходів, поглядів.

Тож завдання майбутнього вчителя фізичної культури – удосконалювати свій професійний розвиток на основі виробленої особистісної позиції, зокрема, й у вивченні іноземних мов, у виборі та застосуванні педагогічних технологій, що

сприяє розширенню особистісного досвіду здобувачів освіти в побудові конструктивної взаємодії в полікультурному суспільстві.

Ще один аспект соціокультурної дійсності майбутнього вчителя фізичної культури пов'язаний із цифровізацією суспільства. У даний час цифровізація як оновлена соціальна ситуація орієнтована на нову структуру і організацію освітнього процесу, що формує вектор розвитку мікро-, мезо- і макrorівнів сучасної системи освіти [5]. При цьому процес цифровізації рівнів системи освіти формує потребу в конструюванні освітнього простору і розробленні практико орієнтованого інструментарію, виявленні його впливу на становлення та оцінювання рівня розвитку майбутнього вчителя фізичної культури.

Говорячи про особистісний і професійний розвиток майбутніх учителів фізичної культури в нових соціокультурних умовах, ми визначаємо потребу в розширенні їхніх знань у галузі фізіології, психології та навіть нейробіології для розуміння процесів взаємовпливу різних сфер особистості.

Зовнішні виклики, що зумовлені соціокультурною ситуацією, актуалізують ідею безперервної освіти, результатом якої є невинний розвиток професійних, особистісних, загальнокультурних якостей і вмінь майбутнього вчителя фізичної культури. Безперервність освіти як відповідь на виклики сучасності та провідний принцип сучасної освіти орієнтована на розвиток здібностей і прихованих резервів особистості, широких пізнавальних потреб, інтелектуальних знань і професійних умінь, культури особистості.

Різномірні соціокультурні виклики сучасності акцентують увагу на загальнокультурних, технологічних і особистісних аспектах професійного розвитку та особистісного зростання майбутніх учителів фізичної культури. Такі виклики стимулюють розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя фізичної культури, визначають напрями вдосконалення процесу підготовки, перепідготовки і додаткової професійної освіти. При цьому особлива увага приділяється розвитку активності самої особистості з метою вирішення внутрішніх і зовнішніх суперечностей.

Отже, серед пріоритетних напрямів, що потребують урахування в сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, ми виділяємо і актуалізуємо такі проблеми: 1) пов'язані з міжкультурною комунікацією, значення якої посилюється у зв'язку з міграційними процесами всередині нашої країни; 2) визначаються цифровізацією освіти, що акцентує свою значущість в умовах воєнного стану; 3) характеризують гармонізацію інтелектуальної та фізично здорової особистості; 4) пов'язані з активністю суб'єктів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Готовність вчителів фізичної культури до інноваційної діяльності / Т. Сидорчук, З. Анастасьєва, І. Раковська, І. Мохова. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2020. № 1. С. 407–413.

2. Зайцева Ю., Тараненко І., Корносенко О. Інтеграція навчальної і професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури в процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 75/76. С. 50–55.

3. Ковальський В. В. Роль учителя фізичної культури у вихованні патріотизму та формуванні морально-вольових якостей учнів. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2020. № 3. С. 25–26.

4. Корносенко О., Бондаренко В., Бондаренко М. Аналітичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності вчителя фізичної культури. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. 74. С. 58–63.

5. Подгорна В. В., Дроздова К. В. Особливості діяльності вчителя фізичної культури в умовах Нової української школи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2019. Вип. 1 (157). С. 147–151. (Педагогічні науки).

6. Шерстюк О. О. Ефективність професійної підготовки вчителів фізичної культури новими інформаційними засобами. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5. С. 48–50.

Юрій ЛІННІК

кандидат філософських наук, доцент
кафедри соціально-гуманітарних
дисциплін, Комунальний заклад вищої
освіти «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК ВІДПОВІДЬ НА СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна педагогічна освіта розвивається в умовах глибоких суспільних, культурних і ціннісних трансформацій, що істотно змінюють уявлення про зміст, цілі та результати професійної підготовки педагога. Освіта дедалі більше постає не лише як механізм передачі знань, а як простір формування особистості, здатної до критичного мислення, відповідальної соціальної дії та постійного саморозвитку. У цьому контексті педагог виступає ключовою фігурою освітніх змін, а рівень його професійної готовності безпосередньо впливає на якість та стійкість освітньої системи загалом.

Трансформації педагогічної освіти зумовлені низкою чинників, серед яких – глобалізація освітнього простору, переосмислення ролі освіти у сталому розвитку суспільства, зростання соціальних очікувань щодо професійної відповідальності педагога, а також зміна ціннісних орієнтирів сучасної культури. В умовах цих змін традиційні моделі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів виявляються недостатніми, оскільки не забезпечують необхідної гнучкості, мобільності та здатності до адаптації впродовж професійного життя.

Особливої актуальності набуває проблема безперервного професійного розвитку педагога, яка виходить за межі суто організаційних чи методичних аспектів. Йдеться про формування нової освітньо-професійної парадигми, в межах якої професійний розвиток розглядається як тривалий, цілісний і внутрішньо мотивований процес. У цьому процесі поєднуються інституційні механізми підтримки та особистісна готовність педагога до самопізнання, самовдосконалення й переосмислення власної професійної ролі.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі безперервний професійний розвиток дедалі частіше інтерпретується як відповідь на кризу формалізованих моделей підвищення кваліфікації, що зводять професійне зростання до накопичення сертифікатів і годин навчання. Натомість акцент переноситься на якісні зміни в професійній свідомості педагога, розвиток його ціннісно-смыслових орієнтацій, педагогічної рефлексії та здатності до творчого осмислення освітньої практики.

Особистісний вимір безперервного професійного розвитку педагога посідає центральне місце у сучасних концепціях педагогічної освіти, оскільки саме особистість педагога виступає носієм професійних смислів, цінностей і практик. У цьому контексті професійний розвиток розглядається не лише як засвоєння нових знань або вдосконалення методичних умінь, а як процес глибинних змін у професійній самосвідомості, ставленні до власної діяльності та розумінні соціальної місії педагогічної праці [3].

Ключовим компонентом особистісного виміру професійного розвитку є формування професійної ідентичності педагога, що відображає усвідомлення ним себе як суб'єкта освітньої діяльності, носія професійних норм і відповідальності. Професійна ідентичність формується у процесі рефлексії власного досвіду, осмислення професійних ролей і взаємодії з освітнім середовищем. Її стійкість визначає здатність педагога адаптуватися до змін без втрати професійної цілісності та внутрішньої мотивації.

Важливу роль у безперервному професійному розвитку відіграє педагогічна рефлексія, яка забезпечує усвідомлення результатів власної діяльності, аналіз професійних труднощів і пошук шляхів їх подолання. Рефлексивна позиція дозволяє педагогу вийти за межі шаблонних моделей поведінки, критично оцінювати власні педагогічні рішення та інтегрувати новий досвід у професійну практику. Саме рефлексія виступає механізмом, що поєднує професійний досвід із процесами саморозвитку.

Не менш значущим чинником особистісного розвитку є мотивація до професійного самовдосконалення, яка визначає готовність педагога до безперервного навчання та прийняття інновацій. Внутрішня мотивація ґрунтується на ціннісному ставленні до педагогічної діяльності, потребі у самореалізації та усвідомленні значущості власного внеску в освітній процес. За відсутності такої мотивації професійний розвиток набуває формального характеру і втрачає свою гуманістичну спрямованість.

Особистісний вимір безперервного професійного розвитку також пов'язаний із розвитком емоційної стійкості, здатності до саморегуляції та збереження професійного здоров'я педагога. В умовах зростання психоемоційного навантаження ці якості стають необхідною передумовою ефективної та відповідальної педагогічної діяльності [7]. Отже, особистісний вимір безперервного професійного розвитку формує внутрішній фундамент професійної зрілості педагога та забезпечує його готовність до активної участі в трансформаційних процесах сучасної педагогічної освіти.

Інституційний вимір безперервного професійного розвитку педагога пов'язаний із функціонуванням освітніх інституцій, нормативно-правовими засадами педагогічної діяльності та організаційними умовами професійного зростання. У сучасній педагогічній освіті саме інституційне середовище значною

мірою визначає можливості та обмеження професійного розвитку, формуючи рамки для реалізації особистісного потенціалу педагога.

Заклади вищої освіти та інститути післядипломної педагогічної освіти відіграють ключову роль у забезпеченні системності й безперервності професійного розвитку педагогів. Їхня діяльність має бути спрямована не лише на трансляцію оновленого науково-методичного знання, а й на створення умов для професійного діалогу, рефлексії та обміну досвідом. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток академічної культури, що стимулює самостійність мислення, критичне осмислення педагогічних практик та відповідальність за результати освітньої діяльності.

Важливим елементом інституційного виміру є освітня політика у сфері педагогічної освіти, яка визначає стратегічні орієнтири професійного розвитку педагогів. Від узгодженості державних стандартів, програм підвищення кваліфікації та реальних потреб освітньої практики залежить ефективність упровадження ідей безперервного розвитку [5]. Формалізований підхід до професійного навчання, що зводить його до виконання нормативних вимог, істотно знижує мотиваційний потенціал педагогів і не сприяє якісним змінам у професійній діяльності.

Інституційна підтримка безперервного професійного розвитку також передбачає створення сприятливого психологічного та соціального клімату в педагогічних колективах. Професійні спільноти, наставництво, колегіальне обговорення педагогічних проблем і спільна проєктна діяльність виступають важливими механізмами професійного зростання. Саме в межах таких спільнот педагог отримує можливість інтегрувати індивідуальний досвід у ширший контекст педагогічної культури [8].

Отже, інституційний вимір безперервного професійного розвитку педагога полягає у формуванні цілісної системи підтримки професійного зростання, яка поєднує нормативні, організаційні та культурні складові. Ефективність цієї системи визначається її орієнтацією не лише на контроль і регламентацію, а насамперед на розвиток професійної автономії, відповідальності та творчого потенціалу педагога.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що безперервний професійний розвиток педагога в умовах сучасних трансформацій педагогічної освіти постає як складний і багатовимірний процес, що поєднує особистісні, професійні та інституційні складові. Його сутність полягає не лише в оновленні фахових знань і навичок, а у формуванні цілісної професійної позиції педагога, здатного до рефлексії, відповідального професійного вибору та творчого осмислення освітньої практики.

Сучасні трансформації педагогічної освіти зумовлюють необхідність переходу від формалізованих моделей підвищення кваліфікації до концепції професійного розвитку як безперервного процесу особистісного зростання. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція компетентнісного, аксіологічного та особистісно орієнтованого підходів, які забезпечують методологічну цілісність і гуманістичну спрямованість професійного розвитку педагога [6].

Важливою умовою ефективності безперервного професійного розвитку є узгодження особистісної мотивації педагога з інституційними механізмами

підтримки. Професійна ідентичність, рефлексія та внутрішня готовність до змін формують внутрішній ресурс професійного зростання, тоді як освітня політика, діяльність закладів освіти та професійних спільнот створюють зовнішні умови для його реалізації. Порушення балансу між цими вимірами призводить до зниження якості професійного розвитку та формалізації освітніх практик.

Перспективи подальшого розвитку педагогічної освіти пов'язані з посиленням ролі педагога як активного суб'єкта освітніх трансформацій, здатного до самостійного конструювання власної професійної траєкторії [2]. Це передбачає оновлення змісту та форм професійного розвитку, орієнтацію на педагогічну автономію, розвиток культури професійного діалогу та підтримку рефлексивних практик у педагогічному середовищі.

Отже, безперервний професійний розвиток педагога слід розглядати як стратегічний ресурс модернізації педагогічної освіти, що забезпечує її відповідність сучасним суспільним викликам і сприяє підвищенню якості освітнього процесу. Подальші наукові дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на поглиблення теоретичних засад безперервного професійного розвитку та пошук ефективних моделей його практичної реалізації у вітчизняному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: філософсько-методологічні засади. Київ: Вища школа, 2018. 360 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. Київ: Грамота, 2019. 520 с.
3. Сисоєва С. О. Професійний розвиток педагога: теорія, методологія, практика. Київ: Педагогічна думка, 2020. 312 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика сучасної школи. Київ: Богдан, 2017. 320 с.
5. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичні засади. Київ : Либідь, 2018. 272 с.
6. Луговий В. І. Якість педагогічної освіти: теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 296 с.
7. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка педагогів: інноваційні підходи. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 284 с.
8. Ярошенко О. Г. Безперервна педагогічна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. Педагогічні науки. 2021. № 3. С. 45–52.

Олександр ЛИСИЧ

аспірант кафедри інструментального
виконавства, оркестрового диригування
та педагогіки мистецтва, Український
державний університет імені Михайла
Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність теми: Сучасні трансформації педагогічної освіти зумовлюють зміну пріоритетів освітнього процесу від засвоєння знань до формування компетентностей і розвитку особистості учня. В умовах гуманізації та компетентнісного підходу особливої значущості набуває формування художньо-комунікативного досвіду підлітків як інтегративної характеристики, що поєднує здатність до художнього самовираження, емоційно-ціннісного сприймання мистецтва та ефективної творчої комунікації. Мистецька діяльність постає як важливий ресурс розвитку цих якостей, що зумовлює актуальність дослідження даної проблематики.

Ключові слова: художньо-комунікативний досвід, мистецька діяльність, підлітки, мистецька освіта, особистісний розвиток, творча комунікація, компетентнісний підхід.

Сучасні трансформації педагогічної освіти зумовлюють переорієнтацію освітнього процесу з передавання суми знань і формування суто предметних умінь на розвиток особистісного потенціалу учнів, зокрема їхнього художньо-комунікативного досвіду. У центрі сучасної освітньої парадигми перебуває особистість учня як активний суб'єкт навчально-творчої діяльності, здатний до самовираження, рефлексії та усвідомленої взаємодії з іншими. У цьому контексті мистецька освіта набуває особливої значущості, оскільки створює умови для гармонійного поєднання інтелектуального, емоційного та ціннісного розвитку підлітків.

В умовах компетентнісного підходу мистецька діяльність розглядається не лише як засіб формування виконавських умінь і навичок, а як цілісний освітній простір становлення особистості, розвитку емоційної чутливості, естетичного смаку та здатності до творчої комунікації. У процесі художньої діяльності учні набувають досвіду інтерпретації художніх образів, вчаться усвідомлювати й передавати власні емоційні стани, вступати в діалог з мистецьким твором і партнерами по творчій взаємодії. Саме така багатовимірність мистецької діяльності забезпечує її значний педагогічний потенціал у формуванні ключових компетентностей та особистісних якостей, актуальних для сучасного освітнього простору.

Художньо-комунікативний досвід підлітка постає як інтегративне особистісне утворення, що поєднує здатність до художнього самовираження, емоційно-образного сприймання мистецтва, усвідомленої комунікативної взаємодії у процесі творчої діяльності та рефлексії власного естетичного досвіду. У структурі цього феномену взаємодіють когнітивний компонент, пов'язаний з розумінням художніх образів і закономірностей мистецтва; емоційно-ціннісний

компонент, що забезпечує глибину естетичного переживання та формування ціннісного ставлення до музичних явищ; а також діяльнісний компонент, який реалізується у практичній творчій взаємодії та виконавській активності підлітків. Такий підхід узгоджується з положеннями мистецької педагогіки щодо взаємозв'язку сприймання, осмислення й творчої діяльності у формуванні музичної культури особистості [4].

Особливе значення у формуванні художньо-комунікативного досвіду має колективна мистецька діяльність, яка створює сприятливі умови для розвитку партнерської взаємодії, емпатії, відповідальності за спільний художній результат і культури творчого спілкування. У процесі спільного виконання, інтерпретації та обговорення художніх образів підлітки набувають досвіду невербальної комунікації, вчаться узгоджувати власні творчі наміри з намірами інших учасників колективу, що сприяє формуванню сценічної культури та розвитку комунікативної компетентності в умовах творчої взаємодії [2].

У контексті сучасних освітніх викликів особливого значення набуває використання інноваційних педагогічних підходів і цифрових засобів у мистецькій освіті, що сприяють оновленню форм організації навчально-творчої діяльності та підвищенню її рефлексивного потенціалу. Аудіо- та відеофіксація репетиційного й виконавського процесу дає змогу підліткам здійснювати самоаналіз власної художньої діяльності, усвідомлювати особливості виконавської взаємодії та коригувати індивідуальні й колективні творчі дії. Використання електронних портфоліо мистецьких досягнень сприяє систематизації особистого художнього досвіду, формуванню навичок самооцінювання та розвитку відповідального ставлення до результатів творчої діяльності. Онлайн-рефлексія та обговорення творчих результатів створюють додаткові можливості для діалогу, обміну враженнями й осмислення художніх образів, що підсилює комунікативний компонент мистецької освіти.

Формування художньо-комунікативного досвіду підлітків у процесі мистецької діяльності постає як важливе завдання сучасної педагогічної освіти, спрямоване на цілісний розвиток особистості, здатної до творчого самовираження, усвідомленої комунікації та культурного діалогу. Реалізація цього завдання в умовах сучасних трансформацій освітнього простору потребує поєднання традиційних мистецько-педагогічних підходів з інноваційними освітніми технологіями, що забезпечує відповідність мистецької освіти актуальним суспільним і культурним запитам.

Список використаних джерел

1. Бінь Л. Формування музично-естетичної компетентності підлітків у закладах позашкільної мистецької освіти: дис. ... д-ра філософії. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2021.
2. Вігула В., Ганулич Т., Цанько Є., Карбованець О. Проблема сценічної культури в аматорському вокально-інструментальному колективі. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2021. № 4. С. 112–117.

3. Гургула Р. І., Столярчук Л. І. Застосування принципів сценічної майстерності як основа формування компетентності студента музичного відділення. Наукові записки. 2020. № 2. С. 89–94.

4. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: монографія. Київ, 1994.

5. Шатайло Н. В. Методика формування умінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021.

Юлія МЕРЕЖКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Вікторія КОМІСАР

викладачка кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Сергій ЮРЧЕНКО

заслужений артист України, доцент кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

МЕТОДИКА ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ

У системі вищої музичної освіти останнім часом посилилась увага науковців до пошуку сучасних методів вокального навчання закордонних здобувачів у закладах мистецького спрямування, що зумовлює необхідність дослідження вокальної методики не тільки у вітчизняних вузах, а й Китаю.

Отже, метою тез – є висвітлення методів та прийомів вокального навчання здобувачів в університетах КНР.

Питання вокального навчання студентів у закладах як України, так і Китаю висвітлені у працях вітчизняних та закордонних сучасних дослідників, таких як: Л. В. Беземчук [1], В Лю, С. В. Гмиріної, Т. О. Ланіної, О. О. Матвєєвої, С. Л. Леонтієвої, О. П. Петрикової [2], Н Цзінь, Ч Яньфен та інших.

Аналізуючи змістове наповнення китайської фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, артистів-вокалістів доцільно зазначити, що головні теоретичні та методичні засади вокальної педагогіки Китаю розкривають основні положення звуковидобування з врахуванням фізіологічних особливостей і вроджених можливостей кожного здобувача, а також з урахуванням розвитку широкого діапазону та динамічної палітри як жіночих, так і чоловічих голосів.

У процесі виконавської підготовки у ЗВО мистецького спрямування знаходить своє відображення художня культура кожного здобувача, яку можна сформулювати під час виконання жанрів народного фольклору або солоспівів, міських романсів, оперних арій, партій з мюзиклів тощо. Крім того, у процесі вокально-виконавської діяльності, у найбільш доступному вигляді художньої

творчості, поєднується і процес активного досягнення різних мистецьких напрямків, художніх стилів, музичних жанрів, під час творчого самовираження здобувача та його «занурення в образ» головного героя музичного твору.

Вокальне мистецтво включає і комунікативну складову, яка спирається на поліхудожніх можливостях співака під час вокально-виконавської діяльності. У своєму прагненні передати експресію почуттів вокаліст вдається і до жестикуляції, відповідної емоції, і до рухів корпусом, і до міміки обличчя, погляду очей. Весь цей арсенал засобів є комплексним атрибутом акторсько-сценічної гри майбутнього виконавця під час співу.

Фахова мистецька підготовка студентів у закладах вищої освіти здійснюється у процесі навчання на дисциплінах з вокалу, хорової практики, ансамблевого співу, практика постановки дитячого голосу.

Практика показує, що активна вокальна хорова діяльність нерідко стає причиною індивідуальних проблем вокального апарату майбутніх викладачів вокалу. З методологічної точки зору ця проблема знайшла своє пояснення у дослідженні Цзінь Наня. Автор розглядає процес вокального навчання майбутніх викладачів на основі органічної єдності загального, особливого і одиничного. Особливим є наявність специфіки, яка відображена, по-перше, складовими компонентами вокального навчання, по-друге, специфікою змістового наповнення поняття «вокальне навчання», по-третє, врахування особливостей психофізіологічного впливу музичного мистецтва на формування особистості майбутнього фахівця. Одиничним є залежність майбутньої професійної діяльності від індивідуальних особливостей студента, придбаного художньо-естетичного досвіду, професійно особистісних якостей, уміння застосовувати теоретико-методичні знання у практичній діяльності [3].

До специфічних особливостей китайської вокальної школи є навчання співу зобувачів на тихій динаміці, розвиток у них умінь поступового нарощування гучності голосу, збереження фізіологічних можливостей голосового апарату у будь-якому віці його становлення, формування вміння співати фальцетом та виховання дбайливого ставлення до цього способу звуковидобування як засобу даному природою.

Велика увага у вокальній школі Китаю приділяється співу на дуже тихій звучності з поступовим *crescendo* і використанням *falsetto* – легкого і високого звучання голосу. Разом з цим у китайській вокальній методиці дуже серйозна увага приділяється розвитку сили звуку, так званого звукового об'єму голосу співака. Завдяки використанню резонансної теорії співу оперні китайські співаки можуть доносити найменші динамічні відтінки звучання до кожного слухача, навіть з віддалених місць дуже великих сценічних підмостків.

Якість формування співочого апарату і барвистості звукової палітри співака безпосередньо залежить від правильності використання усіх механізмів звуковидобування та ефективності їх координації з реальним звучанням власного голосу, який чує сам співак. Мова йде про знання фізіології людського організму і використання цих знань на практиці. За китайською вокальною методикою, наприклад, неприпустимо застосовувати затискання горла, відчувати жорсткість м'язів, дуже енергійно використовувати співоче дихання.

Для вокальної підготовки у закладах вищої освіти Китаю характерний механічний підхід, на відміну від психологічного, він передбачає вивчення

здобувачами фізіологічних характеристик звуку для усвідомлення можливих маніпуляцій з голосом та управління процесом співу. У цьому випадку застосовується практика повторень, репетицій. Цей підхід передбачає керування виконавським процесом та посилення усвідомленості співацькою діяльністю студентом.

Найдавнішим методом китайської вокальної методичної системи є формування виразності звуку голосу співака. Система прийомів цього методу спирається на глибокі знання особливостей музичної мови тієї національної школи, чий музичні твори розучуються виконавцем. Сутність цього методу полягає у вивченні неповторної мелодії твору, точному проспівуванні окремих слів і цілих фраз. Це формує правильні м'язові відчуття майбутнього співака на заняттях вокалу у закладах вищої освіти.

Також серед розповсюджених методів вокального навчання здобувачів в університетах мистецького спрямування Китаю можна назвати метод демонстрації, аналогій, словесних пояснень.

Метод демонстрації спирається на показ викладачем вокалу правильного звуковидобування студенту. Багато педагогів традиційно використовують цей метод у своїй педагогічній практиці. Деякі з них вбачають у ньому навіть загрозу бездумної імітації співу, але в цілому цей метод спрямований на вміння здобувачами сприймати вокально-виконавську майстерність педагога, розвивати здібності вокального слуху, контролювати власний спів, ці вміння і будуть перешкоджати сліпому наслідуванню співу викладача.

Розповсюдженим у китайській вокальній методиці є і *метод аналогій* (наприклад, уявного відчуття «позіхання», співу «у маску» та ін.), який використовується для розвитку у студентів творчої уяви під час співу. Використання викладачем вокалу різних аналогій, метафор допомагає краще зрозуміти художній задум виконуваного твору, допомагаючи співакам згадати або віднайти необхідні м'язові відчуття тілесної схеми.

Використовується у вокальній методиці і *метод словесних пояснень* для вміння лаконічно і дохідливо викласти власну думку співаком, зрозуміти мету виконання, його завдання, а також сформулювати у студентів можливість усвідомити не тільки найближчі, але й далекі цілі та перспективи подальшої виконавської діяльності.

Отже, усвідомлене володіння власним вокальним апаратом формує виконавську компетентність кожного студента відповідно до вимог, які висувуються перед майбутніми викладачами вокалу: чистота інтонації, чітка дикція, слуховий самоконтроль, саморефлексія – технологічна сторона співочого голосу; вміння виконати будь-який стиль (від народного до естрадного, від пісні з дитячого репертуару до партії у хоровій партитурі), а також обізнаність у у методиці розвитку дитячих співацьких голосів.

Таким чином, можна виділити такі компоненти вокально-виконавської компетентності, що формуються під час співацької діяльності: наявність необхідного рівня вокальної освіченості, наявність професійно придатного вокального апарату та складу технологічних, гігієнічних, педагогічних знань необхідних для майбутнього викладача вокалу.

Вищевикладене дозволяє констатувати, що обрана проблематика вокального навчання здобувачів в університетах Китаю є актуальною та доцільною для розгляду.

Список використаних джерел

1. Беземчук Л. В. Методи підготовки магістрантів з КНР до вокальної діяльності в педагогічних університетах. Dspace. URL: <https://surl.li/jqliaw> (дата звернення 23.01.2026).
2. Петрикова О.П. Методика формування вокальної культури майбутніх учителів вокального мистецтва. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика». Т. 2, № 76. С. 184–188. URL: <https://surl.lu/bskrnf> (дата звернення 23.01.2026).
3. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака. *Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: Наук. журнал 3/ 2008. Київ: Міленіум, 2008. С. 73–76.

Ірина НЕПОРАДА

старша викладачка кафедри педагогічної освіти та гуманітарних дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради

САМООСВІТА ЯК СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Прагнення до самовиховання й самоосвіти виступає важливим чинником професійного становлення вчителя, оскільки розглядається як один зі шляхів розширення його можливостей, кола інтересів та розвитку індивідуальності.

Сучасний педагог-професіонал – це не лише фахівець із дипломом про вищу освіту. Передусім його вирізняють гуманістична спрямованість, високі моральні цінності, розвинена інтелектуальна культура та ґрунтовне володіння педагогічними технологіями й майстерністю вчительської праці.

Професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без саморозвитку та самовиховання. Кожен, хто присвятив себе цій професії повинен розвивати в собі готовність до різносторонньої діяльності. Необхідно вчитися прагнути до саморозвитку та самовдосконалення, працювати над недоліками у характері та поведінці, формувати нові, позитивні якості, які необхідні для життя, а також для професійно-педагогічної діяльності [4, с. 1286].

Й. Песталоцці, характеризуючи постать учителя, наголошував, що справжній педагог – це особистість, сповнена любові й мудрості, з чистою душею, яка володіє всіма необхідними для професії якостями та користується довірою як дітей, так і дорослих. Такий учитель вище за будь-які відмінності у власних знаннях цінує любов, порядок і самовладання та наполегливо прищеплює ці риси своїм учням. Він здатний цілісно бачити потенціал дитини, передбачати її майбутнє становлення й за допомогою школи впевнено та з любов'ю спрямовувати дітей до реалізації їхнього покликання. Саме такий

педагог, за переконанням мислителя, своїм життєвим прикладом постає справжнім духовним батьком сільської громади [3].

Видатний український педагог і громадський діяч І. Огієнко, аналізуючи виховний потенціал самоосвіти, підкреслював, що рівень освіченості та професійної майстерності вчителя значною мірою зумовлює майбутнє нації й виступає важливою характеристикою його професіоналізму. Учений наголошував на необхідності цілеспрямованої та наполегливої праці педагога над власним розвитком, постійному здобутті нових і вдосконаленні вже набутих знань, розглядаючи самовдосконалення особистості як найвищу духовну потребу та шлях до здобуття внутрішньої свободи. У зазначений період особливого поширення набули колективні форми самоосвітньої діяльності молодих учителів, серед яких виокремлювалися самоосвіта під час навчання на тимчасових педагогічних курсах і в процесі перепідготовки в Українській педагогічній академії, участь у роботі школи молодого вчителя та педагогічних рад, вивчення передового педагогічного досвіду, а також організація й проведення освітянських з'їздів [2, с. 65].

В. Сластьонін окреслює образ сучасного педагога через сукупність таких характеристик: висока громадянська активність і соціальна відповідальність; любов до дітей, внутрішня потреба й здатність щиро віддавати їм свої сили та увагу; справжня інтелігентність, розвинена духовна культура, уміння й готовність до співпраці з іншими, відсутність надмірних амбіцій та упереджень; високий рівень професіоналізму, інноваційний характер науково-педагогічного мислення, відкритість до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, сформований індивідуальний стиль педагогічної діяльності; орієнтація на безперервну самоосвіту та готовність до неї; належний рівень фізичного й психічного здоров'я, а також професійна працездатність [3, с. 104].

Самовиховання розглядається як самостійна, цілеспрямована й систематична діяльність особистості, спрямована на формування та розвиток соціально значущих якостей, а також на подолання власних недоліків з метою повної самореалізації та служіння суспільству [6].

Отже, з одного боку, самоосвіта постає як усвідомлена потреба педагога в безперервному вдосконаленні власної професійної діяльності, а з іншого – як систематична діяльність учителя, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, а також на розвиток його професійної компетентності [5, с.137].

В. Л. Леві окреслив п'ятиетапну модель самовдосконалення, яку розглядав як основу програми самовиховання та саморозвитку:

1. самооздоровлення – фізичне здоров'я постає важливим засобом духовного наповнення життя;
2. самоспілкування – переосмислення життєвих цінностей і критичний аналіз власних уявлень;
3. розвиток самобутності – істинна самобутність виявляється у прагненні залишатися собою;
4. самоосвіта – передбачає аналіз того, наскільки повно й систематично особистість реалізує можливості власної освіти, а також уміння свідомо добирати ефективні методи й способи навчання;

5. подолання самотності – один зі шляхів виходу з неї полягає у встановленні щирих і змістовних міжособистісних стосунків, зокрема у знаходженні справжніх друзів [1].

Отже, особистісний розвиток і професійне самовиховання є взаємопов'язаними процесами, що вирізняються складністю структури та реалізації. Опанування майбутнім педагогом технологій саморозвитку й самовиховання сприятиме ефективній організації самопідготовки та професійної діяльності загалом.

Список використаних джерел

1. Грищенко С. В. Самовдосконалення особистості: монографія / за заг.наук.ред. Курлянд З. Н., Бужиної І. В. Чернігів, НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. 188 с.

2. Кузьма-Качур М. І., Горват М. В., Чорноличак О. М. Самоосвіта вчителя: історичний аспект. Міжнародний науковий журнал «ОСВІТА І НАУКА». Випуск 1(30), 2021. С. 61–66.

3. Небитова І. А. Самоосвіта сучасного вчителя: теоретичний аспект // Інноваційна педагогіка. Вип. 51, том 2, 2022. С.104-107.

4. Непорада І. М. Самовиховання у підготовці майбутнього вчителя // Наукові інновації та передові технології, Серія «Педагогіка». 2024. №(2). С.1286-1298. URL: [Перегляд САМОВИХОВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ \(perspectives.pp.ua\)](https://perspectives.pp.ua)

5. Онаць О. М., Топузов О. М. Управління самоосвітою вчителя як пріоритетною формою саморозвитку професійної компетентності в опорному закладі освіти // Вісник післядипломної освіти. Випуск 9(38) «Серія «Педагогічні науки». С.133-154. URL: <https://surl.li/zspsqf>

6. Хатунцева С. М. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014, № 40. С. 398–40.

Анастасія ОРЛОВА

здобувачка вищої освіти, Харківський педагогічний фаховий коледж комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

САМООСВІТА ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

У сучасних умовах трансформацій педагогічної освіти, що пов'язані з цифровізацією, освітніми реформами та зростаючими вимогами до професійної діяльності, особливої актуальності набуває проблема професійної стійкості педагогів. Професійна стійкість визначається як здатність педагога ефективно виконувати свої обов'язки, зберігати психологічну рівновагу, підтримувати високий рівень мотивації та успішно адаптуватися до змін у навчальному

середовищі [1, с. 45]. Одним із ключових чинників формування професійної стійкості є системна і цілеспрямована самоосвіта.

Самоосвіта педагога – це безперервний процес розвитку та поглиблення знань, умінь і компетентностей, який здійснюється на основі внутрішньої мотивації та усвідомлення потреби у професійному вдосконаленні [2, с. 12]. Вона включає різні напрями діяльності: опрацювання науково-методичної літератури, участь у семінарах і тренінгах, освоєння цифрових технологій, аналіз власного досвіду та рефлексію результатів педагогічної практики [3, с. 30].

Системна самоосвіта сприяє розвитку професійної компетентності педагога, яка інтегрує знання, уміння, мотиваційні та ціннісні аспекти. Педагог, що активно займається самоосвітою, не лише отримує нові знання, а й вміє планувати, реалізовувати та оцінювати власну освітню діяльність. Це формує його самоосвітню компетентність і дозволяє ефективніше впроваджувати інновації в навчальний процес [2, с. 12; 3, с. 30].

Професійна стійкість педагога тісно пов'язана з психологічним благополуччям, самовпевненістю та здатністю долати труднощі. Активна самоосвітня діяльність допомагає педагогам підвищити рівень адаптивності, зменшити ризик професійного вигорання та підтримувати стабільну мотивацію до педагогічної роботи [4, с. 72].

Інституційний вимір самоосвіти також є важливим. Освітні заклади, організовуючи методичні об'єднання, програми підвищення кваліфікації та професійні спільноти, створюють умови для безперервного розвитку педагогів і стимулюють формування культури навчання протягом усього життя [5, с. 15]. У таких умовах самоосвіта стає системною та більш результативною.

Самоосвіта педагога охоплює декілька компонентів: освітній, науково-методичний та дослідницький. Освітній компонент спрямований на засвоєння нових знань і технологій. Науково-методичний компонент включає опрацювання методичних джерел, участь у семінарах, конференціях та обмін досвідом з колегами. Дослідницький компонент забезпечує застосування отриманих знань на практиці та рефлексію результатів [3, с. 30].

Професійна стійкість педагога формується також через розвиток навичок саморегуляції, управління стресом і планування власного розвитку. Самоосвіта в цьому випадку виступає механізмом підтримки балансу між професійними вимогами та особистим ресурсом, що дозволяє педагогові залишатися ефективним у складних і змінних умовах [1, с. 45; 4, с. 72].

У процесі безперервного професійного розвитку самоосвіта забезпечує педагогові автономію у виборі напрямів навчання, дозволяє визначати пріоритети для професійного зростання та підвищує готовність до застосування інноваційних підходів у навчальному процесі [2, с. 12; 5, с. 15].

Таким чином, самоосвіта педагога є ключовою складовою його професійної стійкості. Вона забезпечує не лише оновлення професійних знань, а й формує адаптивність, психологічну витривалість і здатність до самовдосконалення. Безперервна самоосвітня діяльність дозволяє педагогу залишатися компетентним, мотивованим та ефективним у сучасному освітньому середовищі.

Отже, інвестування часу та зусиль у самоосвіту є необхідною умовою формування педагогів, здатних ефективно реагувати на зміни, підтримувати високий рівень професійної діяльності та забезпечувати якість освітніх процесів.

Ключові слова: самоосвіта, професійна стійкість, професійна компетентність, безперервний професійний розвиток, педагог.

Список використаних джерел

1. Дьяків О.І. Професійна стійкість педагога: теорія і практика. – К., 2020. – 128 с.
2. Освіта.ua. Самоосвіта педагога: методичні рекомендації. – Київ, 2021. – 35 с.
3. Мироненко Т.І. Безперервний професійний розвиток педагогів: сучасні підходи. – Х., 2019. – 72 с.
4. dspace.hnpu.edu.ua. Самоосвітня діяльність педагогів. – Харків, 2018.
5. visnyk.chnpu.edu.ua. Формування самоосвітньої компетентності педагогів. – Чернівці, 2020.

Ілля ПІЛЬЩІКОВ

молодший науковий співробітник,
Інститут вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ОСОБИСТІСНОГО ТА ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИМІРІВ У КОНТЕКСТІ ВІДТВОРЕННЯ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ УКРАЇНИ

Анотація. У тезах проведено комплексне дослідження безперервного професійного розвитку (БПР) науково-педагогічних працівників економічного профілю як ключового чинника нарощування людського капіталу в умовах системної трансформації вищої освіти України. Особливу увагу приділено синергії між індивідуальною траєкторією розвитку викладача та стратегічною капіталізацією закладу вищої освіти (ЗВО). Сформульовано багаторівневі пропозиції щодо реформування державної політики у сфері БПР для забезпечення потреб повоєнного відновлення економіки.

Ключові слова: безперервний професійний розвиток, вища освіта України, людський капітал, інвестиції в освіту, економічна освіта, повоєнне відновлення, інституційний розвиток, капіталізація знань, науково-педагогічний працівник.

ВСТУП

У 2026 році вища освіта України постає не лише як освітня галузь, а як стратегічний ресурс національної безпеки та фундамент поствоєнного відновлення [8, 12]. Соціально-економічні виклики, спричинені необхідністю відбудови країни, диктують нові вимоги до якості людського капіталу, де центральною фігурою стає викладач закладу вищої освіти України (ЗВО). Саме науково-педагогічні працівники економічного профілю є драйверами змін,

відповідальними за підготовку фахівців, здатних реалізувати складні завдання реструктуризації економіки.

Проте сучасне знання, особливо в економічній сфері, має тенденцію до прискореного морального зносу. У контексті глобальної цифровізації та динамічності ринків інтелектуальні активи педагога потребують постійної «рекапіталізації» [8]. Безперервний професійний розвиток (БПР) у системі вищої освіти України перестає бути лише формальною процедурою; він трансформується у безперервний інвестиційний процес, що регулюється базовими нормами щодо обов'язковості навчання впродовж життя для науково-педагогічних працівників [1, 2].

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для досягнення мети дослідження та забезпечення об'єктивності результатів було використано комплекс наукових методів:

1. нормативно-правовий аналіз: критичний огляд чинного законодавства України про вищу освіту, а також актів КМУ та МОН щодо механізмів підвищення кваліфікації [1, 2, 3, 9];
2. теоретичне узагальнення: використання концепції людського капіталу Г. Бекера для оцінки інвестиційної ефективності навчання [5];
3. інноваційний підхід: аналіз освітніх трансформацій за методикою В. Кременя для виявлення інноваційних аспектів вищої освіти [6];
4. прогностичне моделювання: побудова сценаріїв розвитку БПР на основі Державного плану відновлення України та Стратегії розвитку вищої освіти до 2032 року [8, 12];
5. системний аналіз та аксіологія: дослідження БПР як багаторівневої системи, що охоплює державний, інституційний та особистісний рівні, а також вивчення внутрішньої мотивації педагогів до професійного самовдосконалення.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Концептуалізація БПР як інвестиційного процесу у вищій освіті. БПР педагогів економічних дисциплін розглядається як інвестиція інтелектуального капіталу, що має вищий рівень віддачі, ніж фізичні активи [5]. На відміну від фізичного капіталу, людський капітал викладача ЗВО має унікальну властивість зростання в процесі використання за умови регулярного оновлення компетенцій. Ефективність таких інвестицій включає прямі фінансові витрати, альтернативні витрати часу та інтелектуальний прибуток у формі зростання якості освітнього продукту.

Вища освіта України в умовах трансформації: нові вимоги. Досліджено, що у 2026 році викладач ЗВО в Україні має володіти «гібридними навичками». Процес реалізується через різноманітні форми професійного навчання, визначені законом [4] та процедурами акредитації програм [9]. Викладачі мають відповідати вимогам Національної рамки кваліфікацій, зокрема в частині цифрових та аналітичних компетенцій [7]. Аналіз С. Сисоевої підтверджує, що в умовах воєнного стану збереження наукового потенціалу ЗВО через БПР є критичним завданням для держави [11].

Механізм інституційної фасилітації у ЗВО. Встановлено, що синергія досягається тоді, коли ЗВО перестає бути лише роботодавцем і стає платформою для розвитку. Капіталізація «Гудвілу» навчального закладу прямо залежить від інтеграції результатів неформальної освіти викладачів у рейтингову систему

ЗВО. Прозорість процесів підвищення кваліфікації та сертифікації відповідає вимогам антикорупційного законодавства [10].

Стратегічні вектори розвитку на державному рівні. На основі результатів дослідження сформульовано пропозиції:

1. впровадження освітніх ваучерів для викладачів ЗВО для створення конкурентного ринку освітніх послуг;

2. створення єдиного цифрового реєстру суб'єктів БПР для автоматичного визнання кваліфікацій;

3. запровадження податкових стимулів для підприємств, які фінансують стажування викладачів університетів на реальному виробництві.

ВИСНОВКИ

Доведено, що безперервний професійний розвиток (БПР) науково-педагогічних працівників економічного профілю є фундаментальною умовою рекапіталізації інтелектуальних активів вищої освіти України. В умовах стрімких технологічних змін людський капітал викладача піддається прискореній амортизації, тому БПР виступає як інструмент збереження та примноження вартості цього капіталу [11].

Інвестиції в професійний розвиток генерують значний мультиплікативний ефект для суспільства: капіталізовані знання викладача через якісну підготовку студентів трансформуються у високу продуктивність праці в масштабах всієї країни. Ефективність БПР залежить від трансформації університетів у фасилітативні екосистеми згідно зі Стратегією 2032 [8]. Запропоновані заходи щодо цифровізації та економічного стимулювання БПР дозволять вищій освіті України стати дієвим інструментом повоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.01.2026).

2. Про вищу освіту: Закон України від 01 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 19.01.2026).

3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серп. 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п> (дата звернення: 19.01.2026).

4. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 12 січ. 2012 р. № 4312-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення: 19.01.2026).

5. Бекер Г. Людський капітал: теоретичний та емпіричний аналіз. Київ: Основи, 2021. 420 с.

6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Київ: Грамота, 2022. 576 с.

7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення: 19.01.2026).

8. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p> (дата звернення: 19.01.2026).

9. Положення про акредитацію освітніх програм вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 11 лип. 2019 р. № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19> (дата звернення: 19.01.2026).

10. Про запобігання корупції : Закон України від 14 жовт. 2014 р. № 1700-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700-18> (дата звернення: 19.01.2026).

11. Сисоєва С. О. Людський капітал в умовах воєнного стану. *Освітнологія*. 2025. Вип. 14. С. 10–18.

12. План відновлення України (Ukraine Recovery Plan): вебсайт. URL: <https://recovery.gov.ua/> (дата звернення: 19.01.2026).

Анжела ПІСКОВЕНКО

старша викладачка кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ДІЄВИЙ ІНСТРУМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасна система освіти дедалі більше орієнтується на формування особистості, здатної до самостійного мислення, свідомого вибору та безперервного професійного розвитку. В умовах глобальних трансформацій, цифровізації, воєнних викликів і зростання вимог ринку праці стає очевидним, що традиційні підходи до навчання, засновані на зовнішньому контролі, уже не забезпечують високої результативності. Тому на перший план виходять механізми внутрішньої саморегуляції та самоорганізації, серед яких ключову роль відіграє тайм-менеджмент – система управління власним часом, що дає змогу людині підвищити ефективність діяльності, уникнути прокрастинації й досягати поставлених цілей у визначені терміни.

Сьогодні самоосвітня діяльність розглядається як стратегічна складова професійного становлення здобувача освіти. Її успішність визначається рівнем сформованості навичок планування, організації, самоконтролю, а також умінням раціонально розподіляти час між різними видами навчальної й особистої активності. Тайм-менеджмент, інтегрований у систему неперервної освіти, стає не просто інструментом, а педагогічною технологією, що формує новий тип мислення – аналітичний, відповідальний і результативний.

Проблема ефективного використання часу є надзвичайно актуальною для сучасної молоді, яка живе в умовах постійного інформаційного потоку, швидких соціокультурних змін і високого рівня стресу. Неефективне управління часом призводить до перевантаження, втрати мотивації, прокрастинації та зниження якості навчальних результатів. Водночас розвиток культури тайм-менеджменту

дає змогу здобувачам освіти формувати здатність працювати в умовах невизначеності, що є однією з базових компетентностей XXI століття.

У вітчизняних наукових дослідженнях [3; 5] тайм-менеджмент розглядається як ключовий елемент самоменеджменту, спрямованого на розвиток автономності, мотивації досягнення й усвідомленого ставлення до навчання. У роботах зарубіжних дослідників [6], наголошується, що вміння управляти часом тісно пов'язане з розвитком метакогнітивних стратегій – планування, моніторингу та оцінювання власної діяльності, що свідчить про інтегративний характер тайм-менеджменту, що поєднує когнітивні, емоційні й поведінкові компоненти навчання.

Тайм-менеджмент (англ. time management) – це цілісна система принципів, методів, технологій та інструментів, спрямованих на оптимізацію використання часу для досягнення особистих чи професійних цілей. У контексті освіти тайм-менеджмент набуває педагогічного змісту, слугує механізмом формування культури самоорганізації, планування та рефлексії.

Структура тайм-менеджменту включає декілька взаємопов'язаних компонентів. *Цільовий компонент* передбачає усвідомлення особистих і професійних орієнтирів, визначення коротко- й довгострокових завдань. *Планувальний компонент* забезпечує розроблення алгоритму дій, календарного плану, розподіл часу на окремі етапи роботи. *Організаційний компонент* охоплює вибір оптимальних методів діяльності, створення умов для продуктивної роботи, уникнення «поглиначів часу». *Контрольно-рефлексивний компонент* передбачає самооцінювання, аналіз досягнутих результатів, корекцію дій. *Мотиваційний компонент* підтримує цілеспрямованість, формує внутрішню відповідальність і готовність діяти ефективно.

У самоменеджменті вагомого значення набуває розмежування понять «мета» та «ціль», оскільки саме вони задають спрямованість і зміст особистої та професійної діяльності. Мета відображає бажаний стан у майбутньому, визначає загальний напрям розвитку й окреслює те, до чого людина прагне. Ціль конкретизує цей напрям, формуючи очікуваний результат і послідовність дій, що потребують внутрішньої мобілізації, усвідомлення потреб та прийняття відповідальних рішень. Чітке окреслення мети й цілей створює підґрунтя для планування діяльності, раціонального використання часу та організації особистих ресурсів. Як підкреслюють дослідники [2], ефективний тайм-менеджмент охоплює «визначення й конструювання мети, розробку завдань, вибір напрямів дій та забезпечення досягнення запланованих результатів»; таке трактування акцентує на значенні якісного цілепокладання як інструменту впорядкування щоденної діяльності та підвищення результативності. У цьому контексті правильно сформульована мета задає траєкторію подальших кроків, підтримує внутрішню організованість, знижує ймовірність імпульсивних рішень та сприяє концентрації на завданнях, що мають довгострокову цінність для особистісного й професійного зростання.

У контексті тайм-менеджменту особливої ваги набуває розрізнення понять «мета» й «ціль». Мета окреслює бажаний стан чи напрямок розвитку особистості в самоосвітній діяльності, тоді як цілі конкретизують цей вектор у вигляді досяжних результатів і послідовних дій, що потребують мобілізації ресурсів, прийняття рішень та відповідальної поведінки. Чітко сформульовані цілі дають

змогу здобувачеві освіти виявити істинні потреби, уникати імпульсивних кроків, раціонально розподіляти час і зосереджувати зусилля на справді важливих завданнях, що узгоджується з підходами самоменеджменту, представленими у працях О. Г. Ратушняка та О. Г. Лялюк [3; 4]. Відсутність навичок постановки цілей, страх відповідальності або невдачі, низька самооцінка зумовлюють відмову від планування й породжують хаотичне використання часу, тому формування культури цілепокладання розглядається як базова умова ефективного тайм-менеджменту здобувачів освіти.

Тайм-менеджмент у педагогічному вимірі постає як система, що поєднує операційні навички (планування, організація) з особистісними рисами (відповідальність, рефлексивність, стресостійкість).

Самоосвіта – це цілеспрямована, свідома діяльність, яка ґрунтується на внутрішній мотивації та прагненні до професійного самовдосконалення. Успішність цієї діяльності залежить від здатності особистості самостійно визначати навчальні цілі, організовувати процес пізнання, здійснювати моніторинг і рефлексію власних досягнень[1]. У цьому контексті тайм-менеджмент виступає механізмом забезпечення ефективності самоосвітньої діяльності, адже допомагає раціонально структурувати час та підвищити продуктивність навчальної роботи.

Результати емпіричних досліджень [3] Лялюк О., Лялюк свідчать, що більшість студентів володіють лише фрагментарними навичками тайм-менеджменту. Вони здебільшого застосовують планування поточного дня або ведення календаря, однак не проводять глибокого аналізу результатів своєї діяльності. Водночас студенти, які систематично практикують планування, пріоритизацію завдань і рефлексію, демонструють вищі показники академічної успішності, психологічної стійкості та мотивації до саморозвитку. Отже, тайм-менеджмент виступає не лише технічним інструментом, а й педагогічною умовою становлення особистості, здатної до навчання впродовж життя.

Раціональне управління часом має виразний психологічний вимір. Дослідження показують, що оволодіння техніками тайм-менеджменту позитивно впливає на розвиток емоційного інтелекту, зниження тривожності, формування позитивного ставлення до навчання. У студентів із високим рівнем навичок планування спостерігається краща концентрація уваги, підвищена самомотивація та здатність до контролю власних ресурсів.

Педагогічна підтримка процесу формування культури тайм-менеджменту передбачає використання рефлексивних технологій навчання, коучингових методик, інтерактивних тренінгів і цифрових інструментів планування. Упровадження таких практик не лише підвищує ефективність навчальної діяльності, а й формує у здобувачів освіти компетентність самоорганізації, необхідну для професійного зростання в умовах динамічного суспільства.

У межах компетентнісного підходу тайм-менеджмент розглядається як елемент інтегральної компетентності сучасного фахівця. Він забезпечує розвиток навичок самопланування, рефлексії, відповідальності, гнучкості й здатності до прийняття рішень в умовах багатозадачності. Для майбутнього педагога тайм-менеджмент є також етичним орієнтиром, адже демонструє приклад організованості, поваги до часу та продуктивної взаємодії з іншими.

Володіння технологіями управління часом формує у здобувачів освіти

стратегічне мислення, професійну зрілість і готовність до неперервного навчання, тобто ті риси, що визначають конкурентоспроможність фахівця на ринку праці та його здатність до саморозвитку впродовж життя.

Отже, тайм-менеджмент є невід'ємною складовою самоосвітньої діяльності та одним із провідних чинників формування компетентної, автономної й відповідальної особистості. Упровадження його в навчальний процес сприяє розвитку культури саморегуляції, критичного мислення, внутрішньої мотивації та психологічної стійкості. Застосування технологій управління часом забезпечує підвищення ефективності навчальної діяльності, профілактику емоційного вигорання, гармонізацію професійного й особистого життя здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Боярчук С. Оптимізація самостійної роботи студентів засобами технології тайм-менеджменту. *Наукові записки. Сер. : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 147. С. 249–252.
2. Самко А. М. Застосування технологій тайм-менеджменту в самоосвітній діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 8–9 черв. 2023 р.) ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 184–187.
3. Лялюк О., Лялюк А., Поліщук О. Використання студентами методів тайм-менеджменту під час самостійного навчання в університеті. *Педагогіка безпеки*. 2020. Т. 5. № 1. С. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2020-5-1-018-025>.
4. Ратушняк О. Г., Лялюк О. Г. Самоменеджмент : навч. посіб. Вінниця: ВНТУ. 2021. 170 с.
5. Дунда С., Рибачук-Ярова Т., Тюха І. Тайм-менеджмент як напрям підвищення ефективності діяльності організацій. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 42. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-42-68>.
6. Lukianova L., Androshchuk I., Banit O. Time management as a pedagogical technology of PhD students' effective self-management. *The New Educational Review*. 2019. Vol. (56). P. 53–65.

Назар РОЗУМЕЙКО

аспірант кафедри освітології та педагогіки
мистецтва, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Наталі СЕГЕДИ

докторки педагогічних наук, професорки,
професорки кафедри освітології та
педагогіки мистецтва, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПОЗНАВАЧАЛЬНА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Актуальність. Сучасні трансформації педагогічної освіти – цифровізація, перехід до компетентнісної парадигми та посилення практикоорієнтованості – актуалізують позанавчальну активність як ресурс особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя інформатики. Для цієї спеціальності важливі не лише аудиторні результати, а й досвід командної роботи, проєктування, комунікації в цифрових спільнотах, участі в освітніх ініціативах та власних STEM/EdTech-проєктах, що найчастіше розгортається поза аудиторним навчанням.

Мета дослідження. Окреслити світові тенденції та українські реалії вирішення проблеми розвитку позанавчальної активності майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки бакалаврів та актуалізувати її теоретичне вивчення.

Результати дослідження. Під «позанавчальною активністю» доцільно розуміти сукупність ініційованих студентом та підтриманих закладом освіти видів діяльності, що мають освітню, соціальну, громадянську чи професійну спрямованість і забезпечують особистісний і фаховий розвиток та реалізуються поза межами обов'язкових навчальних занять. У міжнародних регламентах ці практики фіксуються як частина «активного студентського життя», мережі студентських організацій і сервісів підтримки, а також можуть бути формально визнані через ECTS-кредити за умови визначеного навантаження та прозорих критеріїв оцінювання [5, с. 1].

Світові практики розвитку позанавчальної активності демонструють кілька стабільних тенденцій. Інституційна підтримка активного студентського життя закріплюється в політиках університетів: визначаються консультаційні структури, механізми фінансування, інфраструктура для студентських організацій та канали представництва. Університет Гронінгена, зокрема, підкреслює зв'язок активностей із добробутом студентів і їхньою соціально-академічною інтеграцією [6, с. 1]. Також поширюється практика формального визнання результатів позанавчальної активності. Регламенти на кшталт документу Swiss School of Business and Management передбачають можливість нарахування ECTS за стажування, участь у конференціях, воркшопах, клубній і

проектній роботі за умови, що активність описана в програмі, має визначене навантаження і підтверджувальні матеріали [5, с. 2]. Це підсилює мотивацію, задає стандарти якості та дозволяє інтегрувати позанавчальні практики в індивідуальну освітню траєкторію.

Глобальні підходи підсилюють вимірюваність і доказовість ефектів позанавчальних практик. Дані OECD (SSES) демонструють статистично значущі зв'язки між участю в позакласних/позанавчальних активностях (спорт, мистецтво, клуби) та вищими показниками соціально-емоційних умінь, зокрема креативності, допитливості, асертивності й соціальності [4, с. 60]. Для підготовки вчителя інформатики це має прикладне значення, адже ці навички підсилюють ефективність командної розробки, проектного навчання та комунікації в технологічних середовищах, що вдосконалює фахову компетентність.

Важливою рамкою є також підхід до визнання результатів неформального й інформального навчання. Рекомендації ЮНЕСКО щодо recognition, validation and accreditation (RVA) наголошують на необхідності процедур, які дозволяють підтверджувати результати, здобуті в молодіжних ініціативах, волонтерстві, клубах, проектній діяльності [7, с. 7]. Це відкриває можливість системно враховувати цифрові портфоліо, open-source внески, участь у хакатонах і змаганнях як частину професійної підготовки учителів інформатики.

Розвиток позанавчальної активності майбутніх педагогів, в українських реаліях мають свою специфіку. По-перше, зростає роль волонтерства як механізму соціальної активності та формування громадянської зрілості. Дослідження А.Котелевець показує, що волонтерські практики посилюють соціальну відповідальність, комунікативність і здатність до самоорганізації студентів [1, с. 63, 153, 173]. По-друге, позанавчальна сфера є простором розвитку лідерства та психологічної стійкості, що особливо актуально в умовах суспільних викликів; на це вказують дослідження чинників розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів [2, с. 108]. По-третє, вагомим інститутом залучення виступає студентське самоврядування, яке впливає на формування соціальної компетентності та досвіду відповідальності [3, с. 3].

Для майбутніх учителів інформатики позанавчальна активність має виразну професійну «цифрову» специфіку, оскільки значуща частина професійного становлення відбувається через практики взаємодії, комунікації та проектності в цифрових середовищах. Утім реалізація цього потенціалу в українських закладах вищої освіти залишається нерівномірною та часто не має сталого, системного характеру.

Українські реалії засвідчують, що участь студентів у позанавчальній активності й у житті університету нерідко набуває формалізованого змісту: активність зводиться до разових заходів і «звітної» присутності, не переходячи у тривале залучення, відповідальність за результат і ініціювання власних освітньо значущих практик. За таких умов позанавчальна активність недостатньо інтегрується в індивідуальну професійну траєкторію вчителя інформатики та не виконує повною мірою функцію способу розвитку соціальної компетентності, лідерства, самоорганізації та психологічної стійкості.

Підготовка учителів інформатики в українських ЗВО переважно зосереджена на опануванні змісту дисциплін, методики викладання та проходженні обов'язкових практик, тоді як механізми реальної залученості –

робота в спільнотах, довготривалі командні ініціативи, взаємодія з практичним середовищем, розвиток відповідальності та суб'єктності – залишаються на периферії освітнього досвіду або залежать від індивідуальної мотивації окремих студентів і викладачів. Додатковими чинниками формалізації виступають високе навчальне навантаження, обмежені ресурси та інфраструктура, фрагментарність партнерств і відсутність чітких стимулів та процедур визнання результатів позанавчальної активності.

Таким чином, здійснений контент-аналіз виокремленої проблеми уможливорює висновок про те, що бракує наукової рефлексії світового досвіду і використання розвивального потенціалу позанавчальної активності здобувачів, що забезпечуватиме формування актуальних соціально-емоційних компетентностей (креативності, допитливості, асертивності тощо). Критично важливими є розробка теорії і методики розвитку позанавчальної активності, що дозволить науково обґрунтувати її сутність як детермінанти формування професійних, соціально-емоційних і лідерських компетентностей майбутніх учителів інформатики в теорії і методиці професійної підготовки вчителів інформатики.

Список використаних джерел

1. Котелевець А. М. Розвиток соціальної активності студентів у волонтерській діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2024. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50028/> (дата звернення: 08.01.2026).
2. Логвись О. Я. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: дис. ... д-ра філос. (психологія). Тернопіль, 2023. URL: https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/razovi_rady/Dis_Lohvys.pdf (дата звернення: 08.01.2026).
3. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2020. URL: <https://vspu.edu.ua/content/graduate/doc/a3dis.pdf> (дата звернення: 10.01.2026).
4. OECD. Nurturing Social and Emotional Skills Across the Globe. Paris : OECD Publishing, 2024. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/10/nurturing-social-and-emotional-learning-across-the-globe_298ee964/32b647d0-en.pdf (дата звернення: 09.01.2026).
5. Swiss School of Business and Management Geneva. Regulation on ECTS Credits in Curricular and Extra-Curricular Activities of Students. Geneva, 2019. URL: <https://www.ssbm.ch/docs/regulations/Regulation%20on%20ECTS%20credits.pdf> (дата звернення: 08.01.2026).
6. University of Groningen. Policy framework: Collaboration and support for active student life (infographic, English version). Groningen, 2021. URL: <https://www.rug.nl/about-ug/organization/administrative-organization/advisory-committees/cuos/policy-framework-collaboration-and-support-for-active-student-life-infographic-english-version.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).
7. UNESCO. Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Paris : UNESCO, 2012.

Ірина СЕМЕНЕНКО

заслужена артистка України, доцентка
кафедри оперного співу, Національна
музична академія України

Анжеліка ШВАЧКА

народна артистка України, доцентка
кафедри оперного співу, Національна
музична академія України

Оксана ПЕТРИКОВА

заслужена діячка мистецтв України,
доцентка кафедри академічного та
естрадного вокалу, Київський столичний
університет імені Бориса Грінченка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ КНР

Методичні основи вокального навчання студентів у сучасній педагогіці ґрунтуються на вивченні особливостей освітнього процесу у вищій школі та включають визначення принципових підходів до змістової і структурної організації означеного процесу, з'ясування умов її ефективного здійснення, забезпечення фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу, яка виражена повнотою і системністю становлення індивідуального фонду педагогічних і мистецьких знань кожної особистості.

Вокальна підготовка здобувачів у закладах вищої освіти України представлена у працях таких вчених, як В. Г. Антонюк, Ю. В. Мережко [2], Овчаренко Н. А., Проворової Є. М., Тоцької Л. О., Сухолової М. А. та інших.

Метою тез є висвітлення психолого-педагогічних умов вокального навчання студентів у контексті сучасної національної культури Китайської Народної Республіки.

Принципові наукові підходи до вокального навчання здобувачів у ЗВО базуються на умовах, що передбачають: комплексність використання різних мистецьких підходів до усвідомлення і засвоєння студентами специфіки художньої мови вокального мистецтва; залежність розвитку особистісних і фахових якостей майбутнього викладача від педагогічної спрямованості викладання вокальних дисциплін; інтегрованість у засвоєнні знань, умінь і навичок у сфері вокальної діяльності; методичну послідовність у набутті здобувачами вокальних умінь та навичок; цілісність вокальної підготовки та формування практичних умінь роботи з учнями різних вікових категорій.

Дані методичні засади відповідають актуальним стратегічним завданням наукових досліджень у педагогіці мистецтва України. Г. М. Падалка визначає серед найбільш пріоритетних такі як: забезпечення гуманістичних основ осягнення мистецтва; опора на національні принципи художнього розвитку особистості; орієнтація системи художнього навчання на взаємодію рівноправних його компонентів, а саме: досягнення професійної компетентності випускників, створення поліхудожнього контексту професійної художньої

освіти та забезпечення культуровідповідного навчання; дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальної, оцінюючої, творчої [3].

Якщо вимоги до академічної освіти співака визначаються такими якостями і характеристиками як: вокальна культура, знання класичного репертуару, освоєння складних за музичною мовою сучасних вокальних творів, володіння різними стилями і техніками, розвиненість артистичних здібностей, то для викладача вокалу вимоги до його професійної та фахової підготовки набагато ширші.

Слід враховувати, що одним із завдань вокальної методики Китаю є створення для студентів, які вчаться співати, необхідних умов для засвоєння основ співацького голосоутворення. Це робиться для того, щоб вони могли демонструвати у процесі співу не лише майстерність вокаліста, але і свої почуття, думки, а значить, змогли б, на думку китайських педагогів, досягти кінцевої мети – розвитку художніх здібностей, індивідуального самовираження у процесі виконання музичних творів.

Для поліпшення результату навчання співу необхідно також розвивати загальні здібності і психологічні можливості кожного студента, а саме: витривалість голосу, здатність керувати власними співацькими м'язовими відчуттями і координувати їх під час виконавської діяльності.

У вищих закладах освіти китайськими викладачами співу використовуються різні методи, головні з яких: психологічний, механістичний, демонстраційний, а також метод формування виразності голосу, використання аналогій і словесних пояснень.

Означені методи зорієнтовані на: активізацію пізнавальної діяльності студентів у процесі вокальної підготовки (пізнання жанрів, стилів, методично-технологічного забезпечення співу тощо); розширення художнього світогляду у суміжних галузях мистецтва; розуміння інтонаційно-виражальних та жанрово-стильових особливостей різновидів музики через інтерпретацію вокальних творів; розвиток умінь проектування вокальних образів у сферу життєвих реалій; активізацію оцінного ставлення до вокального виконавства через формування уявлень про ідеали художньо-естетичного виконавства; формування уявлень щодо художніх традицій музичного виконавства та вокальних шкіл у контексті «діалогу культур» системи Схід-Захід; ознайомлення з народними традиціями, художніми образами різних народів; спонукання до художніх узагальнень вокальної культури. Важливим аспектом розробки методичного забезпечення роботи над виконавською інтерпретацією музичних творів визначено розробку педагогічних умов означеного процесу.

Сучасний дослідник Вей Лімін пропонує такі педагогічні умови, що формують вокальну культуру майбутнього учителя музики, серед яких: забезпечення гуманістичної спрямованості навчання; стимулювання інформаційної самостійності; надання переваги творчим способам навчання музики; актуалізація навчального досвіду; створення мистецько-просвітницького середовища [1, 10].

На нашу думку, такі психолого-педагогічні умови як: створення художньо-творчої атмосфери занять; активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення художніх образів музики; використання закономірностей

інтерпретаційного процесу в формуванні вокально-виконавської техніки співака; стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі вокального виконання музичних творів ефективно впливають на вокальне навчання здобувачів ЗВО у контексті сучасної національної культури КНР.

Створення художньо-творчої атмосфери занять, як психолого-педагогічна умова, орієнтує студентів на інтенсифікацію культурологічних, естетичних, творчо-діяльнісних чинників, що сприяють вияву власної системи цінностей особистості, ініціюють духовну суверенність, виявляють індивідуальні якості, що забезпечують творче опанування музичного матеріалу через призму власного неповторного відчуття. Ця умова реалізується на ґрунті особистісно-орієнтованого підходу й передбачає дотримання принципу індивідуалізації вокального навчання, орієнтує на розвиток особистості студента, його творчого потенціалу, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей майбутнього педагога-музиканта, активність його пізнавальної діяльності та стимулювання мотивації у вивченні вокальних творів.

Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення художніх образів музики, як психолого-педагогічна умова, орієнтує на активізацію пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх викладачів вокалу у процесі фахової підготовки, оскільки саме через пізнання формується фонд фахових знань студента, його ціннісні орієнтації у галузі музичного мистецтва. Ця умова спрямована на поглиблення музичних та художніх знань студентів, забезпечує усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації художніх образів, що у їх сукупності має сприяти надійності у свідомому відтворенні вокальних творів.

Використання закономірностей інтерпретаційного процесу у формуванні вокально-виконавської техніки студентів, як психолого-педагогічна умова, ґрунтується на діяльнісному підході й передбачає формування вокально-виконавських умінь та навичок у здобувачів, набуття кожним студентом виконавського досвіду, вмінь розпізнавання художньо-сміслових елементів музичних творів, визначення їх узагальнених та контекстних значень, визначення драматургії розвитку змістовних процесів, а також вибір художньо-доцільних засобів вокально-виконавської виразності у відтворенні художніх образів музичних творів.

Психолого-педагогічна умова стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі виконання музичних творів спрямована на забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності кожного студента, формування його особистісного художньо-практичного досвіду, усвідомлення ним власних переживань у процесі виконання музичних творів та рефлексивний аналіз власної виконавської інтерпретації.

Отже, ефективність вокального навчання майбутніх викладачів вокалу у контексті сучасної національної культури КНР, на нашу думку, реалізується у вищій школі визначеними нами психолого-педагогічними умовами, такими як: створення художньо-творчої атмосфери занять; активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення художніх образів музики; використання закономірностей інтерпретаційного процесу в формуванні вокально-виконавської техніки співака; стимулювання рефлексивності та самовираження у процесі вокального виконання музичних творів.

Список використаних джерел

1. Вей Лімін. Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 21 с.
2. Мережко Ю. В. Принципи формування фахової майстерності майбутніх викладачів вокалу у вищих закладах освіти. Перспективи та інновації науки. 2025. Київ. Вип. 2 (48). С. 711–721.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

Андрій СИДОРЕНКО

старший викладач кафедри біології та
фізичної реабілітації, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА-БІОЛОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННИХ І ПІСЛЯВОЄННИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими як глобальними цивілізаційними викликами, так і безпрецедентними наслідками повномасштабної війни. В умовах воєнного та післявоєнного часу особливої актуальності набуває проблема безперервного професійного розвитку викладача вищої школи, який постає не лише як транслятор знань, а й як носій цінностей, агент соціальної стабільності та провідник ідей сталого розвитку.

Викладачі біологічних та екологічних дисциплін перебувають у специфічному професійному полі, адже їхня діяльність безпосередньо пов'язана з вивченням живих систем, функціонуванням екосистем, проблемами охорони довкілля та екологічної безпеки, що в умовах війни набувають особливого суспільного значення. Масштабні екологічні втрати, трансформація природних ландшафтів, деградація біорізноманіття, техногенні ризики формують новий контекст педагогічної діяльності, який потребує переосмислення змісту, методів і ціннісних орієнтирів професійного розвитку викладача [4, с. 110].

Професійна діяльність викладача природничого профілю у вищій школі має комплексний характер і поєднує навчальну, науково-дослідну, методичну та виховну складові. Для біологічних та екологічних дисциплін характерною є тісна інтеграція теоретичної підготовки з практичними, лабораторними та польовими дослідженнями, що формують у здобувачів вищої освіти системне бачення природних процесів і відповідальне ставлення до довкілля.

В умовах воєнного часу ця специфіка ускладнюється обмеженим доступом до природних територій, руйнуванням навчально-дослідної інфраструктури, наявністю зон підвищеної небезпеки, забруднених вибухонебезпечними предметами та токсичними речовинами. Водночас викладачі біологічних та екологічних дисциплін змушені працювати з новими тематичними блоками,

пов'язаними з оцінкою екологічних наслідків бойових дій, відновленням екосистем, екологічним моніторингом та адаптацією природоохоронної діяльності до умов післявоєнної відбудови [2, с. 58].

Таким чином, професійна компетентність викладача вищої школи природничого спрямування сьогодні визначається не лише глибиною фахових знань, а й здатністю до міждисциплінарного мислення, педагогічної гнучкості та наукової адаптивності.

Воєнні події суттєво трансформували умови професійної діяльності викладачів, загостривши низку психологічних, організаційних та методичних проблем. Постійна напруга, вимушене переміщення, дистанційні або змішані формати навчання, емоційне вигорання та зниження ресурсності негативно впливають на якість педагогічної взаємодії та професійної самореалізації.

Для викладачів біологічних та екологічних дисциплін додатковими викликами є неможливість повноцінного проведення польових практик, обмеження експериментальної бази, необхідність дотримання підвищених вимог безпеки під час організації навчально-дослідної роботи. У післявоєнний період ці проблеми доповнюються завданнями відновлення освітньої інфраструктури, актуалізації навчальних програм і підготовки фахівців, здатних працювати в умовах екологічної нестабільності [4, с. 112].

Водночас саме в цей період професійний розвиток викладача набуває стратегічного значення, адже від рівня його педагогічної майстерності залежить формування екологічної культури майбутніх фахівців і громадян.

Одним із ключових напрямів професійного розвитку викладача біологічних та екологічних дисциплін є оновлення змісту навчальних курсів із урахуванням сучасних екологічних викликів воєнного та післявоєнного часу. Інтеграція тем, пов'язаних з оцінкою екологічних ризиків, наслідками військової діяльності для довкілля, принципами відновлення екосистем та сталого розвитку, сприяє формуванню прикладного мислення у здобувачів освіти.

Важливу роль відіграє цифровізація освітнього процесу. Використання геоінформаційних систем, дистанційного зондування Землі, онлайн-картування, відкритих екологічних баз даних і платформ громадянської науки дозволяє компенсувати обмеження польових досліджень та розширити аналітичні можливості навчання. Такі інструменти сприяють розвитку дослідницьких компетентностей, критичного мислення та навичок роботи з великими масивами даних [5, с. 345].

Не менш значущим є розвиток психологічної стійкості та педагогічної рефлексії викладача. Усвідомлення власного професійного стану, здатність до емоційної саморегуляції, участь у програмах підтримки та підвищення кваліфікації є необхідними умовами збереження професійної ефективності. У цьому контексті важливою стає інституційна роль закладів вищої освіти у створенні безпечного та підтримувального освітнього середовища [3, с. 404].

Окрему увагу слід приділяти міжнародному співробітництву, участі у грантових програмах, академічній мобільності та міжуніверситетських проєктах, які сприяють обміну досвідом і впровадженню європейських підходів до педагогічної освіти природничого спрямування [1, с. 110].

Підсумовуючи, професійний розвиток викладача-біолога в сучасних умовах є багатовимірним процесом, що поєднує фахову, педагогічну та психологічну

складові. Воєнні та післявоєнні трансформації педагогічної освіти актуалізують потребу в переосмисленні ролі викладача як носія екологічних цінностей і провідника ідей сталого розвитку.

Ефективний безперервний професійний розвиток можливий за умови поєднання особистісної мотивації викладача з інституційною підтримкою, впровадженню інноваційних освітніх технологій та інтеграцією сучасних наукових підходів у навчальний процес. Саме викладачі природничих дисциплін мають потенціал відігравати ключову роль у формуванні екологічно відповідального суспільства та науково обґрунтованої стратегії післявоєнного відновлення України.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Моделирование компетентностной профессиональной освіти в контексте евроинтеграции : монография / за заг. ред. Н. П. Волковой. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 356 с.
2. Загороднюк І. В. Природничі теренові дослідження воєнного часу в Україні: зміни пріоритетів. Вісник Національної академії наук України. 2024. Вип. 4. С. 58–68. <https://doi.org/10.15407/vism2024.04.058>.
3. Кофанова О. В., Кофанов О. О. Шляхи розвитку педагогічної майстерності викладачів-дослідників у технічному закладі вищої освіти. Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution. 2023. С. 403–411. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17721>.
4. Сидоренко А. Інтеграція екологічних дисциплін у міждисциплінарну підготовку здобувачів вищої освіти природничих спеціальностей. Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності : збірник матеріалів III-ї Міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 жовтня 2025 р. (Запоріжжя–Мелітополь). Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2025. С. 110–114.
5. Сидоренко Андрій, Ладченко Еміра, Стрюк Вероніка. Формування екологічної свідомості здобувачів вищої освіти в контексті післявоєнної відбудови України. Наукове сьогодення: теоретико-прикладні дослідження та перспективи: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Запоріжжя, 14-15 листопада 2025 р.) / уклад.: С. В. Гришко, А. М. Крилова, О. В. Непша, С. І. Пачев, І. А. Арсененко. Запоріжжя-Мелітополь: МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2025. С. 344–347.

Hanna SOVHAR

Senior Lecturer of the Foreign Languages
Department Hetman Petro Sahaidachnyi
National Army Academy

COMPETENCE-BASED PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FACULTY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In scientific research dedicated to the problem of professional development of academic staff in higher education institutions (HEIs), the essence of this phenomenon

is described using various terms, including career development, staff development, human resource development, professional development, continuing education, lifelong learning, and professional formation. Contextual analysis reveals that the professional development of HEI academic staff has been examined by a multitude of researchers. Ministry of Education and Science of Ukraine in its Methodical Recommendations for the Professional Development of Academic Staff [2] defines it as a continuous process of acquiring new and improving existing professional and general competencies necessary for effective professional activity; it involves ongoing self-education and other forms of professional growth that can be achieved through formal and non-formal education, internships, and professional practice. S. Day [6, p.12] views it as a process in which teachers independently or collaboratively with colleagues review and update their teaching goals and responsibilities, critically develops knowledge, skills, professional thinking, planning, and practices when working with students, youth, and colleagues at every stage of professional life. According to I. Khorzhevska [3], professional development entails a process related to overall personal development, carried out through gaining new experiences, knowledge, and skills, as well as transforming individual motivation and interests; it is both a product and a result of one's own activity. N. Avsheniuk [1] stresses the importance of continuous improvement of professional activity through learning from colleagues, reflecting on past experiences, demonstrating initiative and creativity; it can be implemented at the workplace (conducting research, publishing, participating in professional communities) or through formal education. O. Yakovenko proves that such a process ensures active and qualitative transformation of the inner world and creative self-realization in the profession [4]. A. Underhill [6] describes it as a movement from "unconscious incompetence" (when a teacher overlooks difficulties and is unaware of their own mistakes) to "automatic competence" (when a specialist is so qualified that professional tasks are performed easily and intuitively).

Thus, it can be summarised that personal and professional development of academic staff in HEIs is a continuous, conscious, and purposeful growth process aimed at enhancing professionalism, based on the integration of professional knowledge, skills, and competencies with systematic, independent, and highly organized creative activity. It should take into account the current professional standard, specific job responsibilities, and/or prospects for their expansion. At the same time, the personal professional interests of teachers, their previous experience, and the level of fulfilment of their professional responsibilities are also vital. Activities aimed at improving competencies should be systematic and part of a comprehensive institutional development strategy.

Ukraine's integration into the European Higher Education Area necessitates implementing advanced European practices and standards, with key characteristics of professional development being [1]:

- continuity – it does not end after graduating from an educational institution but continues throughout the professional career;
- purposefulness – it is carried out in accordance with defined goals and objectives;
- creativity – it requires a creative approach to solving professional tasks;
- personalization – it is inextricably linked to the overall development of the individual.

Professional development of academic cadre in higher education institutions is viewed as a continuous, purposeful, and creative process - a synergy of knowledge, skills, and personal growth. It fosters teaching and research effectiveness, aligning with institutional goals and European higher education standards. Continuity, goal orientation, creativity, and personalisation are essential for lifelong professional growth.

References

1. Авшенюк Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О., Пуховська Л. П., Сулима, О. В. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. 280 с.
2. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 1341 від 30 жовтня 2020 р. Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників.
URL: <https://mon.gov.ua/npa/prozatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-dlya-profesijnogo-rozvitkunaukovo-pedagogichnih-pracivnikiv>
3. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Державне управління. 2013. Т. 214, Вип. 202. – С. 110–113.
4. Яковенко О. І. Професійний розвиток академічних викладачів в сучасній Польщі. О. І. Яковенко. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 2021. № 3 (136). С. 7–14.
5. Day S. Developing teachers: The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press, 1999. 224 p.
6. Underhill A. The role of groups in developing teacher self-awareness. ELT Journal. 1992. Vol. 46, Issue 1. – P. 71–80.

Ярослав СПІВАК

доктор педагогічних наук, професор
кафедри практичної психології, ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний
університет»

Олександр КУЗІН

аспірант кафедри педагогіки вищої
школи, ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Формування організаційно-управлінської компетентності студентів є одним із пріоритетних завдань сучасної вищої освіти, зумовленим динамічними соціально-економічними змінами, зростанням вимог ринку праці та

необхідністю підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності та командної взаємодії.

Проблему управлінської компетенції у професійній підготовці майбутніх фахівців досліджували Н. Блачун, Ф. Вейнерт, Т. Гура, В. Король, С. Кушнірук, О. Олексієнко, Н. Перевознюк, Д. Райхен, Н. Сидорчук, В. Тернопільська, В. Ягіднікова та ін.

Організаційно-управлінську компетентність розглядаємо як інтегральне утворення особистості, що виявляється у її організаційних, управлінських знаннях, уміннях, навичках, здатності приймати індивідуальні та колективні рішення та відповідати за них.

На формування організаційно-управлінської компетентності студентів впливає багато факторів, зокрема, таких, як-от: зміст освіти, стилі взаємодії зі студентами, якість системи контролю у ЗВО, залученість студентів в освітній процес, позааудиторна діяльність, методи навчання й виховання, прийняття організаційно-технологічних педагогічних рішень.

У педагогічній науці виокремлюють велику кількість методів навчання й виховання, але для формування організаційно-управлінської компетентності найбільш ефективними є практико-орієнтовані методи, які дозволяють студентам набувати досвіду практичної діяльності, оскільки компетентності формуються саме в діяльності.

Ефективне формування організаційно-управлінської компетентності студентів потребує цілісного, системного підходу, що поєднує теоретичну підготовку з активною практичною діяльністю. Особливого значення набуває створення в освітньому процесі таких умов, за яких студенти мають змогу проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, здійснювати планування, організацію та контроль спільної діяльності. Саме за таких обставин відбувається поступовий перехід від засвоєння знань до їх усвідомленого застосування в управлінських ситуаціях.

Важливою умовою результативності цього процесу є використання інтерактивних та імітаційних форм навчання, зокрема ділових ігор, тренінгів, проєктної діяльності, кейс-методу, що сприяють розвитку комунікативних умінь, лідерських якостей та навичок командної взаємодії. Вони дозволяють моделювати реальні управлінські ситуації, формувати вміння аналізувати проблеми, ухвалювати обґрунтовані рішення та оцінювати їх наслідки.

Отже, формування організаційно-управлінської компетентності студентів слід розглядати як багатокомпонентний і безперервний процес, що реалізується в межах освітнього середовища закладу вищої освіти. Реалізація практико-орієнтованого підходу, поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, а також активне залучення студентів до різних видів діяльності забезпечують підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно виконувати організаційно-управлінські функції у майбутній професійній діяльності.

Сучасні умови розвитку суспільства та ринку праці зумовлюють потребу у випускниках, здатних ефективно організовувати спільну діяльність, приймати управлінські рішення, працювати в команді та нести відповідальність за результати власної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Блачун Н. І. Управлінська компетентність майбутніх фахівців: сучасні підходи до формування. Вісник педагогічної науки. 2021. № 3. С.52–58.
2. Гура Т.В. Компетентнісний підхід у вищій освіті в умовах трансформацій освітнього простору. Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2021. № 14. С. 30–38.
3. Кушнірук С.А. Формування організаційно-управлінської компетентності студентів у закладах вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. 2022. № 1. С. 89–95.
4. Перевознюк Н.А. Розвиток лідерських та управлінських якостей студентів в умовах змішаного навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2023. № 1. С. 66–72.
5. Тернопільська В.І. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. №54. С. 60–65. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-05>

Діана СТРИЖАК

здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти, Полтавський
національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ: ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ДОСВІДНОГО НАВЧАННЯ Д. КОЛБА

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти, зумовлені впровадженням компетентнісної парадигми, ідеями Нової української школи та інтеграцією в європейський освітній простір, актуалізують проблему підготовки вчителя, здатного ефективно діяти в реальних умовах освітньої практики. Особливої ваги це набуває у сфері природничої освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів хімії, професійна діяльність яких поєднує складний предметний зміст, експериментальну діяльність, педагогічну взаємодію та постійну рефлексію результатів навчання учнів.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється обмеженість традиційної знаннево-орієнтованої моделі підготовки педагогів, у межах якої домінує трансляція теоретичних знань за недостатнього залучення здобувачів освіти до практичної професійної діяльності. Такий підхід не забезпечує належного рівня професійної готовності випускників закладів вищої освіти до виконання реальних трудових функцій учителя хімії, зокрема проектування й проведення уроків, організації шкільного хімічного експерименту, застосування сучасних освітніх технологій та здійснення педагогічної рефлексії.

У цьому контексті особливої актуальності набуває практико-орієнтований підхід, що розглядається як методологічна основа модернізації професійної підготовки майбутніх учителів. Його суть полягає у цілеспрямованому

зближенні теоретичної, методичної та практичної складових освітнього процесу, системному включенні студентів у квазіпрофесійну й реальну педагогічну діяльність, а також формуванні здатності застосовувати набуті знання й уміння у конкретних освітніх ситуаціях.

Ефективна реалізація практико-орієнтованого підходу потребує науково обґрунтованих педагогічних моделей і технологій, здатних забезпечити логіку переходу від навчального досвіду до професійної діяльності. Однією з таких моделей є модель досвідного (експериментального) навчання Д. Колба, у якій навчання розглядається як циклічний процес, що включає набуття конкретного досвіду, його рефлексивне осмислення, концептуалізацію та активне експериментування.

Концепція досвідного навчання (experiential learning), зокрема модель Д. Колба, активно реалізується в Австралії, Данії та Нідерландах через поєднання теоретичних курсів, тривалих педагогічних практик і систематичної рефлексії професійного досвіду [1, 2, 3].

Модель досвідного навчання Д. Колба є однією з найбільш концептуально обґрунтованих теорій, що пояснює механізм формування професійних компетентностей у процесі навчання через діяльність і рефлексію, що повністю узгоджується з логікою практико-орієнтованого підходу до підготовки вчителів. Її принциповою ідеєю є розуміння навчання як циклічного процесу трансформації досвіду в знання, а не як лінійного засвоєння інформації.

Освітній процес вибудовується як циклічна взаємодія конкретного педагогічного досвіду, рефлексійного осмислення, теоретичного узагальнення та активного експериментування в умовах шкільної практики. Студенти систематично аналізують власну діяльність, співвідносять її з теоретичними положеннями дидактики і впроваджують удосконалені педагогічні рішення в подальшій практичній роботі.

У структурі моделі Колба освітній процес реалізується через чотири взаємопов'язані етапи:

- конкретний досвід – безпосередня участь здобувачів освіти в реальній педагогічній діяльності (проведення уроку, організація експерименту, взаємодія з учнями);
- рефлексійне спостереження – аналіз власних дій, педагогічних рішень і їхніх наслідків;
- абстрактна концептуалізація – осмислення досвіду з позицій педагогічної теорії, дидактики та психології;
- активне експериментування – апробація вдосконалених методичних рішень у подальшій практиці [4].

Застосування цієї моделі у професійній підготовці майбутніх учителів хімії дозволяє структурувати освітній процес відповідно до логіки реальної педагогічної діяльності та забезпечити розвиток професійної готовності як цілісного результату навчання.

Науковий підхід, що ґрунтується на ідеї навчання через досвід, набуває особливої значущості для розроблення й реалізації педагогічної технології, оскільки професійна підготовка майбутнього вчителя хімії передбачає не епізодичне, а систематичне набуття, осмислення та рефлексійне опрацювання

педагогічного досвіду в реальних умовах ЗЗСО, максимально наближених до саомстійної професійної діяльності. Така орієнтація забезпечує перетворення практичної діяльності з формального етапу підготовки на провідний механізм формування професійної готовності майбутнього вчителя хімії до педагогічної діяльності, здатності до аналізу власних педагогічних дій. Виконання практико-орієнтованих завдань на базі ЗЗСО, участь у мікровикладанні, педагогічній практиці, аналіз уроків учителів, колег та власних уроків, розв'язання практичних кейсів, педагогічних ситуацій створюють той «конкретний досвід», який стає вихідною основою для подальшої рефлексії та професійного зростання.

Розроблена технологія реалізації практико-орієнтованого підходу набуває реального педагогічного втілення через поетапну організацію, яка забезпечує поступове ускладнення видів діяльності та послідовний перехід від ознайомлення з професією до самостійного виконання повного спектра педагогічних функцій у реальних умовах шкільної практики. Виділяємо такі етапи: адаптаційно-орієнтаційний; квазіпрофесійний; професійний.

В основу поетапної реалізації педагогічної технології покладено модель навчання через досвід Д. Колба, відповідно до якої професійна готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності формується в процесі багаторазового проходження циклу «практика – рефлексія – теоретичне узагальнення – нова практика» (Табл.1)

Таблиця 1

Відповідність етапів технології реалізації практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя хімії та моделі навчання через досвід Д. Колба

Модель Колба	Етап технології
Конкретний досвід	Адаптаційно-орієнтаційний етап
Рефлексивне спостереження	Адаптаційний-орієнтаційний Квазіпрофесійний
Абстрактна концептуалізація	Квазіпрофесійний
Активне експериментування	Професійний

У практико-орієнтованій підготовці майбутнього вчителя саме повторюваність цього циклу забезпечує поступове зростання професійної майстерності, формування рефлексійного мислення та здатності до педагогічного самовдосконалення.

Таким чином, модель навчання через досвід Д. Колба не виступає окремим елементом розробленої технології, а органічно інтегрована в її методологічні засади, етапи реалізації та систему рефлексійного супроводу, забезпечуючи цілісність і результативність формування професійної готовності майбутнього вчителя хімії до педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Kolb A. Y., Kolb D. A. Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education // Experiential Learning & Teaching in Higher Education. – 2017. – Vol. 1, No. 1. – Art. 7.
URL: <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>. (дата звернення: 08.01.2026).

2. Swennen A. Experiential learning as the 'new normal' in teacher education // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43, No. 5. – P. 657–659. – DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1836599>

3. Crawford R., Jenkins L. E., Wan L. Experiential learning projects as assessment in initial teacher education // Australian Journal of Teacher Education. – 2023. – Vol. 48, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5787>

4. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – URL: <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>. (дата звернення: 08.01.2026).

Любов ТАБОРОВЕЦЬ

викладачка української мови та
літератури, кандидатка педагогічних наук,
професорка КЗВО «Рівненська медична
академія»

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ І ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА МЕДИЧНОЇ АКАДЕМІЇ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН В УКРАЇНІ

В умовах інноваційних змін, що відбуваються в системі освіти України, особливої актуальності набуває проблема безперервного професійного та особистісно-професійного розвитку викладача. Сучасний педагог має не лише володіти ґрунтовними фаховими знаннями, а й постійно вдосконалювати власну професійну компетентність, творчий потенціал і духовно-моральні якості. Це зумовлює зростання інтересу науковців до феномену професіоналізму педагога як складного інтегративного утворення, що поєднує особистісний та діяльнісний виміри

Питання розвитку професіоналізму педагога порушуються в дослідженнях таких науковців, як Е.Н. Богданов, К. Дей, Д. Бейджард, П. Мейєр, Н. Верлуп, С. Бошамп, Л. Томас, Д. Шон, Л. Шульман, А. Шляйхер та інші [7]-[13].

Науковці розглядають професіоналізм з системних позицій, а саме з розвитком підсистем професіоналізму особистості та діяльності, нормативного регулювання, мотивації на саморозвиток і професійні досягнення, рефлексивної самоорганізації та у плані розкриття творчого потенціалу особистості. Професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності знаходяться у діалектичній єдності та мають тісні функціональні зв'язки [2].

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володінні сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває (показує) високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів, високий рівень креативності,

адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [2].

Головним когнітивним компонентом професіоналізму діяльності, принципово важливим для дослідження педагогічної діяльності, є професійна компетентність. Тут важливу роль відіграє специфіка професійної діяльності. Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішне засвоєння психологічних методів керування «людською складовою». Професіоналізм особистості педагога досягається багато в чому у процесі розвитку здібностей та їх збагачення.

Як викладач української мови та літератури ставлю перед собою питання: як зробити творчу діяльність потребою, необхідною частиною життя, щоб тенденція до байдужості не прогресувала? Безумовно, що у становленні моральності, духовності, внутрішньої культури і гармонії студента-медика важлива роль належить мистецтву. Саме мистецтво є провідним серед усіх психоемоційних чинників впливу на людину, який торкається душі молодшої людини. Вирішення проблеми формування духовності людини – одне з важливих завдань Нової української школи.

Стосовно студентів-медиків розуміємо, що суспільство потребує активних та творчих небайдужих професіоналів. Р. Еберхарт сказав: «Не бійся друзів – найгірше, що вони можуть зробити – це зрадити тебе. Не бійся ворогів – найгірше, що вони можуть зробити – це вбити тебе. Бійся байдужих. Через їхню мовчазну згоду у світі є і зрада, і вбивство, і всі нещастя на Землі».

Можливість реалізовувати експерименти і пошуки мені дають заняття української літератури. Акцент вивчення самого предмета перенесено на його використання як засобу культурно-творчого формування особистості студентів, на виховання у кожного з них широкого кругозору та глибоко індивідуального гуманістичного ставлення до навколишнього світу. Ця робота вимагає від викладача високого творчого потенціалу, глибоких знань предмета, специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва, їх взаємозв'язки. Сучасні студенти мислять швидше, володіють багатьма джерелами інформації про події, факти та поняття. Тому у своїй роботі надаю перевагу всебічному художньо-естетичному розвитку особистості здобувача освіти, на освоєння ним культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; на плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; на формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, які необхідні для творчого самовираження в особистому та суспільному житті.

Одним з видів мистецтва є художня література. Саме твори вітчизняних і зарубіжних авторів дають можливість студентам отримати знання з такої специфічної галузі як медична деонтологія. На сторінках їх шедеврів можна знайти приклади належної поведінки лікаря біля ліжка хворого. Знамениті письменники завжди торкалися медичних тем. ...Так, Стефан Цвейг писав: «Є два види співчуття: одне слабодухе і сентиментальне,...що намагається якнайшвидше позбавитись від гнітючого стану, спостерігаючи за чужим болем, бажання відмежуватись від цього.» Інше співчуття «...вимагає активних дій, воно знає, що хоче, і сповнене рішучістю...зробити все, що під силу лікарю.» Саме у цьому намаганні є святе покликання медичного працівника.

За словами В.О. Сухомлинського «мистецтво – це час і простір, у якому живе краса людського духу. «Як гімнастика вирівнює тіло, математика – розум, музика – душу», – писав великий педагог [6]. Це вказує на значення мистецтва на формування емоційноінтелектуальної сутності студентів-медиків у розвитку їх світогляду.

На заняттях української мови та літератури я часто використовую музику. Слова українських поетів звучать у творах композиторів. Музика знаходить себе у єдиному комплексі з гуманітарними, точними, природознавчими науками і є одним із компонентів педагогічного впливу на становлення особистості. Адже ще в Давній Греції, Києво-Могилянській академії музика і поезія були обов'язковими предметами і відігравали провідну роль при підготовці фахівців різних спеціальностей. Вважаю, що для цілісного виховання студентів, їх естетичного та інтелектуального розвитку мистецтво є складовою частиною духовної культури.

На заняттях української літератури чільне місце займає власна думка студента, його «знахідки», навіть найпростіші. Все це в системі створює атмосферу радості пізнання, формує особистість, активізує розвиток творчих здібностей. У Новій українській школі в умовах педагогіки партнерства та компетентнісного підходу, діяльність ґрунтується на багаточисленності «слів»: співпраці, співучасті, співтворчості, співрадості... Чинний Закон «Про освіту» декларує досягнення мети повної загальної середньої освіти через формування ключових компетентностей, серед яких – культурна компетентність [4].

Стосовно інших видів мистецької творчості, які використовую на своїх заняттях, а саме: образотворче, музичне, театральне та ін., то це відбувається шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості. Реалізація цілепокладання здійснюється за змістовими лініями: - художньо-творча діяльність; – сприймання та інтерпретація мистецтва; - комунікація через мистецтво [5].

Активне використання елементів мистецтва на заняттях допомагає мені у культурно-творчому формуванні особистості майбутнього медика, у вихованні у кожного з них широкого кругозору та глибоко індивідуального гуманістичного ставлення як до пацієнтів, так і до навколишнього світу, на плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини, на формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, які необхідні для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті.

Викладачу необхідно обов'язково враховувати специфіку художньо-образної мови кожного з видів мистецтва, наявних між ними взаємозв'язків, спільних освітніх цілей та завдань. Нова методологія вимагає комплексного, багатопланового вирішення, а саме:

- аналізу навчальних планів і програм;
- викладача з високим творчим потенціалом;
- науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Оновлення змісту освіти, покращення рівня викладання неможливе без створення належної освітньої підготовки. І тут неймовірно важлива роль викладача, коли студенти навчаються по-справжньому чути музику, бачити картини, малювати, розмірковувати і відтворювати в процесі творчої діяльності [5].

В реаліях сучасного інформаційного суспільства рівень та якість отриманої людиною освіти, відкривають для неї широкі можливості професійної та особистої самореалізації в соціальному житті. Саме тому від інтелектуальних здібностей викладача, його освіченості, вмінь, кваліфікаційної підготовки, яка використовуються в процесі здійснення педагогічної діяльності, залежить виховання всесторонньо розвиненого майбутнього спеціаліста [3].

У Рівненському фаховому медичному коледжі велика увага приділяється оцінці професійної діяльності педагогів. Враховується їх професійна активність, організовуються конкурси, зокрема Конкурс педагогічної творчості під назвою «Медична освіта на шляхах реформування», курси підвищення кваліфікації..

Наш коледж тісно співпрацює з Тернопільським національним педагогічним університетом ім. Володимира Гнатюка, який надає нам платформу для проходження таких курсів. Програма курсів складена так, що ми маємо можливість познайомитись з найновішою інформацією стосовно усіх компетентностей. А це, у свою чергу, створює умови для педагогів щодо формування портфоліо власного досвіду, здійснення об'єктивного самоаналізу педагогічної діяльності, сприяє встановленню перспектив розвитку професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.- метод. посіб. Київ, 1998. 204 с. 3. Масол Л. М., Очаківська Ю. О., Беземчук Л. В., Наземнова Т. О. Вивчення музики в 1- 4 класах : навч.-метод. посіб. для вчителів. Харків, 2003. 144 с.
2. Бойко І. І. Психологічний супровід професіогенезу: формування професійної компетентності фахівця у системі післядипломної освіти. Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: зб. наук. праць / за заг. ред. Журби М. А. Ч.
3. Васильєва М. О. Наукові підходи до формування навичок професійної рефлексії фахівців системи «людина-людина» в умовах вищого навчального закладу. Вища освіта України. Додаток 3, том II (9). 2008. Тематичний випуск «Вища освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ, 2008. С. 78–84.
4. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, №38-39, ст. 380.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька. Київ, 2002. 270 с.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві: вибрані твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976.
7. Beauchamp, C., & Thomas, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 2009. 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
8. Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer, and Nico Verloop. “Reconsidering research on teachers’ professional identity.” *Teaching And Teacher Education* 20, no. 2 (2004): 107-128.

9. Schleicher, A. (2016), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, *OECD Publishing*, Paris.

10. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

11. Day, Christopher. "School reform and transitions in teacher professionalism and identity." *International Journal Of Educational Research* 37, no. 8 (2002): 677–692.

12. Schön, Donald A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. *Routledge*, 2017.

13. Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004> (Original work published 1986).

Наталя ТВЕРДОХЛІБОВА

PhD, доцентка кафедри безпеки праці та навколишнього середовища,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОУЧИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У сучасних умовах трансформації освітньої системи проблема професійної самореалізації педагога набуває особливої актуальності. Динамічні зміни соціального запиту, цифровізація освіти, зростання емоційного навантаження та відповідальності за результати навчання вимагають від педагогів не лише високого рівня професіоналізму, а й здатності до постійного саморозвитку, рефлексії та адаптації до мінливих умов протягом життя.

Професійна самореалізація розглядається нами як процес і результат усвідомленого розкриття особистісного й професійного потенціалу особистості в межах її діяльності [4, с. 163], як інтегративне явище, що поєднує професійну ідентичність, мотивацію, ціннісні орієнтації, рефлексивні здібності та суб'єктну позицію фахівця [5, с. 23]. Для педагогів цей процес ускладнюється високим рівнем нормативного регулювання діяльності, емоційною залученістю та ризиками професійного вигорання. У зв'язку з цим актуалізується пошук інструментів підтримки педагогів, які сприяють не зовнішньому контролю, а внутрішній активізації ресурсів особистості.

Одним із ключових інструментів у системі безперервного професійного зростання педагогічних працівників є педагогічний коучинг, який спрямований на формування професійної усвідомленості, розвиток відповідальності за результати власної діяльності та здатності педагога до самостійного проектування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Педагогічний коучинг є відносно новим, але перспективним напрямом у теорії та практиці освіти. Це інноваційна освітня технологія, що сприяє професійному розвитку та самореалізації педагогів у різних освітніх контекстах. Завдяки використанню коучингових технік педагоги отримують можливість

активізувати свій професійний потенціал, посилювати мотивацію та рефлексивні навички [3, с. 85].

На відміну від наставництва, яке передбачає передавання досвіду від досвідчених фахівців до новачків, педагогічний коучинг ґрунтується на принципі рівноправного партнерства. Коуч не надає готових рішень і не виступає експертом у змісті проблеми, а створює умови для самостійного аналізу, усвідомлення й вибору оптимальних стратегій професійної поведінки педагогом. Водночас коучинг відрізняється від консультування та психотерапії, оскільки фокусується не на корекції проблем, а на розвитку ресурсів і пошуку можливостей.

Основними принципами педагогічного коучингу є добровільність участі, довіра, відповідальність педагога за власні рішення, орієнтація на свої сильні сторони та рефлексивність. У практиці освіти педагогічний коучинг може реалізовуватися в індивідуальному та груповому форматах. Індивідуальний коучинг орієнтований на персональні запити педагога, пов'язані з професійним розвитком, кар'єрними перспективами або подоланням професійних труднощів. Груповий коучинг сприяє розвитку командної взаємодії, обміну досвідом та формуванню підтримувального професійного середовища.

Серед коучингових інструментів, що найбільш релевантні для професійної самореалізації педагогів, варто виокремити такі:

- постановка цілей,
- техніки самоаналізу професійного досвіду,
- робота з цінностями,
- формування індивідуальних планів розвитку,
- рефлексивний зворотний зв'язок.

Одним з інструментів практичної реалізації групового коучингового підходу можуть бути квест-технології, які моделюють реальні або наближені до реальних професійні ситуації, у яких педагог не отримує готових відповідей, а самостійно шукає оптимальні шляхи розв'язання проблем [2, с. 111]. У процесі проходження професійних квестів педагоги формують навички цілепокладання, аналізу ситуацій, прийняття рішень в умовах невизначеності та командної взаємодії – саме ті компетентності, які є ключовими для професійної самореалізації.

Ефективність педагогічного коучингу залежить від низки умов, серед яких:

- готовність педагогів до рефлексивної діяльності,
- підтримка з боку адміністрації закладу освіти,
- наявність підготовлених фахівців і дотримання етичних принципів коучингової взаємодії.

Важливим є також формування культури довіри та партнерства в освітньому середовищі.

Застосування педагогічного коучингу створює умови для формування усвідомленої професійної позиції педагога. У процесі коучингової взаємодії педагог осмислює власні професійні ролі, цілі та очікування, що сприяє розвитку стабільної професійної ідентичності. Усвідомлення сенсу педагогічної діяльності та особистої значущості професійних досягнень є ключовими чинниками професійної самореалізації.

Важливим результатом коучингу є розвиток рефлексивних і аналітичних навичок. Педагоги навчаються аналізувати власний досвід не з позиції оцінювання чи самокритики, а з позиції пошуку можливостей для розвитку. Це сприяє формуванню внутрішньої мотивації до професійного вдосконалення та готовності до інновацій.

Педагогічний коучинг також відіграє значну роль у підвищенні автономії та відповідальності педагога за власний професійний розвиток. Замість зовнішньо заданих вимог і формальних показників ефективності акцент переноситься на індивідуальні цілі та внутрішні критерії успіху. Такий підхід знижує рівень професійної фрустрації та сприяє більш стійкій самореалізації.

Окремої уваги заслуговує роль коучингу у профілактиці професійного вигорання. Через розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів і меж відповідальності педагог отримує інструменти підтримки психологічної стійкості, що є необхідною умовою тривалої й успішної професійної діяльності.

Перспективним напрямом є інтеграція коучингового підходу в програми підвищення кваліфікації педагогів [1, с. 44]. Використання коучингових методів під час тренінгів, методичних семінарів і супервізій дозволяє поєднати формальне навчання з індивідуалізованими траєкторіями професійної самореалізації.

Таким чином, педагогічний коучинг є ефективним інструментом професійної самореалізації педагогів у сучасних умовах розвитку освіти. Він сприяє формуванню усвідомленої професійної ідентичності, розвитку рефлексивних і аналітичних навичок, підвищенню внутрішньої мотивації та психологічної стійкості. На відміну від традиційних форм методичної підтримки, коучинг орієнтований на активізацію внутрішніх ресурсів педагога та відповідальність за власний професійний шлях.

Список використаних джерел

1. Білик, Н. І., Любченко, Н. В. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації. Імідж сучасного педагога. 2023. Вип. 5 (194). С. 41–46.
2. Мілорадова Н.Е., Твердохлєбова Н.Є. Застосування професійно-психологічного квесту у професійній підготовці поліцейських. Право і безпека. 2021. №1 (80). С. 109–116.
3. Сагач О. М., Іваненко Л. І. Коучинг як технологія неперервного професійного зростання педагога. *Освітні обрії*. 2025. Вип. 1 (60). С. 83–87.
4. Твердохлєбова Н.Є. Професійна самореалізація правоохоронців на етапі фахової підготовки. Право і безпека. 2020. №1 (76). С. 162-167.
5. Tverdokhliebova N. Ye. Personal transformations in the process of professional self-realization. Право і безпека. 2025. № 1 (96). Р. 21–28.

Юлія ТВЕРДОХЛІБ

кандидатка політичних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри іноземних
мов, Національна академія сухопутних
військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТТЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ВІДПОВІДНО ДО PDCELT: СТРУКТУРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ЕФЕКТИВНОГО ВИКЛАДАННЯ

Ефективне планування навчального заняття є фундаментальним аспектом педагогічної діяльності викладача та ключовим чинником успішного засвоєння навчального матеріалу студентами. У контексті викладання англійської мови курсантам немовних спеціальностей, де дисципліна не є профільною, особливого значення набуває методична систематизація процесу та врахування індивідуальних потреб студентів.

Методологія PDCELT (Professional Development Certificate in English Language Teaching) пропонує структурований підхід до планування уроку, який поєднує традиційні педагогічні принципи з інноваційними методами навчання, інтерактивними вправами та аналізом потреб студентів. Використання цієї системи дозволяє забезпечити ефективність комунікативного навчання, контроль засвоєння матеріалу та активну участь курсантів у процесі навчання.

Теоретичні засади планування заняття.

Планування навчального заняття за методологією PDCELT включає кілька ключових елементів:

1. **Аналіз класу та студентів:** рівень англійської мови, кількість студентів, час вивчення мови, середній вік, попередні знання та навички.
2. **Визначення цілей заняття:** навчальні цілі формулюються з урахуванням професійних потреб курсантів та очікуваних результатів.
3. **Вибір матеріалів і ресурсів:** підручники, презентації, аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні платформи.
4. **Аналіз потреб та труднощів студентів:** врахування складності граматичних конструкцій, можливих труднощів у розумінні термінології та адаптації завдань.
5. **Передбачення проблем та шляхів їх вирішення:** наприклад, труднощі з активізацією словникового запасу можна подолати через додаткові допоміжні завдання (filler tasks).
6. **Визначення особистих цілей викладача:** розвиток методичних навичок, вдосконалення управління класом, стимулювання мовної активності студентів.

Практична структура заняття.

Структура заняття за PDCELT передбачає чітку послідовність етапів, що забезпечують логічність та ефективність навчального процесу:

Stage/Time	ACTIONS	Stage Aim(s)	Interaction
LEAD-IN	Мотиваційне завдання,	Активізувати попередні знання,	T-S / S-S

	обговорення теми, коротке відео/фото	залучити студентів до теми	
PRESENTATION	Представлення нової лексики та граматичних структур, демонстрація моделей діалогів	Ознайомлення з новим матеріалом, пояснення правил	T-S / S-S
PRACTICE	Керовані вправи, парна робота, письмові завдання	Закріплення нового матеріалу, формування правильного використання	S-S / T-S
PRODUCTION	Рольові ігри, дискусії, презентації студентів	Використання мови у вільному контексті	S-S / S-T
FILLER (additional activity)	Додаткове завдання для підтримки активності та перевірки розуміння	Закріплення матеріалу, заповнення часу	S-S
HOMEWORK	Домашнє завдання для самостійного опрацювання	Поглиблення знань, самостійне повторення	—

Аналіз і адаптація до потреб студентів.

Важливим аспектом планування є аналіз потенційних труднощів курсантів. Оскільки англійська мова не є фаховою дисципліною для немовних спеціальностей, процес її засвоєння може бути складним, а не всі завдання сприймаються студентами однаково. Тому перед розробкою плану уроку викладач має визначити можливі проблемні точки, адаптувати завдання до рівня підготовки та передбачити додаткові допоміжні вправи для закріплення матеріалу.

Планування заняття з англійської мови за методологією PDCELТ забезпечує структурованість, системність та ефективність навчального процесу. Використання чітко визначених етапів, аналіз потреб студентів, передбачення проблем та інтеграція допоміжних завдань дозволяють створити навчальне середовище, яке стимулює мовну активність, формує комунікативну компетентність та забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками.

Таким чином, PDCELТ є ефективним інструментом підвищення якості викладання англійської мови, особливо для курсантів немовних спеціальностей, де важливо поєднувати навчання мови з професійною підготовкою.

Список використаних джерел

1. Teaching Guide. English for the Best Professionals / колектив авторів. – Київ: LangLover, 2023. – 100 с. – ISBN 978-8888800140. – Серія English for the Best Professionals.

Оксана ТЕПЛА

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри іноземної філології і перекладу,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ВЕЛИКИХ МОВНИХ МОДЕЛЕЙ У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Поява великих мовних моделей (GPT-4, Claude, Gemini) зміщує роль перекладача з технічного виконавця на редактора-стилетворця. Великі мовні моделі є не лише технологічним рішенням, а й слугують також методологічним чинником зміни освітньої парадигми, що сприяє синтезу гуманітарного й технологічного мислення. Сучасні механізми штучного інтелекту і великі мовні моделі здатні виконувати складні спеціалізовані завдання: розуміти та обробляти природну людську мову, здійснювати високоточний якісний переклад, що підтверджує низка досліджень, побудованих на порівняльному аналізі сервісів перекладу, що працюють на основі штучного інтелекту, виявленні їхніх переваг і недоліків [1]. На відміну від систем машинного перекладу попереднього покоління (NMT, як-от Google Translate), великі мовні моделі пропонують більш широкий інструментарій для філологічної і перекладацької діяльності:

- контекстуалізація – можливість сформулювати до системи чіткий запит (приміром, «переклади як технічний інженер» або «як перекладач доби романтизму»);

- термінологічний пошук – функція автоматичного створення глосаріїв на основі аналізу великих масивів паралельних текстів;

- пояснення – великі мовні моделі здатні обґрунтовувати вибір конкретного синоніма, що є критично важливим для навчання.

Варто зазначити, що інтеграція систем штучного інтелекту в освітній процес потребує формування у здобувачів вищої освіти нових навичок:

- промпт-інжинірингу – уміння формувати точні запити для отримання якісного перекладу;

- постредагування – критичне оцінювання тексту стосовно «галюцинацій» системи штучного інтелекту та стилістичних викривлень;

- етичної компетенції – розуміння питань авторського права та конфіденційності даних під час роботи з хмарними сервісами.

Перевагами використання великих мовних моделей у структурі професійної підготовки філологів-перекладачів є :

– симуляція складних умов - створення ситуацій спілкування у визначених умовах для відпрацювання навичок усного перекладу з використанням сленгізмів, діалектів;

– адаптація тексту – швидка зміна регістру (формальний/неформальний) або цільової аудиторії тексту (локалізація);

– аналіз помилок – використання великих мовних моделей для автоматичного виявлення лексичних, граматичних, стилістичних та логічних помилок у роботах студентів із подальшим обговоренням.

Науковці пропонують низку визначальних напрямів подальшого розвитку національної філологічної освіти з використанням систем штучного інтелекту: створення національних мовних моделей ШІ, що ґрунтуються на українському корпусі текстів для забезпечення цифрового мовного суверенітету; розроблення етичних правил використання штучного інтелекту в освіті, який узгоджує принципи відповідального використання технологій; інтеграція міждисциплінарних курсів на межі лінгвістики, когнітивістики та цифрової гуманітаристики; розвиток критичного мислення для протидії інформаційному шуму та маніпуляціям; Підготовка філологів-перекладачів нового типу, здатних творчо й етично застосовувати великі мовні моделі у професійній практиці [2].

Отже, використання великих мовних моделей у підготовці філологів-перекладачів не має на меті заміну людської праці, а спрямоване на синергію. Майбутня освіта повинна зосередитися на розвитку критичного мислення та креативності здобувачів вищої освіти, що недоступно для алгоритмів, делегуючи системам штучному інтелекту рутинні та обчислювальні завдання.

Список використаних джерел

1. Григоренко Т. Формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітнього та комунікативного середовища вищих навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. 9(103). С. 130–140.

2. Кулікова Т. Штучний інтелект як чинник трансформації філологічної освіти: нові методологічні орієнтири викладання мови і літератури. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/32876/32838>.

Наталя УМЕРОВА

здобувачка вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня спеціальності С4
Психологія, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

МОВНИЙ БАР'ЄР СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАЧА

Традиційна система навчання іноземних мов тривалий час базувалася на накопиченні теоретичних знань, проте сучасна зміна парадигми зміщує фокус на

здатність до їх практичного використання. Феномен, коли студенти з високим рівнем лінгвістичної компетенції (B2–C1) не можуть повноцінно реалізувати наявні мовні знання у вільному спілкуванні, свідчить про те, що мовний бар'єр – це часто не брак знань, а специфічний психологічний стан. Ситуація «все знає, але мовчить» є наслідком застарілої системи, де викладач відіграє вирішальну, а іноді й деструктивну роль. Це підтверджує тезу, що мовний бар'єр є не стільки дефіцитом лексичного запасу, скільки станом «заціпеніння».

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю трансформації ролі педагога: від авторитарного носія норми до мовного фасилітатора. Це є критично важливим в умовах глобальної мобільності, де мова є інструментом соціалізації, а не лише предметом вивчення.

Метою роботи є обґрунтування психолого-педагогічних умов, за яких зміна стилю взаємодії викладача та студента виступає ключовим чинником подолання комунікативної тривожності. Припускається, що мовний бар'єр не є вродженою рисою, а здебільшого формується в межах авторитарної освітньої системи, де викладач може непередбачувано створювати стресові умови для студентів.

Аналіз наукового доробку М. М. Рудик дозволяє констатувати, що на виникнення мовного бар'єру суттєво впливають форми організації навчальної діяльності. Дослідниця обґрунтовує парадоксальну тезу про те, що за певних умов помірне емоційне напруження може виконувати стимулювальну функцію, тоді як його надлишок призводить до нівелювання мотивації. Ефективність цього підходу було підтверджено у межах проведеного авторкою експерименту (вибірка – 32 студенти гуманітарних факультетів), де на констатувальному етапі мовний бар'єр було зафіксовано у 67% респондентів. Зокрема, 73% з них демонстрували високу напруженість, 20% – пасивну роль співрозмовника, а 7% – стан панічного страху [2, с. 62].

В межах експериментальної програми студентам було запропоновано комплекс вправ на відтворення та творче моделювання мовлення: фонетичне читання, створення діалогів із використанням синонімічних трансформацій та колективну проектну діяльність. Зміна парадигми взаємодії, де викладач виступав фасилітатором, дозволила М. М. Рудик зафіксувати позитивну динаміку: наприкінці навчального року кількість студентів, здатних до активної та творчої комунікації, зросла до 23%, а 62% респондентів стали активними співрозмовниками [2, с. 62].

Особливої уваги заслуговує на висновок дослідниці про необхідність впровадження стратегії «атаки на негативні думки». Суть методу полягає в акцентуванні уваги на комунікативних досягненнях студента, а не на його помилках. Це дозволяє сформувати атмосферу емоційної безпеки, що, на нашу думку, є ключовою умовою трансформації мовного бар'єру в успішний досвід іншомовної взаємодії.

Питання деструктивного впливу педагогічних помилок на емотивну та мотиваційну сфери здобувачів ґрунтовно розкрито у працях Ю. В. Якимчук та О. О. Рудоман. Автори обґрунтовують, що непрофесійне спілкування викладача, зокрема зверхність та використання оціночної лексики замість конструктивного аналізу, призводить до суттєвого зниження навчальної мотивації. Згідно з результатами анкетування, на цей результат вказали 78,1% студентів молодших курсів та 56,2% старшокурсників [1].

Важливо зауважити, що переважна більшість респондентів (від 87,500% на молодших курсах до 96,875% на старших) є прихильниками демократичного стилю взаємодії. Дослідники акцентують, що авторитарна позиція педагога, яку студенти часто ідентифікують через «небажання почути співрозмовника» та «приниження», негативно впливає на самооцінку (до 46,8% опитаних) та блокує рівноправну партнерську взаємодію. Такі умови фактично унеможливають спонтанну комунікацію, провокуючи стан, який може бути описаний як психологічне заціпеніння [1].

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що подолання бар'єра не зводиться до декларативних вказівок на кшталт «не боятися», а потребує глибокого переосмислення мовного досвіду. Головним завданням викладача є створення безпечного простору, де студент зможе відчувати, що помилка є природним елементом зростання, а не приводом для санкцій. Однією з найефективніших стратегій у цьому контексті є трансформація культури виправлення помилок. Постійна корекція безпосередньо у момент висловлювання тренує надмірний самоконтроль, що нівелює спонтанність; натомість акцент на успішності актів комунікації дозволяє здобувачеві відчувати впевненість.

Окремої уваги потребує розвінчання академічного міфу про те, що вільне володіння мовою тотожне високій швидкості. Вимога говорити швидко часто травмує вдумливих студентів та інтровертів. Педагогічно виправданим є визнання права на паузу та навчання використанню мовних засобів підтримки паузи, що робить мовлення природним і дає студенту час на когнітивну обробку фрази. Такий підхід формує відчуття «безпечного мовлення», коли здобувач усвідомлює, що його право на індивідуальний темп і власну думку поважається.

Крім того, подолання бар'єра вимагає встановлення стосунків за принципом «людина – людина». Викладач, який відкрито визнає власні мовні труднощі чи помилки, зменшує у студента тиск потреби бути досконалим. Це сприяє спільному пошуку значень і формулюванню смислів у процесі навчання. Коли студент після заняття може сказати: *«Мені було безпечно говорити»*, це свідчить про високий рівень професійної майстерності педагога. Хоча робота є двосторонньою, відповідальність за моделювання педагогічної атмосфери, в якій студент готовий сприймати новий досвід безпечного мовлення, покладається на викладача.

Висновки. Мовний бар'єр не є вродженою рисою студента, а здебільшого виникає як наслідок авторитарної або надмірно контролюючої педагогічної взаємодії. Це складне психологічне утворення, яке не можна подолати лише шляхом механічного заучування лексики. Шлях до ефективної комунікації проходить через свідому побудову атмосфери емоційної безпеки, у якій роль викладача трансформується на роль партнера-фасилітатора. Тільки за умов пріоритету змісту над формою та підтримки позитивної самооцінки студента можливе повне розкриття його комунікативного потенціалу. Подолання бар'єра не обмежується лінгвістичним аспектом, а передбачає психологічне звільнення особистості в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Якимчук Ю. В., Рудоман О. А. Вплив помилок у педагогічному спілкуванні на самооцінку студентів ВНЗ, їхню емотивну сферу та мотивацію до навчання. Габітус. 2020. Вип. 19. С. 141–152.
2. Rudyk N. Recommendations for overcoming of the language barrier during spontaneous communication in foreign language of humanities. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. 2019. № 1 (126). С. 59–65. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-1-8> (дата звернення: 22.01.2026).

Іван ФАСТОВ

аспірант кафедри педагогіки, ДЗ
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

АКТУАЛІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Приголомшливий темп накопичення інформації, обмежені можливості засвоєння нових знань особистістю, відставання освіти від науки та зміна векторів в пріоритетних компетентностях випускника закладу вищої освіти вимагає пошуку шляхів оптимального розвитку навичок майбутнього педагога. На фоні зростаючої інформатизації суспільства відбувається процес трансформації в особливостях отримання та засвоєння професійних знань та навичок, що в сукупності потребує визначення самоосвітньої діяльності особистості як провідної та формуючої професіонала.

Сучасні вчені досліджують питання самоосвіти студентів педагогічних спеціальностей як основний засіб самореалізації майбутнього педагога, а самоосвітню діяльність розглядають як психологічну, соціологічну, філософську та педагогічну проблему. В нашій роботі пропонуємо зробити аналіз самоосвітньої діяльності студентів та особливостей її актуалізації як педагогічного феномену.

Вважаємо доцільним погодитися з думку Н. Уйсімбаєвої яка характеризує питання самоосвіти майбутнього педагога наголошує, що вона має певні особливості що визначаються як постійна діяльність, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки, постійне вдосконалення своєї професійної діяльності, а головною цінністю самоосвіти стає розвиток у майбутнього учителя здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток протягом усього життя [2, с. 206]. Зазначимо, що всебічний розвиток майбутнього педагога, його професійні компетентності залежать від характеру та змісту системи самоосвіти що створена в закладі вищої освіти. В освітньому процесі самоосвіта повинна виступати провідним видом діяльності адже в перспективі дозволяє не тільки реалізуватися у вибраній професії, але й формує високий рівень освіченості.

С. Вітвицька наголошує, що самоосвіта – це фундамент професіонального зростання викладача як спеціаліста, формування у нього соціально цінних і професійно значущих якостей [1, с.73].

На наш погляд, самоосвіта – це система розумового та світоглядного самовдосконалення що потребує набуття особистістю комплексу компетентностей. Самоосвіта студентів педагогічних спеціальностей – це спеціально організована та систематична пізнавальна діяльність що спрямована на досягнення головних освітніх цілей за допомогою чотирьох основних компонентів:

- мотиваційно-ціннісний (характеризує відношення особистості до самоосвітньої діяльності);
- когнітивно-операціональний (передбачає володіння сукупністю знань, вмінь, навичок та досвідом для вдалого використання набутих знань);
- організаційний (поєднує вже сформовані знання, вміння та навички в питанні організації та здійснення самоосвітньої діяльності);
- контрольно-рефлексивний (включає вміння займатися самоаналізом).

Необхідно підкреслити, що самоосвітня пізнавальна діяльність завжди має індивідуальну траєкторію та здійснюється добровільно відповідно до вподобань та потреб особистості. Самоосвітня діяльність є виключно самокерованою, вона потребує систематичної самоактуалізації та сформована під впливом потреби в отриманні нових знань, розвитку професійних вмінь.

Як зазначає О. Якимчук, самоосвіта дозволяє не лише досягати етапних навчальних чи професійних успіхів, але на особистісно-ціннісному рівні визначати для себе важливі життєтворчі цілі та досягати їх, застосовуючи навчально-компетентнісний базис та індивідуальні можливості навчатися безперервно впродовж усього життя. Саме тому ми говоримо не так про навчання і виховання, як про набуття особистісно-системної цілісності знань, компетенцій і цінностей, орієнтованих на всебічні прояви життєвого успіху конкретної людини [3, с. 21]. Зазначимо, що особистісно-системна цілісність знань формується під впливом різноманітних факторів що мають соціальний, культурологічний та особистісний контекст. Саме тому наступним етапом нашого аналізу є розгляд практичної діяльності як каталізатора до розвитку навичок самоосвітньої діяльності.

Самоосвіта не існує у вакуумі адже відбувається в ширшому соціальному значенні, який впливає як на студента, так і на процес навчання та викладання. Особиста відповідальність слугує відправною точкою, що веде до самоосвітньої діяльності через характеристики навчальної транзакції (самостійне навчання) та характеристики студента (спрямування студента) [4, с. 156]. Самоосвіта в освітньому процесі завжди формується під впливом факторів соціального контексту, відповідальністю особистості та його залучення до освітнього процесу під впливом особливостей навчально-методичного процесу (Рис. 1.).

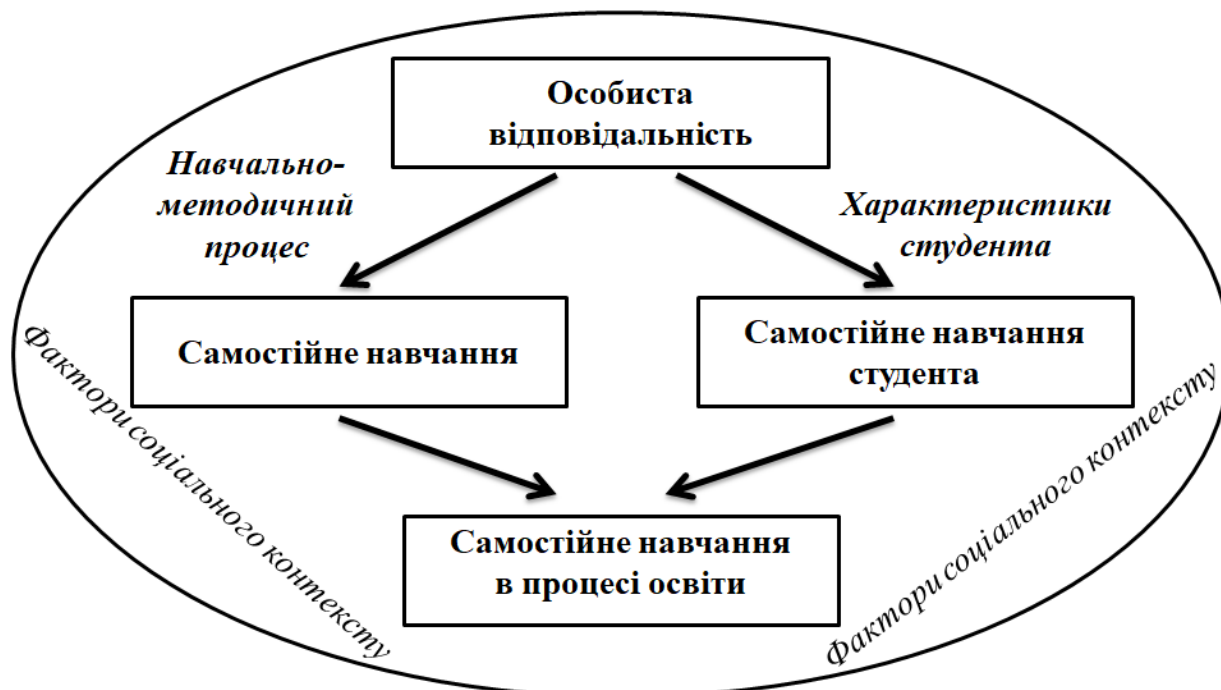


Рис. 1. Коло впливу факторів на самостійне навчання

Студенти педагогічних спеціальностей набувають в закладі вищої освіти професійні компетентності з метою подальшої педагогічної діяльності та самореалізації в якості вчителя. Ефективність організації самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів залежить від інформаційної підтримки під час освітнього процесу, залучення та їх практичної навчальної активності. Тому одним з важливих елементів набуття професійних компетентностей майбутнім педагогом є практична діяльність яка покликана сформувати комплекс професійних навичок, що з часом потребують систематичної актуалізації. Протягом всього періоду навчання в закладі вищої освіти студент має можливість апробувати здобуті теоретичні знання та спробувати реалізувати їх на практиці. Починаючи з першого курсу студенти педагогічних спеціальностей залучаються до роботи з учнівською молоддю та поступово інтегруються в шкільне середовище через практичну діяльність в формах пропедевтичної, навчальної та виробничої практик.

➤ Пропедевтична студентська практика передбачає спостереження та аналіз педагогічного процесу в закладі освіти, вона потрібна для поглиблення знань з педагогіки та психології.

➤ Навчальна практика дає можливість спробувати реалізувати набуті навички викладацької діяльності, майбутні педагоги отримують свій перший практичний досвід.

➤ Виробнича педагогічна практика імітує повноцінний навчальний процес та залучає студентів до активної діяльності в педагогічній професії. На цьому етапі відбувається поглиблення та закріплення теоретичних знань з методики викладання конкретного предмету та психолого-педагогічного супроводу учнів при вирішенні практичних педагогічних задач та розв'язанні проблемних ситуацій.

Під час виробничої практики майбутній педагог має можливість першої повноцінної апробації впливу на самоосвітню діяльність учнів використовуючи

набутий досвід в питанні самоосвіти, самотворенні та самовдосконаленні. В цьому контексті пропонуємо виокремити основні функції самоосвітньої діяльності з метою системної самоактуалізації, серед них:

- методична, що передбачає подолання методичних прогалин в навчанні;
- поглиблення професійних знань, вмінь та навичок;
- вдосконалення індивідуальних, особистісних якостей;
- забезпечення творчої самореалізації;
- самоактуалізація в процесі засвоєння нових знань, вмінь та навичок.

Таким чином, сформовані у студентів педагогічних спеціальностей навички самоосвітньої діяльності сприяють оволодінню сучасними досягненнями науки та техніки, дають можливість орієнтуватися у швидкозмінному потоці культурної та соціальної інформації, впливають на самовдосконалення та самотворення. Процес формування готовності майбутніх педагогів до самоосвітньої діяльності є складним і багатофакторним, адже потребує постійної актуалізації та передбачає свідомий процес самоорганізації, ефективність якої залежить від спектру наявних умов у навчальній та практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
2. Уйсімбаєва Н. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя: теоретичний аспект. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 131. С. 204–208.
3. Якимчук О. Компетентісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 19–25.
4. Hiemstra R., Brockett R. G. Reframing the meaning of self-directed learning: an updated model. *Adult education research conference*. 2012. pp. 155–161.

Тетяна ХРИСТОВА

докторка біологічних наук, професорка кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Богдан СОКОЛОВ

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю А4.11 Середня освіта. Фізична культура, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

РОЛЬ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ ПОТРЕБИ В ЗДОРОВОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У контексті сучасних трансформацій освіти особливої актуальності набуває проблема формування в майбутніх учителів стійкої потреби у здоровому способі життя (ЗСЖ) [2, с. 283]. Професійна діяльність педагога визначається високим рівнем психоемоційного навантаження, гіподинамією, відповідальністю та необхідністю постійної комунікації, що зумовлює підвищені вимоги до фізичного та психічного здоров'я. У цих умовах фізична культура постає як інтегрований педагогічний ресурс формування ціннісного ставлення до власного здоров'я, розвитку саморегуляції та професійної витривалості [1, с. 109].

Фізична культура у закладах вищої освіти виконує багатовимірну функцію: оздоровчу, виховну, світоглядну, професійно-прикладну [3, с. 34]. Вона сприяє формуванню у студентів уявлень про здоров'я як базову життєву цінність, формує мотиваційно-потребнісну сферу, орієнтовану на активний спосіб життя, забезпечує практичне оволодіння засобами збереження та зміцнення здоров'я. Через систематичну рухову діяльність відбувається перехід від декларативного розуміння користі ЗСЖ до усвідомленої внутрішньої потреби в ньому [2, с. 284]/

Важливою умовою ефективності цього процесу є переорієнтація змісту фізичного виховання з формально-нормативної моделі на особистісно-орієнтовану, що передбачає індивідуалізацію фізичних навантажень, урахування рівня фізичної підготовленості, стану здоров'я, інтересів і професійних намірів студентів. Використання фітнес-технологій, оздоровчої аеробіки, скандинавської ходьби, йоги, функціонального тренінгу підвищує мотиваційну привабливість занять і сприяє формуванню позитивного емоційного фону [1, с. 110; 4, с. 113].

Формування потреби у ЗСЖ є складним багатокомпонентним процесом, що охоплює когнітивний, мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний компоненти [2, с. 287]. Когнітивний компонент забезпечує засвоєння знань про чинники здоров'я, принципи раціональної рухової активності, профілактику професійних захворювань. Мотиваційний – формує внутрішні спонуки до систематичних занять, відповідальність за власний фізичний стан. Діяльнісний компонент реалізується через практичну участь у різних формах рухової активності, набуття навичок самостійної організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Рефлексивний – сприяє усвідомленню особистісних змін, оцінці власних досягнень і корекції індивідуальної стратегії здоров'язбереження. Узагальнену структуру цього процесу подано в таблиці 1.

Як засвідчує табл. 1, процес формування потреби у здоровому способі життя майбутніх учителів має системний характер і ґрунтується на взаємодії п'яти взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного та професійно-орієнтованого. Кожен із них виконує специфічну функцію в структурі особистості студента та забезпечує поетапний перехід від засвоєння знань до стійкої поведінкової моделі здоров'язбереження. Когнітивний компонент створює інформаційну основу усвідомлення цінності здоров'я, мотиваційний трансформує ці знання у внутрішні мотиви до активної рухової діяльності. Діяльнісний компонент забезпечує практичну реалізацію

набутих установок через систематичну участь у фізкультурно-оздоровчих заходах, формує навички самостійної організації рухової активності. Рефлексивний компонент сприяє усвідомленню особистісних змін, оцінці власних досягнень та корекції індивідуальної траєкторії здоров'язбереження. Професійно-орієнтований компонент інтегрує сформовану культуру здоров'я у майбутню педагогічну діяльність, забезпечуючи готовність студента виступати носієм і транслятором цінностей здорового способу життя в освітньому середовищі. Така структурна модель підтверджує доцільність комплексного підходу до реалізації потенціалу фізичної культури в системі педагогічної освіти.

Таблиця 1.

Структура формування потреби у здоровому способі життя майбутніх учителів засобами фізичної культури

Компонент процесу	Зміст компоненту	Засоби реалізації у фізичному вихованні	Очікуваний результат
Когнітивний	Знання про здоров'я, чинники ЗСЖ, принципи рухової активності	Лекційні модулі, міні-лекції на заняттях, інформаційні платформи	Усвідомлення цінності здоров'я, обізнаність у сфері ЗСЖ
Мотиваційний	Формування внутрішніх спонукань до збереження здоров'я	Мотиваційні бесіди, вибіркові модулі, фітнес-технології	Стійкий інтерес до занять, позитивне ставлення до рухової активності
Діяльнісний	Практична реалізація здоров'язбережувальної поведінки	Практичні заняття, індивідуальні програми, самостійні тренування	Навички самостійної організації фізичної активності
Рефлексивний	Самоаналіз, оцінка власних досягнень	Щоденники самопостереження, самооцінка, зворотний зв'язок	Усвідомлення особистісного зростання, корекція поведінки
Професійно-орієнтований	Інтеграція ЗСЖ у майбутню педагогічну діяльність	Педагогічні практики, проєктна діяльність	Готовність формувати культуру здоров'я в учнів

Майбутній учитель, який має сформовану потребу у здоровому способі життя, стає носієм відповідної культури та взірцем для учнів. У подальшій професійній діяльності він здатний інтегрувати здоров'язбережувальні практики до освітнього процесу, формувати в дітей позитивне ставлення до рухової

активності, протидіяти поширенню шкідливих звичок. Таким чином, фізична культура в системі педагогічної освіти має мультиплікативний ефект, впливаючи не лише на особистість студента, а й на майбутнє покоління школярів.

Отже, фізична культура є стратегічно важливим чинником формування потреби у здоровому способі життя майбутніх учителів. Її потенціал реалізується за умови модернізації змісту та методів фізичного виховання, орієнтації на особистісний розвиток, поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом здоров'язбережувальної діяльності. Такий підхід відповідає сучасним викликам педагогічної освіти та сприяє підготовці конкурентоспроможного, професійно стійкого та здорового педагога.

Список використаних джерел

1. Гарбар Д. Обґрунтування програми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 1, № 1. С. 107-113.
2. Захарова О., Махно В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього фахівця у процесі фізичної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 219. С. 282–287.
3. Комар О. Особливості та зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здорового способу життя учнів на уроках фізичної культури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2023. № 1(27). С. 32–40.
4. Христова Т.Є. Інформаційно-структурна модель фізичного статусу здоров'я. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту*. Харків: ХДАФК, 2019. Вип. 3. С. 112–115.

Михайло ХАРЛАМОВ

професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України

Марина ЧИРКІНА-ХАРЛАМОВА

заступниця начальника кафедри радіаційного і хімічного захисту, Національний університет цивільного захисту України

ЗНАЧУЩІСТЬ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ СИСТЕМИ ДСНС УКРАЇНИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується зростанням кількості та складності надзвичайних ситуацій техногенного, природного та воєнного характеру. У цих умовах особливого значення набуває якісна підготовка фахівців системи цивільного захисту, ключову роль у якій відіграють викладачі закладів освіти ДСНС України [3]. Від рівня їхньої професійної компетентності, педагогічної майстерності та здатності до інноваційної діяльності залежить ефективність освітнього процесу та готовність

майбутніх рятувальників до виконання службових завдань. Безперервний професійний розвиток викладачів розглядається як необхідна умова забезпечення відповідності освітнього процесу сучасним стандартам, вимогам служби та викликам безпекового середовища. У зв'язку з цим дослідження значущості безперервного професійного розвитку викладачів системи ДСНС України є актуальним і своєчасним.

Безперервний професійний розвиток викладачів слід розглядати як цілеспрямований, систематичний і тривалий процес удосконалення професійних, педагогічних, наукових і особистісних компетентностей упродовж усієї професійної діяльності. Для викладачів системи ДСНС України цей процес має особливу специфіку, оскільки поєднує педагогічну діяльність із вимогами службової, оперативно-рятувальної та управлінської підготовки. До основних чинників, що зумовлюють необхідність безперервного професійного розвитку викладачів ДСНС України, належать: динамічні зміни нормативно-правової бази у сфері цивільного захисту; розвиток нових технологій і технічних засобів ліквідації надзвичайних ситуацій; потреба впровадження компетентнісного та практикоорієнтованого підходів у навчанні; зростання вимог до психолого-педагогічної підготовки викладачів; інтеграція української системи освіти у європейський освітній простір [1].

Основними напрямками безперервного професійного розвитку викладачів системи ДСНС України є: підвищення фахової та спеціальної підготовки; удосконалення педагогічної майстерності; розвиток науково-дослідницької компетентності; опанування сучасних освітніх технологій та цифрових інструментів; формування готовності до діяльності в умовах стресу та ризику. Форми реалізації безперервного професійного розвитку включають курси підвищення кваліфікації, стажування, участь у науково-практичних конференціях, тренінгах, семінарах, самоосвіту та професійні спільноти [2]. Безперервний професійний розвиток викладачів системи ДСНС України є ключовою умовою забезпечення якості підготовки фахівців цивільного захисту. Його значущість зумовлена потребою постійного оновлення знань, умінь і навичок відповідно до сучасних викликів та вимог служби. Ефективна система безперервного професійного розвитку сприяє підвищенню професійної компетентності викладачів, впровадженню інноваційних підходів до навчання та формуванню високого рівня готовності майбутніх рятувальників до виконання службових завдань.

Список використаних джерел

1. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. URL: (дата звернення: 14.01.2026).
2. Підвищення кваліфікації та стажування в Національному університеті цивільного захисту України. URL: <https://nuczu.edu.ua/ukr/osvita/pidvyshchennia-kvalifikatsii> (дата звернення: 14.01.2026).
3. Система забезпечення якості освіти в Національному університеті цивільного захисту України. URL: <https://nuczu.edu.ua/ukr/osvita/systema-zabezpechennia-iakosti-osvity> (дата звернення: 15.01.2026).

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Karina MOLOZHON

PhD, Senior Lecturer of Department of
Botany, Ecology and Park-Gardening
Economy, Bogdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

DEVELOPING PEDAGOGICAL COMPETENCE IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION

Modern global challenges – climate change, ecosystem degradation and increasing anthropogenic load – form new requirements for the education system. In this context, environmental education is a key factor in the formation of environmental competence and responsible behavior, as well as innovative pedagogical approaches for sustainable development [1,2]. A special role is assigned to the training of teachers, because it is their level of professional competence that determines the effectiveness of integrating environmental ideas into the educational process [3].

Environmental education is today considered as an interdisciplinary strategy that combines knowledge, values and practical actions, and can serve as a platform for pedagogical innovations. In conditions of military and social crises, the integration of inclusive approaches, flexible learning formats and digital technologies becomes particularly relevant [4,5].

The aim of the study was to analyze environmental education as an innovative pedagogical strategy for sustainable development using the example of a case study of training future teachers at the Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University. The main tasks included: assessing the educational potential of guest lectures, identifying changes in the perception of environmental education and sustainable development, as well as integrating the principles of universal design for learning (UDL) into informal educational practices.

The study was implemented in a case study format. The empirical basis was a cycle of 10 guest lectures with the participation of international and domestic experts (September–December 2025), which covered more than 350 participants: students, teachers and educators from various secondary and higher education institutions. The lectures were held in a hybrid format and combined presentations, practical cases, interactive elements (Mentimeter, Kahoot) and question-and-answer sessions, which ensured active participation and reflection. The lecture topics covered: modern concepts of environmental education, pedagogical innovations, sustainable learning competencies, inclusive practices, digital technologies, critical thinking and global citizenship.

To assess the impact of the case, a pre-test and post-test questionnaire with 10 questions was used, covering knowledge, attitudes towards lifelong learning, and readiness to integrate innovative and inclusive methods. Data processing was carried out using descriptive statistics and the Wilcoxon signed-rank test for paired samples.

The results showed a statistically significant improvement in all assessed indicators ($p < 0.01$). The average score of students on knowledge increased from 3.1 to 4.0, and of teachers from 3.4 to 4.2. Positive dynamics were also observed in the attitude towards lifelong learning and readiness to apply inclusive methods and digital technologies (+0.8 – +1.3 points). Students responded more actively to digital and interactive elements, while teachers demonstrated greater progress in the practical integration of UDL principles and inter-institutional exchange of experience.

A more detailed analysis showed the specifics of the response of different groups:

- students showed a noticeable dynamics in knowledge and motivation for lifelong learning, especially in knowledge blocks and the use of interactive digital platforms.
- teachers and educators demonstrated more significant changes in the readiness to integrate innovative practices and UDL principles, which confirms the effectiveness of inter-institutional exchange and practical cases.

Also, the assessment of the value of lectures and cases showed that participants significantly increased their awareness of the professional significance of the events and the importance of environmental education: the average score for the question “Lectures are useful for professional horizons” increased by +1.2–+1.3, and for the question “Lectures helped to realize the importance of environmental education” – also by +1.2–+1.3.

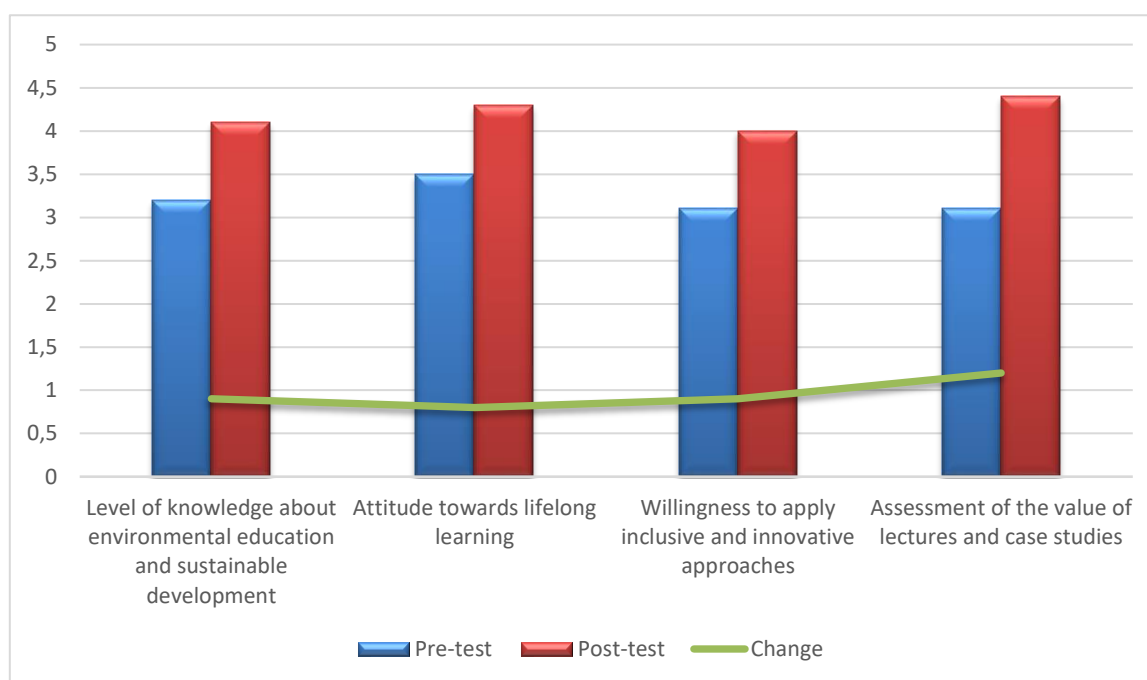


Fig. 1. Mean values for pre-test, post-test, and Wilcoxon test

Source: author's development.

The data obtained are consistent with international studies that emphasize the effectiveness of guest lectures, inter-institutional exchange and integration of innovative educational practices in the formation of sustainable development competencies [6–9]. The integration of UDL and digital technologies increases accessibility, motivation and participation of students in the educational process, and the combination of guest lectures and practical cases stimulates critical thinking and readiness for professional activity.

Therefore, the results indicate a high educational potential of guest lectures as a tool for implementing ESD, developing sustainable learning competencies and integrating innovative and inclusive practices into teacher training. The combination of environmental education, digital technologies, interactive methods and UDL principles forms the professional flexibility of future teachers and ensures the sustainability of the educational process in conditions of social and environmental crises.

Thus, the case demonstrates that innovative environmental education is not only a substantive component of teacher training, but also a strategic pedagogical practice capable of shaping the future generation of teachers as agents of change and carriers of sustainable development. Further research should focus on scaling up similar cases, comparative analysis of the effectiveness of different innovative approaches and detailing the impact of individual elements (UDL, digital technologies, interactive formats) on students' competences.

References

1. Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer Reviewed Journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. doi: 10.14434/josotl.v16i3.19295
2. ALSHAHRANI, A. (2024). The use of guest speakers in higher education and implications for pharmaceutical teaching: a systematic review of literature. *F1000Research*, 13, 862. doi: 10.12688/f1000research.153968.1
3. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096
4. Gallagher, S., & Murphy, P. (n.d.). Implementing inter-institutional lifelong sustainability education: The UNI-ECO e-learning case study. *Irish Journal of Academic Practice*, 11(2), 5. doi: 10.21427/6kt7-bm13
5. Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A., & de Haan, G. (2024). Monitoring <scp>SDG</scp> 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 32(4), 3908–3923. doi: 10.1002/sd.2865
6. Ma, M. (2025). Enhancing Student Engagement and Learning Outcomes Through Strategic Use of Guest Speakers in Advertising Education. *Journal of Advertising Education*, 29(1), 41–52. doi: 10.1177/10980482251325495
7. Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate Change Education in the Context of Education for Sustainable Development: Rationale and Principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4–26. doi: 10.1177/0973408215569109
8. Qu, X., & Cross, B. (2024). UDL for inclusive higher education—What makes group work effective for diverse international students in UK? *International Journal of Educational Research*, 123, 102277. doi: 10.1016/j.ijer.2023.102277
9. Wals, A. E. J., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404–413. doi: 10.1111/ejed.12250

Lilia VINNIKOVA

Senior Lecturer Linguistics and Translation
Department, Faculty of Romance and
Germanic Philology, Borys Grinchenko Kyiv
Metropolitan University

TRANSFORMING MEDICAL TRAINING THROUGH HUMANISTIC PEDAGOGY

In recent decades, medical education in the United Kingdom has experienced substantial reform in response to changing societal expectations, the increasing complexity of clinical practice, and a growing recognition of the limitations of a solely biomedical model of training. While scientific knowledge and technical proficiency remain essential to medical practice, there is an escalating demand for physicians who are also empathetic, ethically responsible, and skilled in fostering meaningful relationships with patients. As a result, humanistic pedagogy has gained prominence as a transformative approach to medical training, striving to incorporate compassion, reflective practice, and patient-centered values into both undergraduate and postgraduate medical education [1; 2; 6].

Humanistic pedagogy in medical education is based on the understanding that students are evolving professionals whose cognitive, emotional, and moral dimensions must be fostered alongside their clinical skills. Within the UK context, this approach closely aligns with the standards and outcomes set forth by the General Medical Council (GMC), which highlight the importance of professionalism, effective communication, ethical practice, and respect for patient autonomy [4]. However, integrating humanistic principles into medical curricula presents various pedagogical and institutional challenges [3].

One of the main challenges is the densely packed medical curriculum, where time constraints frequently restrict opportunities for reflective and experiential learning. Additionally, faculty members may not have formal training in humanistic teaching methods, resulting in inconsistent implementation across various courses and clinical placements. Moreover, assessing humanistic competencies such as empathy, ethical reasoning, and professionalism poses difficulties, as these qualities are not as easily measurable as clinical knowledge and technical performance [3; 6].

Despite the challenges faced, medical schools in the UK have established a variety of effective practices to enhance the integration of humanistic pedagogy. Strategies such as experiential learning, reflective writing, learning portfolios, and narrative medicine are commonly employed to encourage students to critically engage with their clinical experiences [2; 5]. These approaches foster self-awareness, empathy, and moral reflection, allowing students to gain a deeper understanding of the human impact of illness and healthcare. In particular, narrative-based methods help students appreciate patients' perspectives and enhance their capacity for providing compassionate care [2].

Simulation-based education and communication skills training stand out as exemplary practices in humanistic medical education. The incorporation of standardized patients and structured role-play enables students to hone their emotionally sensitive communication skills within a safe and supportive context [1].

These methods are particularly beneficial in equipping students for challenging clinical situations, such as delivering difficult news, managing patient anxiety, and navigating ethical dilemmas. The provision of formative feedback in these experiences fosters reflective learning and promotes professional growth [5].

Interdisciplinary teaching is essential for the effective implementation of humanistic pedagogy. By incorporating medical ethics, psychology, sociology, and behavioral sciences into the curriculum, UK medical schools foster a more comprehensive understanding of health and illness [6]. This interdisciplinary approach enhances ethical decision-making, cultural competence, and awareness of social determinants of health, all of which are vital for providing equitable and patient-centered care [3].

Clinical mentorship and role modeling are essential for transforming medical education through a humanistic approach. During clinical placements, students acquire knowledge not just through formal instruction but also by observing the attitudes and behaviors of seasoned clinicians. Positive role models, who exemplify empathy, respect, and professionalism, reinforce the values presented in the formal curriculum [1; 5]. Additionally, reflective discussions enable students to critically assess less effective practices [3].

In conclusion, humanistic pedagogy offers a powerful framework for transforming medical training in the UK by aligning scientific excellence with compassionate practice. Although challenges related to curriculum design, faculty development, and assessment persist, the adoption of experiential learning, interdisciplinary teaching, simulation-based education, and strong mentorship represents best practices in humanistic medical education [1–6]. Sustained institutional commitment to these approaches is essential for preparing future physicians who are not only clinically competent but also ethically grounded, emotionally intelligent, and responsive to the needs of patients and society.

References

1. Branch W. T., Kern D., Haidet P., Weissmann P., Gracey C. F., Mitchell G., Inui T. Teaching the human dimensions of care in clinical settings. *JAMA*. 2001. Vol. 286, no. 9. P. 1067–1074. DOI: 10.1001/jama.286.9.1067.
2. Charon R. *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 272 p.
3. Cruess R. L., Cruess S. R., Steinert Y. *Teaching medical professionalism: Supporting the development of a professional identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 328 p.
4. General Medical Council. *Outcomes for graduates*. 2020. Вебпосилання на видання: <https://www.gmc-uk.org>
5. Wald H. S., Anthony D., Hutchinson T. A., Liben S., Smilovitch M., Donato A. A. Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians. *Academic Medicine*. 2015. Vol. 90, no. 6. P. 753–760. DOI: 10.1097/ACM.0000000000000722.
6. Wear D., Aultman J. M. *Professionalism in medicine: Critical perspectives*. New York: Springer, 2005. 250 p.

Людмила АРАБАДЖИ-ТІПЕНКО

кандидатка біологічних наук, старша
викладачка кафедри біології та фізичної
реабілітації, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Владислав ПЮРКО

магістр, асистент вчителя в класі з
інклюзивною формою навчання,
Мелітопольська гімназія № 22
Мелітопольської міської ради Запорізької
області

Ольга ПЮРКО

кандидатка біологічних наук, доцентка
кафедри ботаніки, екології та садово-
паркового господарства,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИРОДНИЧОЇ ТА МЕДИКО-БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Сучасна освіта перебуває під постійним впливом динамічних змін у соціально-економічній, технологічній та екологічній сферах, що зумовлює необхідність адаптації змісту освітніх програм і методів викладання до сучасних суспільних вимог. У цьому контексті особливу роль відіграє природнича та медико-біологічна освіта, адже саме вона забезпечує формування ключових компетентностей, які є необхідними для професійної діяльності, наукових досліджень та усвідомлених соціальних рішень майбутніх спеціалістів. Важливим орієнтиром для оновлення освітнього процесу виступає концепція сталого розвитку, яка акцентує увагу на значенні екологічної свідомості, соціальної відповідальності та здатності приймати обґрунтовані рішення у складних міждисциплінарних умовах [1–3].

У теоретичних дослідженнях трансформація освіти трактується як багатогранний, багаторівневий і системний процес, який охоплює різні аспекти навчання, педагогічної діяльності та освітньої політики. Процес включає модернізацію освітніх програм і стандартів, впровадження компетентісно орієнтованих технологій, розвиток цифровізації та інформаційно-комунікаційних практик, удосконалення систем оцінювання і забезпечення якості. Також він спрямований на інтеграцію з міжнародними освітніми та науковими структурами [4, 5, 8]. У сфері природничої та медико-біологічної освіти це сприяє інтеграції знань із різних освітніх напрямів, забезпечуючи умови для розвитку системного мислення, міждисциплінарних навичок, критичного аналізу, а також здатності до самостійного засвоєння матеріалу.

Інтеграційні підходи до навчання поєднують знання з різних природничих і медико-біологічних освітніх компонентів, створюючи сприятливі умови для формування системного мислення. Завдяки цим підходам здобувачі освіти одночасно засвоюють основні закономірності природних явищ і принципи функціонування живих систем, що в результаті підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє розвитку аналітичних і дослідницьких навичок. Інтеграція теоретичних знань із практичними завданнями та міждисциплінарними проєктами допомагає розвинути критичне мислення, здатність аналізувати результати роботи й ефективно взаємодіяти в команді. Зокрема, об'єднання біологічних, хімічних і фізичних компонентів в рамках одного освітнього проєкту дозволяє краще зрозуміти зв'язки між природними системами та оцінити їхній взаємний вплив [6, 9].

Проектно-орієнтоване навчання виступає важливим інструментом у впровадженні інтеграційного підходу, поєднуючи теоретичні знання з практичною діяльністю здобувачів освіти. Такий підхід дозволяє створювати моделі природничих і медико-біологічних процесів, проводити дослідження та формувати власні висновки на основі отриманих даних. Залучення інтерактивних методів, таких як дискусії, семінари та кейс-методи, сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких, аналітичних і здоров'язберігаючих компетентностей. Також такі методики допомагають удосконалювати організаційні та комунікативні навички, активізують участь студентів в освітньому процесі та сприяють глибшому засвоєнню матеріалу. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес є невіддільною складовою такого підходу. Використання віртуальних лабораторій, симуляцій, електронних навчальних ресурсів, а також програмних і освітніх платформ надає здобувачам освіти можливість проводити експерименти та дослідження у безпечному середовищі, що допомагає моделювати складні природничі та медико-біологічні явища, а також ефективно аналізувати великі обсяги даних. Такий підхід сприяє формуванню практичних навичок, збільшує результативність навчання і мотивує студентів до самостійного поглиблення знань. Окрім того, цифрові ресурси забезпечують інтерактивність, адаптивність і можливість персоналізованого підходу в навчанні, що стимулює активну участь здобувачів у освітньому процесі та покращує якість засвоєння матеріалу [5, 7].

Інтеграція принципів сталого розвитку в освітній процес є ключовим елементом його модернізації. Увімкнення до навчальних планів та освітніх програм тем, що стосуються збереження довкілля, раціонального використання ресурсів, підтримання здоров'я та соціальної відповідальності, сприяє формуванню цілісного розуміння взаємозв'язку природних, соціальних і економічних процесів, що дозволяє здобувачам освіти розвивати компетентності, необхідні для прийняття зважених рішень у професійній та суспільній діяльності, а також сприяє формуванню екологічно і соціально свідомої позиції. Таким чином, інтеграційні підходи забезпечують поєднання теоретичних знань із практичними вміннями, виховуючи у нових поколінь відповідальність за майбутній сталий розвиток суспільства.

Трансформація змісту природничої та медико-біологічної освіти включає комплексне оновлення навчальних планів, розроблення міждисциплінарних освітніх елементів, а також впровадження сучасних інтерактивних і проєктно-

орієнтованих методів навчання. Використання цифрових платформ та інноваційного програмного забезпечення дозволяє моделювати раніше доступні лише в лабораторіях процеси, створюючи умови для якісного засвоєння знань і формування практичних навичок у здобувачів освіти. Інтерактивні підходи в поєднанні з міждисциплінарністю сприяють розвитку аналітичних здібностей, комунікаційних умінь і організаційних компетенцій, дозволяючи здобувачам ефективніше вирішувати складні завдання та реалізовувати проєкти [3, 4].

Міждисциплінарний підхід виступає не просто освітньою інновацією, а ключовою передумовою для підготовки фахівців, здатних ефективно сприяти підвищенню якості життя. Об'єднання знань з різних галузей, таких як біологія, медицина, екологія, ІТ, соціологія та економіка, надає майбутнім професіоналам можливість: комплексно оцінювати взаємозв'язок між здоров'ям, навколишнім середовищем і суспільством; створювати інноваційні та екологічно орієнтовані рішення замість тимчасових заходів; будувати ефективну комунікацію і співпрацю з представниками інших сфер діяльності. Застосування інтеграційних підходів у природничій і медико-біологічній освіті сприяє формуванню висококваліфікованих та конкурентоздатних фахівців, які успішно використовують набуті знання й компетентності у своїй професійній та науково-дослідній діяльності. Такі підходи розвивають критичне мислення, соціальну й екологічну свідомість, а також дослідницькі й аналітичні навички, що є важливими для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Інтеграційні підходи до трансформації природничої та медико-біологічної освіти відіграють ключову роль у модернізації вищої освіти, оскільки забезпечують збалансоване поєднання теорії та практики. Такі підходи сприяють розвитку міждисциплінарних компетенцій, здатності до самостійного навчання та критичного мислення й дозволяють готувати професійно кваліфікованих, соціально відповідальних і екологічно свідомих фахівців, які можуть ефективно застосовувати отримані знання та навички як у професійній сфері, так і в наукових дослідженнях. Усе це є важливою умовою для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. 17 Цілей сталого розвитку. URL: <https://globalcompact.org.ua/tsili-stijkogorozvytku/>
2. Засєкіна Т.М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2020. 400 с. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/monografiya_integrachia-1.pdf
3. Мариновська О. Інтегроване навчання: технологічний аспект. *Рідна школа*, 2014. № 4/5. С. 32–36.
4. Міністерство освіти і науки України. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2032 року. Київ, 2023. <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishchaosvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki>
5. Пушкарьова Т.О., Топузов О.М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка : монографія. Київ : Пед. думка, 2019. 304 с.
6. Пюрко О.Є., Пюрко В.Є., Арабаджи-Тіпенко Л.І. Сталий розвиток вищої освіти України: європейські тренди, сучасні реалії. Зміцнення спільних

європейських цінностей через освіту : збірник тез доповідей за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (24 жовтня 2025 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : Вид-во МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2025. С. 272–275

7. Трансформаційні процеси в Україні в повоєнний період: міждисциплінарні оцінки. *Економіка України*, 2023. № 1. <https://ief.org.ua/activity/naukovi-zakhody/transformaciyni-procesy-v-ukraini-u-povoennyi-period>

8. Kryvylova O., Oleksenko K., Kurylo O., Bondarenko H., Bilohur V., Pyurko O., Khrystova T., Pyurko V., Arabadzhy-Tipenko L. Educational Reform Challenges: A Motivated Pedagogue. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 2025. № 23(1). P. 198-205. E-ISSN: 2221-7630 <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.0017>

9. Teacher Education in the 21st century : Singapore's Evolution and Innovation / ed.: Oon Seng Tan, Woon-Chia Liu, Ee Ling Low. Singapore : Springer, 2017. 320 p.

Оксана БАБАКІНА

професорка кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та
освітнього менеджменту, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

Діана СТАРОДУБ

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності АЗ Початкова
освіта, Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НУШ

У контексті реформування сучасної системи освіти в Україні відповідно до концепції Нової української школи особливої актуальності набуває проблема формування емоційного інтелекту молодших школярів. Орієнтація освітнього процесу на всебічний розвиток особистості дитини, її соціальну адаптацію та психологічне благополуччя зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку емоційної сфери здобувачів початкової освіти. Адже, для молодшого шкільного віку розвиток емоційного інтелекту є особливо значущим, оскільки саме в цей період активно формується емоційна самосвідомість, емпатійність та навички соціальної поведінки.

Проблема формування емоційного інтелекту в освітньому процесі є предметом активних наукових досліджень сучасних українських учених. Теоретико-методологічні засади розвитку емоційного інтелекту в контексті НУШ висвітлено у працях Т. Котик, яка обґрунтовує значення емоційної компетентності як складової ключових освітніх результатів початкової освіти. Педагогічні умови та шляхи формування емоційного інтелекту молодших

школярів розкрито в дослідженнях А. Котухової, В. Мельник, О. Савченко, які акцентують увагу на ролі освітнього середовища, інтерактивних методів навчання та психологічного клімату в класі. Практичні аспекти розвитку емоційного інтелекту учнів у процесі навчальної діяльності представлено в роботах Л. Бірюк, М. Запорожець, Т. Коваль, В. Мовчан, де доведено ефективність використання ігрових, комунікативних та рефлексивних технологій у початковій школі. Узагальнення результатів зазначених досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування емоційного інтелекту молодших школярів у межах НУШ є науково обґрунтованою, проте потребує подальшого вивчення з позицій інтеграції психолого-педагогічних підходів та оновлення методичного інструментарію.

Враховуючи значний науковий інтерес до проблеми формування емоційного інтелекту молодших школярів та різноманіття підходів до її розв'язання, доцільним є звернення до теоретичного аналізу самого поняття «емоційний інтелект». Учена Л. Ракітянська констатує, що поняття «емоційний інтелект» уперше було науково обґрунтоване в працях американських психологів П. Саловея та Дж. Майєра, які розглядали його як здатність особистості сприймати, оцінювати й виражати емоції, а також використовувати емоційну інформацію для регуляції мислення та поведінки [4].

На відміну від них, Д. Гоулман трактує емоційний інтелект ширше, визначаючи його як сукупність емоційних і соціальних компетентностей, що забезпечують здатність людини усвідомлювати власні емоції, управляти ними, розуміти емоційні стани інших та ефективно взаємодіяти в соціальному середовищі [1].

У вітчизняній науковій традиції емоційний інтелект розглядається переважно в контексті особистісного розвитку та освітнього процесу. Зокрема, Т. Котик визначає емоційний інтелект як інтегровану властивість особистості, що виявляється у здатності до емоційної самосвідомості, емпатії, саморегуляції та конструктивної соціальної взаємодії, наголошуючи на його значущості для формування ключових компетентностей учнів початкової школи [2].

Подібну позицію займає О. Мельник, яка трактує емоційний інтелект як систему умінь і навичок, спрямованих на розуміння емоційних станів, управління емоційною поведінкою та адаптацію до соціального середовища [3].

Аналіз наведених підходів дає підстави стверджувати, що емоційний інтелект є багатовимірним психолого-педагогічним феноменом та виступає важливим чинником особистісного розвитку дитини, її успішної соціалізації й ефективної навчальної діяльності в умовах Нової української школи.

Отже, емоційний інтелект у наукових дослідженнях розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у здатності усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоційні стани, а також розпізнавати емоції інших людей і адекватно реагувати на них у процесі міжособистісної взаємодії.

Формування емоційного інтелекту молодших школярів передбачає розвиток таких його структурних компонентів, як емоційна обізнаність, здатність до саморегуляції, емпатія, соціальні навички та внутрішня мотивація. Реалізація цього процесу можлива за умови створення психологічно безпечного

освітнього простору, у якому дитина відчуває підтримку, прийняття та можливість вільно виражати власні почуття [6].

Ефективними засобами розвитку емоційного інтелекту в умовах НУШ є використання інтерактивних методів навчання, ігрових технологій, рольових ситуацій, групових форм роботи, рефлексивних вправ, а також систематичне обговорення емоційних станів і життєвих ситуацій [5]. Зазначені методи сприяють формуванню в учнів уміння усвідомлювати власні емоції, аналізувати поведінку та будувати конструктивну взаємодію з оточенням.

Особлива роль у процесі формування емоційного інтелекту належить учителеві початкових класів, який виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором емоційного розвитку дитини. Професійна діяльність педагога передбачає створення позитивного емоційного клімату в класі, демонстрацію зразків емоційно компетентної поведінки та підтримку індивідуальних особливостей кожного учня.

Таким чином, формування емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому середовищі НУШ є важливою педагогічною умовою гармонійного розвитку особистості дитини, її успішної соціалізації та формування готовності до ефективної взаємодії в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.
2. Котик Т. М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. для вчителів початкової школи. Тернопіль, Астон, 2020. 192 с.
3. Мельник О. Підготовка вчителів початкових класів до формування емоційного інтелекту учнів. *Початкова школа*. 2019. № 11. С. 51–55.
4. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : електронний науковий журнал. Київ, 2018. Вип. 3–4. С. 36–42.
5. Савонова Г. І. Розвиток емоційного інтелекту в закладі загальної середньої освіти : науково-методичний посібник. Лисичанськ, 2021. 70 с.
6. Сенн Л. Ліфт настрою : як керувати своїми почуттями та емоціями / пер. з англ. О. Дятел. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. 216 с.

Оксана БІЛАШ

кандидатка економічних наук, доцентка
кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Лев ВЕЛИЧКО

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, професор кафедри
фундаментальних наук, Національна
академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ООНОВЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Сучасний розвиток освіти характеризується зміною пріоритетів у підготовці педагогічних кадрів, що зумовлено глобалізаційними процесами, цифровізацією освітнього середовища, динамічними соціальними змінами та зростанням вимог до професійної діяльності вчителя. Традиційна модель підготовки педагогів, орієнтована переважно на засвоєння системи знань, виявляється недостатньою для забезпечення готовності майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах невизначеності та постійних змін.

У цьому контексті компетентнісний підхід набуває особливої актуальності як теоретична основа оновлення педагогічної освіти, оскільки він зорієнтований на формування здатності майбутнього педагога застосовувати знання, уміння й цінності в реальних професійних ситуаціях. Аналіз компетентнісного підходу представлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі педагогіки та психології. Дослідники розглядають компетентнісний підхід як концептуальну основу реформування освіти, підкреслюючи його значення для забезпечення практичної спрямованості навчання та підвищення якості підготовки фахівців.

У наукових публікаціях увага зосереджується на визначенні сутності понять «компетенція» та «компетентність», класифікації ключових і професійних компетентностей педагога, а також на проблемах упровадження компетентнісного підходу в освітню практику. Водночас потребує подальшого теоретичного узагальнення роль компетентнісного підходу саме як основи оновлення системи підготовки педагогів.

Компетентнісний підхід у педагогічній освіті розглядається як методологічна орієнтація освітнього процесу на формування в майбутніх педагогів здатності ефективно виконувати професійні функції на основі інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей. Зокрема, О. Раковець та С. Раковець, розглядають компетентнісний підхід як той, що сприяє «забезпеченню формування в людини життєво важливих компетентностей, цілей та завдань» [1, с. 50]. Схожої думки і В. Миколайко, який характеризує компетентнісний підхід, як такий, що визначає оволодіння особистістю «життєво важливих компетентностей», які визначають ефективність творчої діяльності та готовність до суспільного життя [2, с. 17].

Варто зазначити, що компетентнісний підхід акцентує увагу не лише на

результатах засвоєння навчального матеріалу, а й на готовності здобувачів освіти до практичної діяльності, самостійного прийняття рішень, рефлексії та безперервного професійного розвитку. Оновлення підготовки педагогів на засадах компетентнісного підходу передбачає переорієнтацію змісту, методів і форм навчання на формування ключових і професійних компетентностей майбутнього викладача. До таких компетентностей належать педагогічна, методична, комунікативна, цифрова, соціальна, інклюзивна та рефлексивна компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу сприяє інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю, активному використанню інтерактивних методів навчання, проєктної та дослідницької діяльності, моделюванню професійних ситуацій. Це забезпечує формування у майбутніх педагогів здатності адаптуватися до змін освітнього середовища та ефективно діяти в умовах сучасних викликів.

Важливим аспектом компетентнісного підходу є орієнтація на безперервну педагогічну освіту, що передбачає готовність педагога до постійного професійного самовдосконалення та навчання впродовж життя.

Компетентнісний підхід забезпечує підвищення практичної спрямованості педагогічної освіти, формування професійної мобільності та конкурентоспроможності педагогів. Водночас його реалізація супроводжується певними викликами, зокрема необхідністю оновлення освітніх програм, підготовки викладачів до роботи в новій парадигмі, удосконалення системи оцінювання результатів навчання.

Компетентнісний підхід є провідною теоретичною основою оновлення підготовки педагогів у сучасних умовах. Реалізація компетентнісного підходу сприяє підвищенню якості педагогічної освіти, формуванню готовності педагогів до професійної діяльності в умовах сучасних освітніх викликів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення ефективних механізмів упровадження компетентнісного підходу в практику педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Раковець О., Раковець С. Компетентність педагога як основа його професійної майстерності // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журн. / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. № 1(105). С. 50–60. DOI: 10.24139/2312-5993/2021.01/050-060.
2. Миколайко В. Науково-педагогічні підходи до визначення поняття «компетентність» // *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2023. № 3(26-03). С. 17–22. DOI: 10.30890/2567-5273.2023-26-03-004.

Альона БОГДАН

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедра початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Наталії СТЕПАНОВОЇ

кандидатки філософських наук, доцентки кафедри початкової і спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Формування гуманістичних цінностей молодших школярів є пріоритетним завданням сучасної початкової освіти. Це зумовлено низкою обставин, серед яких суспільний запит на виховання особистості, здатної до емпатії, відповідальності, поваги, як до самої себе, так і інших, з активною громадянською позицією.

Гуманістичні цінності (любов, доброта, справедливість, толерантність, милосердя, повага до людської гідності тощо) не втрачають своєї актуальності навіть у XXI столітті. Їхнє формування бере початок з народження дитини, проте усвідомлений розвиток починається саме в молодшому шкільному віці, який є сенситивним періодом для її морального становлення. У цей час відбувається активне формування ціннісних орієнтацій, моральних норм і моделей соціальної поведінки.

Ми суголосні з багатьма науковцями, які вважають, що Василь Олександрович Сухомлинський є одним із найзразковіших педагогів-практиків, який повернув гуманістичні цінності в теорію виховання [2, с. 91]. Вивчаючи педагогічну спадщину директора Павлиської школи щоразу переконаємося, що такі цінності, як совість, честь і порядність, щедрість душі людської, мораль, повага до старших, культ матері, не втрачають своєї актуальності й є важливими у вихованні підростаючого покоління.

Зважаючи на сучасні реформи в освіті, введення в дію концепції «Нова українська школа» [1], вбачаємо, що ефективність формування гуманістичних цінностей значною мірою залежить від гуманістично зорієнтованого освітнього середовища, яке передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками освітнього процесу, педагогіку партнерства, створення позитивного психологічного клімату в дитячому колективі. У такому середовищі кожна дитина визнається найвищою цінністю, а навчання й виховання будуються на засадах поваги до особистості, її потреб, прав і можливостей розвитку. Також зацентруємо увагу на повазі до гідності здобувачів освіти молодшого шкільного віку. Незалежно від статі, віку, соціального походження тощо дитини, ми маємо навчати їх розуміння важливості дотримання прав дитини, зокрема права на

власну думку, керувати власними емоціями, поважати почуття близьких, робити власний вибір, проявляти самовираження.

Ефективними методами формування гуманістичних цінностей є активні й інтерактивні, широке використання засобів гейміфікації, особливо рольових ігор, обговорення моральних дилем. За допомогою цих методів здобувачі є активними учасниками освітнього процесу, зокрема й виховного, адже аналізуючи вчинки персонажів чи обговорюючи реальні життєві ситуації, навчаються співвідносити їх із гуманістичними цінностями (чи є це добром, справедливістю, повагою, любов'ю, милосердям та ін.), аргументувати власну позицію та поважати думки інших. Педагогічною цінністю такого навчання є не лише створення суб'єктної взаємодії, а й умов для морального вибору та формування емпатії. Педагог у цьому процесі виконує роль фасилітатора, який не нав'язує готових рішень, а спрямовує молодших школярів до самостійних висновків.

Важливу роль у цьому процесі відіграє наповнення змісту навчання, зокрема використання художніх текстів, виховних ситуацій, що сприяють моральному осмисленню вчинків головних героїв, розвитку емпатії та критичного мислення молодших школярів.

Окремо відмітимо, що розвиток моральної чутливості, навчання навичок діалогу й толерантності, усвідомлення наслідків власних учинків починає формуватися з сім'ї. Першими учителями для дітей є їхні батьки й так важливо, щоб їхній власний досвід сприяв закріпленню гуманістичних цінностей у дітей. І тільки в синергії зусиль і впливів сім'ї та освітнього закладу можливо досягти високого рівня вихованості дітей.

Отже, формування гуманістичних цінностей молодших школярів в умовах Нової української школи є цілісним педагогічним процесом, що потребує інтегрованого системного підходу, в якому все є головним: освітнє середовище, професійна готовність педагога, зміст навчання й виховання, тісна співпраця школи та сім'ї.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: концепція. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 22.01.2026)
2. Сараєва О. В. Формування гуманістичних цінностей у дітей засобами філософії В. Сухомлинського. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 5 (91). С. 91–95.

Дмитро БОНДАРЄВ

здобувач освітньо-наукового рівня
доктора PhD, заступник начальника
факультету логістики по роботі з
особовим складом, підполковник,
Національна академія Національної
гвардії України

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими суспільно-політичними викликами, воєнними реаліями та необхідністю підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, ризику й підвищеної відповідальності. Особливої актуальності в цьому контексті набуває проблема формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів як інтегративної якості особистості, що забезпечує успішне виконання професійно-службових завдань та управління підлеглими.

Лідерство у військовій сфері розглядається не лише як індивідуальна характеристика командира, а як складна система професійних, психологічних і морально-вольових якостей, які формуються цілеспрямовано в процесі військово-педагогічної підготовки. За визначенням В. Карпенка, військовий лідер – це офіцер, здатний здійснювати ціннісно-орієнтований вплив на особовий склад, мотивувати його до досягнення спільної мети та брати відповідальність за прийняті рішення [4]. Таким чином, лідерська компетентність постає як ключовий результат сучасної військової освіти.

Теоретичні засади формування лідерської компетентності офіцерів ґрунтовно розкрито у працях О. Бойка, де лідерська компетентність визначається як багатовимірне утворення, що поєднує когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та рефлексивний компоненти [1]. Учений наголошує, що ефективне формування цієї компетентності можливе лише за умови системного педагогічного впливу, який інтегрує навчальну, виховну та практичну підготовку майбутніх офіцерів.

Сучасні трансформації педагогічної освіти зумовлюють перегляд традиційних підходів до підготовки військових кадрів. Орієнтація виключно на дисциплінарно-ієрархічну модель управління поступово змінюється компетентнісним підходом, у межах якого майбутній офіцер розглядається як активний суб'єкт професійного становлення, здатний до саморозвитку, саморегуляції та усвідомленого лідерства. У цьому аспекті актуалізується положення Доктрини з військового лідерства в Національній гвардії України, де підкреслюється необхідність формування офіцера-лідера, який поєднує професіоналізм, моральну стійкість і відповідальність за особовий склад [3].

Важливу роль у процесі формування лідерської компетентності відіграє психологічний складник. С. Лещенко акцентує увагу на тому, що військове лідерство базується на розвитку емоційного інтелекту, комунікативної

компетентності, здатності до прийняття рішень у стресових умовах та управління групою динамікою [5]. У цьому контексті педагогічна освіта має забезпечити не лише засвоєння теоретичних знань, а й створення умов для практичного відпрацювання лідерських моделей поведінки.

Цінним для осмислення педагогічних механізмів формування лідерства є досвід, представлений у дослідженні Л. Бровчак, де «Школа молодого лідера» розглядається як ефективний засіб організаторської підготовки майбутніх фахівців. Хоча дослідження стосується підготовки педагогів, запропоновані підходи (активні форми навчання, тренінгові технології, проектна діяльність) можуть бути адаптовані до системи військової освіти з урахуванням її специфіки [2].

Отже, формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів у контексті сучасних трансформацій педагогічної освіти потребує:

- переосмислення цілей військово-педагогічної підготовки з орієнтацією на особистісно-професійний розвиток офіцера;
- інтеграції теоретичної, практичної та психологічної підготовки;
- упровадження компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів;
- урахування нормативних положень Доктрини військового лідерства.

Таким чином, лідерська компетентність постає як стратегічний результат трансформацій педагогічної освіти у військовій сфері та як необхідна умова підготовки офіцерів, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів. Її формування має системний характер і передбачає цілеспрямоване поєднання професійної, психолого-педагогічної та морально-ціннісної підготовки майбутніх офіцерів. Сучасна педагогічна освіта покликана забезпечити перехід від переважно нормативно-інструктивної моделі навчання до компетентнісно орієнтованої, у межах якої майбутній офіцер формується як суб'єкт управлінської діяльності, здатний до самостійного прийняття відповідальних рішень, ефективної комунікації та мотивації особового складу.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язувати з розробленням і експериментальною перевіркою моделей формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів, визначенням педагогічних умов її розвитку в освітньому середовищі військових закладів вищої освіти, а також уточненням критеріїв і показників сформованості цієї компетентності з урахуванням сучасних безпекових викликів.

Список використаних джерел

1. Бойко О. В. Теорія і методика формування лідерської компетентності офіцерів Збройних сил України : монографія. Житомир, 2020. 667 с.
2. Бровчак Л. С. «Школа молодого лідера» як засіб організаторської підготовки майбутніх учителів. Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна зб. наук. пр. Харків ХНУ, 2013. Вип. 31. С. 34–41.
3. Доктрина з військового лідерства в Національній гвардії України : наказ командувача Національної гвардії України від 06.12.2022 № 450.

4. Карпенко В. С. Поняття військовий лідер та військове лідерство. *Актуальні проблеми розвитку військової освіти та науки: шляхи їх вирішення : тези доповідей наук.-практ. конф.* Київ. 2021. С. 15–16.

5. Лещенко С. Психологія військового лідерства: теорії, принципи, компетентності. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Психологія, 2024. Випуск 1, 112–118.

Оксана БРАСЛАВСЬКА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Елліна ГАРБАРЕЦЬ

здобувачка вищої освіти спеціальності
А4.07 Середня освіта (Географія),
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ГЕОГРАФІЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ОСНОВА ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Сьогодення вищої географічної освіти в Україні характеризується модернізацією навчальних програм, інтеграцією змістових та цифрових компонентів, а також зростанням ролі географії у стратегічному розвитку держави.

Загальними тенденціями її сучасного стану є те, що вища географічна освіта охоплює підготовку фахівців у галузях географії, геоєкології, картографії, геоінформатики, туризму та просторового планування; навчальні програми базуються на державних стандартах, які враховують досягнення фундаментальної науки, екологічні виклики та потреби ринку праці; інтеграцію цифрових технологій, дистанційне зондування Землі, моделювання просторових процесів, що стає ключовим елементом географічних досліджень сьогодення. Крім того, «серед основних запитів на сучасному ринку праці звертаємо увагу на випускника, який здатний швидко та якісно реагувати на зміни у суспільстві, вільно сприймати виклики сьогодення, задовольняти професійні потреби роботодавців» [4, с. 17].

Зокрема, географічна освіта має потенціал для розвитку в напрямках сталого розвитку, кліматичних досліджень, урбаністики та просторової аналітики. Сьогодні вона активно трансформується: поєднує класичні наукові підходи з сучасними технологіями, відповідає глобальним викликам і готує фахівців, здатних працювати в міждисциплінарному середовищі.

Технологічна модернізація передбачає активну інтеграцію в освітній процес і наукові дослідження геоінформаційних систем, супутникові знімки, здобувачі освіти використовують аерокосмічні технології для дослідження ландшафтів, екологічного моніторингу, урбаністики. Адже на думку сучасних дослідників

«освіта може дати здобувачам освіти свободу волі, необхідні їм компетентності, щоб визначити свої власні цілі та власні компетентності й сформувати мотивацію щодо важливості й необхідності навчання впродовж життя» [2, с. 9]. Результатом навчання в ЗВО є сформована у вчителів географічна компетентність, що виступає відповіддю на глобальні виклики, адже саме географічна освіта формує глобально зорієнтовану особистість, здатну аналізувати зміни в навколишньому середовищі, міграційні процеси, урбанізацію, продовольчу безпеку.

Компетентнісний підхід – ключовий у сучасній освіті: здобувачі освіти навчаються не лише здобуттю фактів, а й навичкам аналізу, критичного мислення, просторового моделювання. Завдяки впровадженню компетентнісного підходу суспільство вирішує освітні виклики та продумує перспективи розвитку. Зокрема, викликами є скорочення кількості вступників, недостатнє фінансування, потреба в оновленні програм, інтеграція ІІІ та цифрових платформ. Але разом з тим маємо й перспективи: розвиток міждисциплінарних програм: географія та екологія, географія та економіка, географія та ІТ; залучення студентів до міжнародних проєктів, обмінів, стажувань; підвищення ролі географії у сталому розвитку, управлінні територіями, кризовому плануванні. У школах і позашкільних закладах активно розвиваються географічні гуртки, здійснюється участь здобувачів освіти у конкурсах МАН, польових дослідженнях; учителі географії впроваджують інноваційні методи навчання, зокрема проєктне навчання, застосовують інтерактивні карти, проводять віртуальні екскурсії.

Отже, компетентнісний підхід в географічній освіті – це сучасна стратегія навчання, яка орієнтується не лише на засвоєння знань, а на формування у здобувачів освіти умінь, навичок, цінностей і здатності застосовувати знання в реальному житті; це орієнтація на результат, де головне – не обсяг знань, а здатність діяти, мислити, вирішувати проблеми. Компетентність як явище в природничій освіті – це поєднання знань, умінь, навичок, ставлень, досвіду та поведінкових моделей, які дозволяють людині ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях [1, с. 71]. Варто зауважити, що «саме професійна компетентність випускника є основним результатом діяльності університету, що визначає його конкурентоспроможність. Важливою особливістю професійної компетентності людини є те, що компетентність реалізується в сьогоденні, але орієнтована на майбутнє» [5, с. 139]. Сьогодні компетентнісний підхід є основою реформи «Нова українська школа» (НУШ), яка охоплює всі рівні освіти – від початкової до вищої.

У Концепції Нової української школи випускник нової школи – особистість, патріот, інноватор. Освічені українці всебічно розвинені, відповідальні громадяни, здатні до ризику та інновацій. Разом з тим, серед 10 ключових компетентностей Нової української школи містяться «основні компетентності у природничих науках і технологіях», які включають «наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності; уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результат». Виданий Наказ МОН №1163 від 20 серпня 2025 року затвердив

концептуальні засади освітніх галузей на 2025–2030 роки, де компетентнісний підхід є ключовим елементом.

Географія як предмет і наука ідеально поєднується з компетентнісним підходом, адже під час її вивчення формується просторове мислення особистості як здатність аналізувати розміщення об'єктів і процесів; критичне мислення та аналітичні здібності як здатність оцінювати ризики, моделювати сценарії, приймати рішення; екологічна компетентність як розуміння взаємодії людини і природи; геоінформаційна грамотність – робота з картами, ГІС, даними; формується глобальна свідомість як розуміння світових процесів, культур та викликів. У сучасній географічній освіті, за компетентнісного підходу, має здійснюватися інтеграція предметів, адже міждисциплінарний підхід до вивчення географії дозволяє формувати комплексне бачення світу, географічне мислення у здобувачів освіти.

Українські географи беруть участь у пілотному проєкті «GeoYouth for Peace», який об'єднує студентів із країн, що пережили конфлікти, для спільного картографування зон відновлення [6]. Вперше географічна освіта України представлена в рейтингу QS World University Rankings by Subject, завдяки активній участі у міжнародних дослідженнях.

Також за останні роки здійснено основні новації: це і кризове картографування, і геоекологічний аудит, це і створення цифрових карт у рамках проєктного навчання, аналіз урбаністичних процесів, моделювання екологічних ризиків та інше.

Продовжується практична орієнтація географічної освіти, коли саме компетентнісний підхід дозволяє здобувачами освіти працювати над реальними завданнями – від планування територій до оцінки наслідків бойових дій; від збору аналітичних даних до просторового моделювання. Оцінювання компетентностей здійснюється через портфоліо проєктів, презентації та захисти кейсів, інтегровані тести, що перевіряють здатність застосовувати знання.

Вища географічна освіта України переживає глибоку трансформацію, зумовлену як внутрішніми реформами, так і глобальними викликами. Компетентнісний підхід, закладений у концепції «Нової української школи» та Стратегії розвитку вищої освіти до 2031 року [3], став ключовим принципом оновлення освітніх програм, методик і цілей підготовки фахівців-географів, майбутніх учителів географії.

Список використаних джерел

1. Вішнікіна Л., Самойленко В., Браславська О., Копилець Є. Проблемний підхід до вивчення природничої географії як засіб формування природничої компетентності майбутніх учителів географії. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2024. Вип. 4. С. 70–81. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/316483> (дата звернення: 31.07.2025).

2. Глушко О. *Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. Науково-педагогічні студії*. 2021. № 5. С. 8–21. URL: <https://dnrb.gov.ua/ojs/npstudies/article/view/56/49> (дата звернення: 05.01.2026).

3. Стратегія розвитку вищої освіти на 2021-2031 року. URL:

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 05.01.2026).

4. Ячменюк М., Корнус О., Браславська О. та ін. Особливості формування «soft skills» у здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань: Візаві, 2022. Вип. 2. С. 16–26. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/262819> (дата звернення: 05.01.2026).

5. Braslavska O., Rozhi I., Novhorodska Y. and as. Information technologies in the formation of professional competence of future teachers. *AD ALTA-journal of interdisciplinary research*. 2021., V. 11, Issue 1, Special Issue: 17. Pages: 139–142. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/bitstreams/71060b51-9cd6-44e6-9f82-1cb22764d163/download> (дата звернення: 07.01.2025).

6. GeoYouth for Peace. URL: <https://www.unesco.org/en/interculturaldialogue/youthforpeace> (дата звернення: 05.01.2026).

Лев ВЕЛИЧКО

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, професор кафедри
фундаментальних наук, Національна
академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного

Оксана БІЛАШ

кандидатка економічних наук, доцентка
кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства питання забезпечення якості освіти набуває особливої актуальності, оскільки саме освіта визначає рівень людського капіталу, конкурентоспроможність держави та її сталий розвиток. Педагогічна освіта відіграє ключову роль у формуванні якісної освітньої системи, адже рівень професійної підготовки викладача безпосередньо впливає на результати навчання здобувачів освіти.

Проблематика якості освіти широко представлена у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідники розглядають якість педагогічної освіти крізь призму компетентнісного підходу, теорії людського капіталу, системного аналізу, аксіологічної та культурологічної парадигм. Значна увага приділяється питанням стандартів вищої освіти, внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості, академічної доброчесності та професійного розвитку педагогів. Водночас потребує подальшого осмислення цілісна система теоретичних засад забезпечення якості педагогічної освіти саме в контексті сучасних викликів.

У сучасному науковому дискурсі якість педагогічної освіти розглядається як інтегральна характеристика, що відображає відповідність результатів професійної підготовки педагогів вимогам суспільства, державних стандартів освіти та потребам особистості майбутнього фахівця. Вона охоплює зміст освіти, освітні технології, професійну компетентність викладачів, освітнє середовище та результати навчання. Н. Батечко визначає якість освіти як складну систему, яка поєднує організаційну структуру, методики, процеси і ресурси необхідні для функціонування системи освіти з метою її відповідності соціальним нормам та державним освітнім [1].

Якість педагогічної освіти охоплює: якість цілей і змісту освіти, що визначається їх науковістю, актуальністю та відповідністю сучасним освітнім запитам; якість освітнього процесу, зумовлену ефективністю педагогічних технологій, методів і форм навчання; якість кадрового забезпечення, що передбачає високий рівень професійної та наукової компетентності викладачів; якість результатів освіти, яка проявляється у сформованості професійних компетентностей майбутнього педагога.

Однією з провідних теоретичних засад забезпечення якості педагогічної освіти є системний підхід, який передбачає розгляд педагогічної освіти як цілісної системи з взаємопов'язаними компонентами. Такий підхід дає змогу узгодити цілі, зміст, методи та результати професійної підготовки педагогів. Важливе місце посідає компетентнісний підхід, орієнтований на формування професійних, загальних і ключових компетентностей майбутнього педагога. Якість педагогічної освіти в цьому контексті визначається не лише обсягом знань, а й здатністю випускника ефективно застосовувати їх у професійній діяльності, адаптуватися до змін та здійснювати безперервний професійний розвиток.

Аксіологічний підхід акцентує увагу на ціннісних орієнтирах педагогічної професії, гуманістичних засадах освіти, педагогічній етиці та соціальній відповідальності викладача. Забезпечення якості педагогічної освіти неможливе без формування у майбутніх викладачів стійкої системи професійних і загальнолюдських цінностей. Таким чином, теоретичні засади забезпечення якості педагогічної освіти формуються на перетині класичних педагогічних ідей та сучасних освітніх концепцій, що відповідають викликам сьогодення.

Отже, забезпечення якості педагогічної освіти в умовах сучасних викликів є складним і багатовимірним процесом, що потребує науково обґрунтованих теоретичних засад. Системний, компетентнісний та аксіологічний підходи утворюють концептуальну основу підвищення якості професійної підготовки педагогів. Їх інтеграція сприяє формуванню конкурентоспроможного, мобільного та відповідального викладача, здатного ефективно діяти в умовах сучасних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Батечко Н.Г. Феномен якості вищої освіти в сучасному науковому дискурсі. Освітологічний дискурс. 2017. № 3–4. С. 1–16.

Лілія ВСЙЛАНДЄ

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри педагогічної освіти та соціальної
реабілітації, Одеський національний
університет імені І. І. Мечникова

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АДАПТИВНОСТІ ТА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Сучасний етап розвитку вищої школи знаменується остаточним відходом від класичної репродуктивної моделі навчання. Сьогодні ми спостерігаємо зміну фундаментальної парадигми: роль викладача ЗВО трансформується з «лектора-транслятора», чиїм головним завданням було передавання академічної інформації, у «дизайнера освітніх траєкторій». Такий фахівець не просто надає готові знання, а проєктує індивідуальні маршрути навчання, виступаючи фасилітатором та ментором у складному інтелектуальному просторі. У контексті стрімкої цифровізації та інтеграції інтелектуальних систем в освітній процес, адаптивність стає критичною компетенцією педагога. Здатність викладача гнучко реагувати на запити студентів, враховувати їхні когнітивні особливості та динамічно коригувати навчальний контент за допомогою сучасних цифрових інструментів — це вже не додаткова перевага, а необхідна умова професійної придатності. Розуміння адаптивності як фундаменту персоналізації дозволяє формувати нове покоління викладачів, які спроможні створювати відкрите, гнучке та безпечне освітнє середовище, що відповідає викликам і запитам суспільства, яке швидко змінюється. Перехід до нової ролі «дизайнера траєкторій» потребує не лише зміщення акцентів у викладацькій діяльності, а й глибокої системної трансформації самої логіки підготовки майбутніх педагогів вищої школи. Для теоретичного обґрунтування готовності викладача до роботи в адаптивному середовищі найбільш релевантною, на нашу думку, є модель ТРАСК, розроблена П. Мішрою та М. Келером (див. рис. 1).

Технологічно-педагогічне предметне знання (ТРАСК)

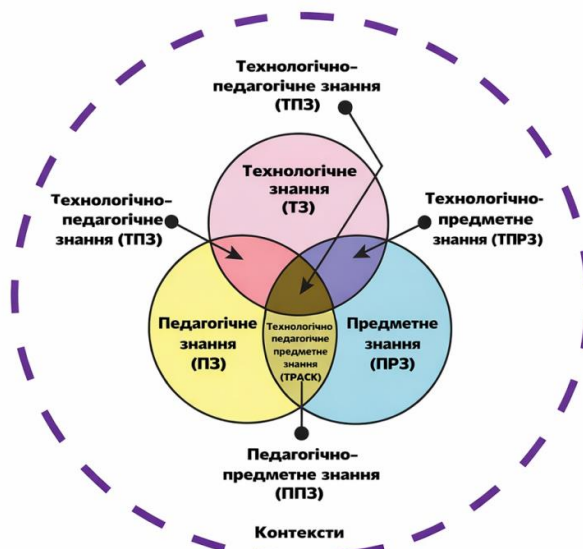


Рис. 1 Адаптовано автором на основі Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006) [1]

Дана модель показує, що ефективний освітній процес у цифрову епоху можливий лише на перетині трьох фундаментальних областей знань: content knowledge (СК) – глибоке знання предметної області; pedagogical knowledge (РК) – розуміння психолого-педагогічних процесів, методів та практик навчання; technological knowledge (ТК) – вільне володіння цифровими інструментами та розуміння їхніх можливостей. Персоналізація навчання виникає не просто через використання технологій, а в точках їхньої інтеграції з методикою викладання. Для того, щоб зрозуміти, як ця теоретична модель може бути реалізована на практиці, доцільно розглянути досвід підготовки магістрів у межах конкретної освітньої програми. Вдалим прикладом такої інтеграції є освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки» Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Аналіз змісту цієї програми дозволяє простежити реалізацію кожного компонента моделі ТРАСК. Так, технологічний компонент - формування здатності не просто використовувати гаджети, а розуміти архітектуру адаптивних систем. У межах зазначеної ОПП це забезпечується вивченням дисципліни «Сучасні освітні інформаційні та цифрові технології». Тут магістри вчаться збирати та аналізувати дані навчальної аналітики, що є технічним фундаментом для побудови індивідуальних траєкторій. Методичний компонент – розвиток вміння створювати нелінійні навчальні сценарії. Практичне втілення цього аспекту ми спостерігаємо в курсі «Методика викладання і виховання у закладах передвищої та вищої освіти». Навчання спрямоване на те, щоб майбутній викладач міг адаптувати складність та форму подачі матеріалу під запити конкретної аудиторії. Інтегрований компонент – здатність гармонійно поєднувати психологію здобувача з технологічними можливостями середовища. Ця інтеграція відпрацьовується через такі дисципліни, як «Психологія вищої школи» та «Педагогічна інноватика та майстерність викладача». Це дозволяє сформувати спеціальну компетентність (СК 3) – здатність враховувати індивідуальні особливості та потреби студентів, що є серцем персоналізації. Приклад даної ОПП демонструє, що персоналізована підготовка викладача стає ефективною тоді, коли здобувач сам стає суб'єктом адаптивного навчання.

Реалізація теоретичної моделі ТРАСК на практиці потребує від майбутнього викладача володіння мобільним та гнучким стеком цифрових технологій. У сучасних умовах, коли навчання часто виходить за межі статичних платформ, арсенал викладача має включати інструменти для миттєвої діагностики, хмарного проєктування та оперативного аналізу даних. Персоналізація повинна починатися не з контенту, а з «профілю» здобувача. Для виявлення пререквізитів та індивідуальних запитів магістрів можна використовувати інтелектуальні форми зворотного зв'язку (Typeform, Google Forms із логічними розгалуженнями). Так, на початку вивчення ОК «Сучасні освітні інформаційні та цифрові технології» проводиться картування цифрових компетентностей групи. Використання інструментів на кшталт Mentimeter у режимі реального часу дозволяє викладачу миттєво побачити «слабкі місця» аудиторії та адаптувати план поточної лекції, приділивши більше часу темам, які викликали найбільше запитань.

Використання Google Workspace for Education як базового технологічного хабу дозволяє викладачу гнучко інтегрувати зовнішні цифрові інструменти та

спеціалізовані AI-платформи для створення персоналізованого контенту. Зокрема, поєднання структурних можливостей Google Classroom із інструментами візуальної колаборації, такими як Miro або Padlet, дозволяє проєктувати «адаптивні навчальні карти. Так, наприклад, у межах вивчення ОК «Методика викладання і виховання у закладах передвищої та вищої освіти» магістри працюють над проєктами за нелінійним сценарієм. Викладач розробляє багаторівневу цифрову карту, де шлях до виконання фінального завдання та набір необхідних ресурсів залежать від обраної студентом професійної ролі – дослідника, практика чи управлінця. При цьому генеративні моделі штучного інтелекту можуть використовуватися для створення персоналізованих підказок або адаптації складності теоретичного матеріалу під кожну з обраних траєкторій. Використання штучного інтелекту (Claude або ChatGPT) як персонального тьютора дозволяє студенту отримувати роз'яснення складних концепцій у зручному для нього форматі. Майбутній викладач має навчитися створювати «промпт-інструкції», які допоможуть студенту самостійно адаптувати складний матеріал під свій рівень сприйняття. Також хмарні сервіси (наприклад, історія редагувань у Google Docs або активність на дошці Jamboard/Miro) надають викладачу прямі докази залученості кожного студента. Так наприклад, якщо аналіз спільної роботи над кейсом у межах ОК «Педагогічна інноватика та майстерність викладача» показує низьку активність певних мікрогруп, викладач може негайно змінити стратегію фасилітації: запропонувати інший формат матеріалу (відео замість тексту) або змінити структуру групової взаємодії. Такий підхід до формування технологічного арсеналу магістрів робить їхню підготовку універсальною. Вони вчаться бути адаптивними не в межах однієї системи, а в будь-якому цифровому просторі, що є критично важливим для сучасного викладача ЗВО, який працює в умовах швидких технологічних змін.

Формування індивідуальних освітніх траєкторій є логічним продовженням аналізу технологічного інструментарію, оскільки саме ІОТ виступають практичним механізмом реалізації адаптивності та персоналізації в освітньому процесі. Значення таких траєкторій полягає у переході від уніфікованого навчання до гнучкого реагування на пізнавальні потреби кожного магістра, де темп, складність та навіть формат матеріалу підлаштовуються під суб'єктний досвід здобувача. Особливістю реалізації цього підходу в межах ОПП «Освітні, педагогічні науки» є використання алгоритмів розробки варіативного контенту, що дозволяють створювати «розгалужені» сценарії навчання: залежно від первинного вибору ролі чи результатів експрес-діагностики, студент отримує доступ до специфічних кейсів – від глибокої наукової аналітики до розробки прикладних методичних проєктів. Така персоналізація підтримується методикою оперативного зворотного зв'язку через інтегровані ІІІ-інструменти та хмарні сервіси, що забезпечує адресну підтримку без втрати динаміки заняття. Використання кейс-методу в такому форматі дозволяє ефективно розв'язувати ситуації, коли студенти з різним темпом засвоєння працюють над єдиною проблемою, але через різні рівні складності завдань, що зрештою забезпечує досягнення програмних результатів навчання найбільш природним для кожного здобувача шляхом.

Наш досвід підтверджує, що підготовка «адаптивного викладача» повинен базуватися на інтеграції технологічної та методичної складових за моделлю

ТРАСК. Використання екосистеми Google Workspace та ШІ-інструментів дозволяє трансформувати освітній процес у гнучке середовище індивідуальних траєкторій. Це забезпечить підготовку фахівців, здатних професійно керувати освітнім поступом кожного студента в умовах цифровізації.

Список використаних джерел

1. Mishra, P., Koehler, M. J. *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record*. 2006. 108(6). P. 1017–1054. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Юлія ВИШНИВЕЦЬКА

здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня спеціальності
А2 Дошкільна освіта, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Під науковим керівництвом:

Олесі ЄСІНОЇ

викладачки-стажистки кафедри
психології, аспірантки 1 року навчання
спеціальності С4 Психологія,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПЕРЕВАГИ ТВОРЧИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні тенденції у освітньому просторі диктують ряд змін у підходах до роботи з дітьми дошкільного віку. Вони орієнтовані на ті умови, які сприятимуть всебічному розвитку особистості і характеризуються дитиноцентризмом, направлені на підвищення рівня креативності, самовираження та розкриття потенціалу. Не можна оминати увагою важливість створення безпечного, підтримувального середовища, що в умовах війни і невизначеності стає для дитини запорукою стабільного психоемоційного стану та благополуччя. Одними з найбільш ефективних методів у роботі з дошкільнятами за таких вимог є творчі методи.

Розвиток дітей дошкільного віку є процесом індивідуальним, що має свою специфіку, темп та чинники, які позитивно або негативно впливають на його протікання. Тим не менш, ми можемо виділити кілька узагальнених психологічних особливостей дошкільників, характерних для цієї вікової категорії [1]:

- домінування ігрової діяльності;
- перевага наочно-образного мислення;
- емоційність і чутливість до оцінювання;

- потреба в руховій активності та сенсорному досвіді;
- інтенсивний розвиток уяви, мовлення, емоційної сфери.

Творчий підхід передбачає використання в освітньому та психолого-педагогічному процесі різноманітних форм діяльності, кожна з яких орієнтована всебічний розвиток особистості.

Образотворча діяльність (малювання, ліплення, аплікація) сприяє розвитку дрібної моторики, просторового мислення та уяви дитини. Вона створює умови для самовираження, формування естетичного сприймання та емоційної чутливості. Музично-ритмічні та рухові методи активізують емоційну сферу дошкільників і сприяють розвитку відчуття ритму, координації рухів та тілесної усвідомленості. Вони допомагають знижувати напруження та гармонізувати психофізичний стан дитини.

Казкотерапія, в свою чергу, забезпечує символічне опрацювання внутрішніх переживань через образи та сюжетні лінії. Вона сприяє розвитку уяви, мовлення та формуванню базових моральних орієнтирів. А ігрові та рольові методи дозволяють дитині моделювати соціальні ситуації та опановувати різні ролі у безпечному середовищі. Через гру формуються навички спілкування, саморегуляції та емоційного реагування.

Елементи арттерапії (малювання під музику, вільна творчість, робота з кольором і формою) сприяють зниженню емоційної напруги та розвитку здатності до самовираження. Такі методи підтримують емоційне благополуччя та сприяють цілісному розвитку особистості дитини.

Сучасні заклади освіти у роботі з дітьми дошкільного віку пропонують наступні види творчої діяльності: малювання, ліплення, аплікація, конструювання, де крім розвитку творчості, розвиваються особисті якості дитини, активуються пізнавальні процеси (мислення, уява, пам'ять, сприйняття), емоційна сфера, художньо-творчі уявлення про навколишній світ [2, с. 727].

При роботі творчими методами з дошкільнятами пріоритетним є дотримання освітянами ряду принципів, які впливають на ефективність та успішність процесу:

- принцип послідовності, наступності та культуро-відповідності;
- принцип сенситивності та індивідуального підходу;
- принцип високої вмотивованості до творчої діяльності;
- принцип самовираження та рефлексії;
- принцип діалогу та співробітництва в спільній діяльності дітей та дорослих [2, с. 728].

Творчі методи роботи з дітьми дошкільного віку відіграють важливу роль у розвитку особистості та пізнавальних процесів психіки. У процесі творчої діяльності дитина не відтворює готові зразки, а створює власні образи, досліджуючи форми, структури, кольори та звуки. Це стимулює здатність до образного мислення та є основою інтелектуального розвитку в дошкільному віці.

Важливою перевагою творчих методів є підтримка емоційного благополуччя дитини та створення умов для безпечного самовираження. Через малювання, рух, музику або гру дитина має змогу виражати емоції, які ще не завжди може усвідомити або вербалізувати. Така діяльність сприяє зниженню емоційної напруги, формуванню позитивного ставлення до себе та розвитку емоційної чутливості.

Застосування творчих методів у роботі з дошкільниками також сприяє зниженню страху помилки та навчальної напруги. На відміну від традиційних навчальних форм, творчі завдання не передбачають єдиного правильного результату, що зменшує тривожність і дозволяє дитині діяти вільно, без страху негативної оцінки. Це формує впевненість у власних можливостях та позитивний досвід взаємодії з освітнім середовищем.

Крім того, творчі методи сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання. Заняття, побудовані на елементах гри та творчості, викликають у дітей інтерес і внутрішню зацікавленість, що перетворює процес навчання на привабливу діяльність. Позитивні емоції, пов'язані з творчим досвідом, закладають основу для стійкого пізнавального інтересу в подальшому навчанні.

Не можна оминути увагою можливість індивідуалізації освітнього процесу з урахуванням темпу та можливостей кожної дитини. Творчі завдання допускають різні рівні складності та способи виконання, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку, здібності та потреби дошкільників. Це сприяє створенню інклюзивного та підтримувального освітнього середовища.

Творчі методи роботи з дітьми дошкільного віку є ефективним засобом всебічного розвитку особистості, оскільки враховують вікові, емоційні та індивідуальні особливості дитини. Їх застосування сприяє розвитку уяви, креативного мислення, емоційного благополуччя та формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності. Творчий підхід знижує страх помилки й напруження, створюючи безпечне середовище для самовираження та соціальної взаємодії. Таким чином, інтеграція творчих методів у освітній процес дошкільної освіти підвищує його розвивальний потенціал.

Список використаних джерел

1. Василевська А. Особливості розвитку творчої уяви у старших дошкільників у процесі занять образотворчою діяльністю // Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації : матеріали доповідей II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 10 квітня 2025 р.) / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) [та ін.]. Харків, 2025. С. 11–14.

2. Скрипник Н. І., Гарбар С. В. Психолого-педагогічні умови художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності // Вісник науки та освіти. Серії: Філологія ; Педагогіка ; Соціологія ; Культура і мистецтво ; Історія та археологія. 2023. № 5 (11). С. 722–737. DOI: 10.52058/2786-6165-2023-5(11).

Емма ГЕВОРКЯН

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
053 Психологія, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
Під науковим керівництвом:

Аліни ЄНІ

викладачки кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та
освітнього менеджменту, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗНИЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА РОЗУМІННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ УЧНЯМИ В УМОВАХ НЕДОСТАТНЬОГО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

В сучасних умовах часто вчителі не мають достатньо можливостей для демонстрації матеріалу у різних формах, і причина цього полягає у дистанційному навчанні, матеріал часто подається у словесній формі. Тобто основною проблемою є недостатність наочності у презентації матеріалу.

Наочність є одним з найважливіших аспектів навчання школярів. Вона допомагає учням краще зрозуміти освітні концепції та ідеї, а також запам'ятовувати нову інформацію. Наочність є важливим психологічним чинником, що допомагає учням краще засвоювати знання, особливо на етапі формування понять і уявлень, як зазначав Я.А. Коменський золоте правило дидактики: «все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями» [2].

Згідно з теорією мультимедійного навчання, поєднання вербальної і візуальної інформації сприяє кращому усвідомленню та запам'ятовуванню знань учнями, оскільки інформація опрацьовується одночасно через різні канали сприймання. Через це когнітивне навантаження зменшується, забезпечуючи більш глибоке осмислення навчального матеріалу, особливо в умовах професійного навчання [3, с. 28].

Аналіз психологічних чинників, що знижують ефективність навчання без належної наочності, дозволяє зрозуміти, чому «сухий» виклад матеріалу часто призводить до низької успішності.

Ось основні аспекти цієї проблеми:

1. Когнітивне перевантаження та абстрактність. Коли вчитель використовує лише вербальний канал (слова), учні змушені витратити значні ресурси на візуалізацію понять у власній уяві. Чинник: висока абстрактність матеріалу створює розрив між словом та реальним об'єктом. Наслідок: мозок швидше

втомлюється, намагаючись «декодувати» складні терміни без опори на конкретний образ.

2. Обмеженість оперативної пам'яті. Згідно з теорією подвійного кодування А. Пайвіо, інформація краще засвоюється, коли вона надходить одночасно через візуальний та вербальний канали. Чинник: модальність сприймання. Без наочності працює лише одна система збереження даних. Наслідок: інформація не затримується в короткочасній пам'яті та не переходить у довготривалу, оскільки відсутні «асоціативні гачки».

3. Зниження концентрації та стійкості уваги. Тривале слухання монотонної мови без зміни візуального ряду призводить до мимовільного відволікання. Чинник: одноманітність подразника. Учням (особливо молодшого та підліткового віку) важко утримувати фокус на об'єкті, який вони не бачать. Наслідок: виникає ефект «інформаційного шуму», коли слова вчителя сприймаються як фон, а не як змістовне повідомлення.

4. Психологічні бар'єри розуміння. Розуміння – це процес встановлення зв'язків між новим і вже відомим. Наочність слугує містком у цьому процесі.

5. Домінування певного типу інтелекту. Не всі діти є «аудіалами». Для значної частини учнів (візуалів та кінестетиків) відсутність наочності є критичним бар'єром. Чинник: індивідуально-типологічні особливості сприймання. Наслідок: учні з предметно-образним мисленням випадають із навчального процесу, що призводить до хронічної неуспішності та зниження самооцінки.

Недостатність наочності перетворює процес навчання з активного моделювання світу на пасивне зазубрювання символів. Це виснажує психіку дитини та блокує розвиток критичного мислення [3, с. 28].

Для цього можна використовувати різноманітний спектр інструментів, наприклад у вигляді схем, таблиць, діаграм і відеоматеріалів, що дозволяє учням глибше усвідомлювати складні професійні поняття, моделі та складні процеси, оскільки абстрактні теоретичні положення набувають конкретного, зрозумілого вигляду. Візуальні засоби сприяють структурованому запам'ятовуванню інформації, встановленню логічних зв'язків у теоретичному матеріалі та формуванню цілісного уявлення про предмет вивчення.

Також однією з психологічних проблем у навчанні є втрата інтересу до нього. Використання різних засобів наочності знижує рівень одноманітності подачі навчального матеріалу і за рахунок зміни каналів сприйняття підтримує концентрацію уваги учнів протягом уроку. Такий підхід може сприяти підвищенню навчальної мотивації, а також він запобігає швидкій втомлюваності, створює умови для активного включення учнів у процес професійного навчання.

Відсутність наочних засобів ускладнює розуміння абстрактного матеріалу та перевантажує пам'ять учнів. Використання наочності активізує зорове мислення та полегшує формування образів, що сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу. Поєднання зорового й слухового каналів підвищує концентрацію уваги та зменшує когнітивне навантаження. Наочні засоби також підсилюють мотивацію й емоційну залученість учнів у процес навчання [1, с. 2].

Для подолання психологічних бар'єрів та підвищення ефективності навчання в умовах дефіциту наочності, рекомендовано впроваджувати стратегії,

що активізують внутрішню візуалізацію та структурування інформації, наприклад:

1. Активізація «внутрішньої наочності». Якщо немає зовнішнього плаката чи моделі, потрібно змусити працювати уяву учня. Метод словесного малювання: просить учнів описувати, як вони уявляють процес або об'єкт. Чим більше деталей (колір, форма, рух), тим міцнішим буде нейронний зв'язок. Використання метафор та аналогій: пояснюйте абстрактні поняття через побутові речі (наприклад, рух електронів через потік води в трубах).

2. Структурування замість ілюстрування. Коли бракує готових картинок, фокус має зміститися на логічні схеми, які учні створюють власноруч. Створення ментальних карт (Mind Maps): це дозволяє візуалізувати ієрархію понять. Учень сам будує «скелет» теми. Графічні організатори: використовуйте таблиці порівняння, діаграми Венна або причинно-наслідкові ланцюжки прямо під час лекції.

3. Зміна динаміки сприймання. Щоб уникнути втоми від одноманітного вербального потоку: прийом «Жива наочність»: залучайте самих учнів для демонстрації процесів (наприклад, рольова гра для відтворення історичної події або взаємодії часток у речовині). Паузи для рефлексії: кожні 10-15 хвилин робіть зупинку, щоб учні могли зафіксувати почуте у вигляді короткого ескізу або схеми в зошиті.

4. Використання опорних сигналів (за Шаталовим). Навіть на звичайній дошці можна створювати мінімалістичні кодовані записи. Кодування: замість довгих речень використовуйте піктограми, стрілки та символи. Це перетворює лінійний текст на візуальний об'єкт. Колірний акцент: використання хоча б двох кольорів крейди/маркера допомагає мозку розділяти головне та другорядне.

Список використаних джерел

1. Кисла О.Ф. Обґрунтування використання наочності в освітньому процесі початкової школи – стаття, Випуск 58. Том 1. 2023 URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/58/part_1/14.pdf?utm_source=copilot.com (дата звертання 19.01.2026)

2. Ліпчевська І.Л. Засоби наочності у початковій освіті: аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій. Електронний збірник наукових праць ЗОППО. № 3(40). 2020 URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720982/1/Text.pdf?utm_source=copilot.com (дата звертання 19.01.2026)

3. Лось О.В. Комплексне використання засобів наочності учнями закладу професійно-технічної освіти у професійному навчанні. Кваліфікаційна робота, Нац. ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, 2023, с. 10.

Раїса ГЛАДУШИНА

кандидатка психологічних наук, доцентка
кафедри англійської мови та комунікації,
Київський столичний університет імені
Бориса Грінченка

МІЖ ТРАДИЦІЄЮ ТА ІННОВАЦІЄЮ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ТЕОРЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОСТІ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується суттєвими змінами, зумовленими як глобальними цивілізаційними процесами, так і специфічними національними викликами. Цифровізація освіти, досвід функціонування освітніх систем в умовах пандемії та воєнного стану актуалізують потребу в теоретичному переосмисленні змісту, цілей і смислів педагогічної освіти [1; 8; 10]. Сучасна освіта покликана сприяти переходу суспільства та кожної людини в цифрову епоху, забезпечити успішну адаптацію суспільства та громадян до цифровізації [2; 11].

Особливого значення в цьому контексті набуває проблема професійної ідентичності викладача закладу вищої освіти, який у сучасних умовах постає не лише як транслятор знань, а й як фасилітатор навчання, тьютор, дослідник і носій ціннісних орієнтирів академічної спільноти [9]. Педагогічна освіта дедалі більше розглядається як простір формування рефлексивної, соціально відповідальної та професійно автономної особистості викладача.

Метою цієї тези є теоретико-аналітичне осмислення трансформації педагогічної освіти в сучасному дискурсі з акцентом на цифровізацію, воєнні виклики та зміну професійної ідентичності викладача ЗВО.

У класичних педагогічних концепціях педагогічна освіта розглядалася як відносно стабільна система професійної підготовки, орієнтована на засвоєння нормативно визначеного обсягу знань і вмінь [3]. Проте в умовах цифрової трансформації така модель виявляє свою обмеженість, оскільки не враховує зростання ролі самостійності, рефлексивності та індивідуальних освітніх траєкторій. Формування компетентності охоплює використання цифрових інструментів для навчання, оцінювання та управління освітнім процесом [5].

Цифровізація освітнього простору зумовила перегляд традиційних дидактичних підходів і актуалізувала проблему цифрової компетентності викладача, здатності до ефективної педагогічної взаємодії в онлайн- та змішаному форматах, а також етичних аспектів використання цифрових технологій в освітньому процесі [7]. У теоретичному дискурсі це спричинило зміщення акцентів із трансляції знань на розвиток здатності до навчання впродовж життя та критичного мислення.

Воєнні події суттєво вплинули на функціонування системи вищої педагогічної освіти, загостривши проблеми психологічної стійкості учасників освітнього процесу, безпеки освітнього середовища та збереження академічних спільнот. У таких умовах педагогічна освіта набуває особливого значення як чинник соціальної консолідації, збереження національної ідентичності та культурної безпеки [4].

Теоретичне осмислення педагогічної освіти в умовах війни передбачає посилення гуманістичних і аксіологічних засад, інтеграцію ідей освіти для миру та стійкого розвитку, а також переосмислення ролі викладача як носія моральної відповідальності та прикладу громадянської позиції. Таким чином, воєнні виклики зумовлюють формування нової парадигми педагогічної освіти, орієнтованої на людину, її гідність і цінності.

У сучасних наукових дослідженнях професійна ідентичність викладача ЗВО розглядається як динамічне, багатовимірне утворення, що формується в процесі професійної діяльності та постійної взаємодії з соціальним і освітнім середовищем [8]. Цифровізація та воєнні виклики значно ускладнили рольову структуру діяльності викладача, актуалізувавши потребу в адаптивності, емоційній стійкості та здатності до педагогічної рефлексії.

Педагогічна освіта в цьому контексті має бути спрямована на розвиток рефлексивної та дослідницької культури викладача, формування готовності до роботи в умовах невизначеності та підтримку професійного самовизначення [6]. Саме поєднання інноваційних підходів із збереженням академічних традицій створює підґрунтя для формування цілісної професійної ідентичності сучасного викладача ЗВО.

Проведений теоретико-аналітичний аналіз засвідчує, що трансформація педагогічної освіти в сучасному науковому дискурсі відбувається у складному полі взаємодії традиції та інновації. Цифровізація, воєнні виклики та зміни професійної ідентичності викладача ЗВО зумовлюють необхідність переосмислення теоретичних засад педагогічної освіти на засадах гуманізму, рефлексивності та ціннісної орієнтації.

Сучасна педагогічна освіта має стати простором формування не лише професійних компетентностей, а й особистісної та громадянської зрілості педагога, здатного відповідати на виклики сучасності та забезпечувати стійкий розвиток освітньої системи.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. та ін. Підготовка майбутніх учителів в освітньо-інформаційному середовищі закладів вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2021. 564 с. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-57-5-14> (дата звернення: 23.01.2026).
2. Бескорса О. С. Цифрова трансформація суспільства та її вплив на розвиток освіти. Освітньо-науковий простір. 2023. № 3(2). URL: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.3\(2\).2022.01](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.3(2).2022.01) (дата звернення: 23.01.2026).
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: наук.-аналіт. доповідь / В. Г. Кремень та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. URL: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023> (дата звернення: 23.01.2026).
5. Павлова В. В. Формування цифрової компетентності викладача в процесі впровадження сучасних освітніх технологій у вищій школі. Науковий часопис

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2025. Вип. 105. С. 93–98. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.17> (дата звернення: 23.01.2026).

6. Сисоєва С. О. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Education: Modern Discourses*. 2021. № 4. С. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02> (дата звернення: 23.01.2026).

7. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 13. С. 28–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn_2021_13_7 (дата звернення: 23.01.2026).

8. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, А. В. Яцишина. Київ: ФОП Ямчинський О. В., 2019. 123 с.

9. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*. 2004. Vol. 20. P. 107–128. URL: <https://hdl.handle.net/1887/11190> (дата звернення: 23.01.2026).

10. *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children: Educational Research and Innovation*/eds.: T. Burns, F. Gottschalk. Paris: OECD Publishing, 2020. 182 p. URL: <https://doi.org/10.1787/1209166a-en> (дата звернення: 23.01.2026).

11. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. 312 p.

Олена ГОЛУБ

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014.021

Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ірина ГЛАЗКОВА

докторка педагогічних наук, професорка кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ В УМОВАХ КРИЗИ

Повномасштабна війна в Україні актуалізувала комплексну проблему психоемоційного благополуччя учнів загальноосвітніх закладів освіти, які опинилися в умовах тривалої невизначеності, небезпеки й соціальної дезінтеграції [2; 4]. Освітній процес у таких умовах перестає бути виключно когнітивним явищем і набуває виразного психосоціального виміру. Навчання відбувається в середовищі, де домінують стрес, тривожність, страх за власну

безпеку та майбутнє, що істотно змінює механізми сприйняття, засвоєння та відтворення навчального матеріалу. Для значної частини здобувачів освіти війна стала чинником руйнування базового відчуття стабільності, а отже – і фундаментальної умови ефективного навчання.

Психоемоційні наслідки війни проявляються у зниженні емоційного комфорту, хронічній тривожності, емоційній лабільності, порушенні мотиваційної сфери та зростанні рівня внутрішньої напруги. Учні дедалі частіше демонструють труднощі концентрації уваги, зниження навчальної активності, уникання комунікації або, навпаки, підвищену дратівливість і агресивність. У довгостроковій перспективі такі стани можуть призводити до формування стійких дезадаптивних стратегій поведінки, зниження академічної успішності та погіршення психічного здоров'я [3].

Особливо небезпечним є латентний вплив війни на процес соціалізації молодого покоління. Перебування у хронічно стресогенному середовищі створює ризик інтеріоризації деструктивних моделей взаємодії, зокрема нормалізації агресії, зниження емпатії, недовіри до інших і деформації гуманістичних цінностей. У цьому контексті освіта постає як один із небагатьох соціальних інститутів, здатних виконувати стабілізуючу, компенсаторну та відновлювальну функції.

Заклади освіти в умовах війни трансформуються з простору передачі знань у середовище психоемоційної підтримки, де забезпечення почуття безпеки, прийняття та підтримки стає не менш важливим, ніж досягнення навчальних результатів. На цьому тлі дедалі очевиднішою стає обмеженість традиційних педагогічних моделей, що зосереджені переважно на когнітивному аспекті навчання. Вони виявляються неспроможними подолати домінуючий афективний бар'єр, який формується під впливом тривоги, страху помилок, емоційного виснаження та зниження самооцінки. Особливо гостро ця проблема проявляється у сфері іншомовної освіти, зокрема під час онлайн-вивчення англійської мови, де мовленнєва діяльність безпосередньо пов'язана з публічністю, самопрезентацією та ризиком негативної оцінки.

У таких умовах соціально-емоційне навчання (Social and Emotional Learning, SEL) постає як концептуально обґрунтована та педагогічно доцільна відповідь на системні психоемоційні бар'єри сучасної освіти. Наукові дослідження підтверджують, що інтеграція SEL позитивно впливає на психічне й емоційне здоров'я особистості, сприяє зниженню рівня стресу, підвищенню навчальної залученості та якості соціальної взаємодії [1]. У глобальному освітньому дискурсі SEL розглядається не як додатковий компонент, а як фундаментальна складова якісної освіти в умовах криз і суспільних трансформацій.

Соціально-емоційне навчання визначається як цілісний процес формування здатності усвідомлювати й регулювати власні емоції, піклуватися про себе й інших, будувати конструктивні міжособистісні стосунки, ухвалювати відповідальні рішення та ефективно діяти в складних ситуаціях. Розвиток цих компетентностей безпосередньо корелює з подоланням афективних, комунікативних і мотиваційних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному навчанню.

У площині онлайн-викладання англійської мови в школі інтеграція SEL набуває особливої значущості. Навчальна тривожність, страх мовленнєвих

помилки, невпевненість у власних комунікативних можливостях істотно знижують готовність учнів до активної участі в іншомовній взаємодії. Включення соціально-емоційного компонента в структуру заняття дозволяє цілеспрямовано знижувати ці бар'єри, формувати відчуття психологічної безпеки та підтримки, а також зміцнювати відчуття спільноти в онлайн-середовищі.

Практична реалізація SEL у викладанні англійської мови здійснюється через системне використання методів емоційного розігрівання (Emotional Warm-up), спрямованих на зниження напруги та м'який вхід у навчальну діяльність. Короткі емоційні «check-in», вправи типу «weather report» або «one word about my day» дозволяють актуалізувати емоційний стан учнів, полегшити вербалізацію почуттів і створити умови для безпечної мовленнєвої практики.

Важливою складовою SEL-підходу є створення доброзичливого емоційного клімату через педагогічну підтримку, мову схвалення та позитивне підкріплення. Використання заохочувальних фраз і фокус на процесі навчання, а не лише на результаті, сприяють зниженню страху помилок і формуванню установки на розвиток. Нормалізація помилок як природного етапу навчання знімає надмірну тривожність і стимулює активнішу участь студентів у мовленнєвій діяльності.

Ігрові та інтерактивні завдання, вправи на активне слухання, рольові ігри та моделювання соціальних ситуацій створюють можливості для розвитку емпатії, соціального інтелекту й міжособистісних навичок. Використання онлайн-інструментів, а саме: форумів, чатів, спільних проєктів розширює простір взаємодії та підтримує відчуття залученості. Рефлексивні практики, зокрема ведення особистих щоденників, поглиблюють усвідомлення власних емоційних реакцій і сприяють розвитку саморегуляції.

Таким чином, соціально-емоційне навчання постає як стратегічний педагогічний ресурс подолання психоемоційних бар'єрів у сучасному освітньому середовищі. Його інтеграція в процес онлайн-викладання англійської мови не лише підвищує ефективність навчання, але й сприяє збереженню психоемоційного благополуччя здобувачів освіти, формуванню емоційної стійкості та гуманістичних ціннісних орієнтацій. У ширшому вимірі SEL виступає важливим чинником забезпечення якості освіти, соціальної згуртованості та сталого розвитку суспільства в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Глазкова І. Я. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 1. С. 65-68.
2. Глазкова І.Я., Хатунцева С.М. Теоретико-методичні засади безбар'єрного освітнього середовища. Кол. монографія: Університети України в умовах нових реалій: збереження наукового та кадрового потенціалу : Наукова монографія. Рига, Латвія : «Baltija Publishing», 2024. 408 с. С. 97–120.
3. Glazkova I., Bukhalo O. Multiprofessional approach to emotionally developing environment for children suffered from the armed conflict.

4. Glazkova, I., Khatuntseva, S., Sychikova, Ya., & Hurenko, O. (2024). Breaking down barriers: Inclusiveness and accessibility for sustainable development. In Sychikova Ya. et al. (Eds.), *Redefining higher education: Innovation, inclusion, and sustainable development during wartime* (pp. 44-80). Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER PC. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-07-8.ch2>

Тетяна ГРУБІ

доцентка кафедри політології та
філософії, Кам'янець-Подільський
національний університет імені Івана
Огієнка

ЕТИЧНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах розвитку освіти проблема формування моральності особистості набуває особливої актуальності, оскільки саме моральні цінності визначають спрямованість поведінки людини, її ставлення до інших та до суспільства загалом. Значну роль у цьому процесі відіграє педагогічна взаємодія, яка за своєю природою має виразний етичний характер. Питання моральних цінностей традиційно є предметом вивчення етики, однак у межах педагогічної науки вони розглядаються крізь призму освітнього процесу та професійної діяльності педагога. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна етика як наукова галузь, що досліджує специфіку прояву моралі в умовах цілісного педагогічного процесу [4, с. 149].

Моральність у педагогіці постає не лише як стратегічна мета виховання, а й як дієвий інструмент організації педагогічної взаємодії. Через систему етично сформованих педагогічних відносин відбувається становлення відповідальної, гуманної та соціально зрілої особистості. Педагогічна етика, за визначенням В. Мовчана, спрямована на осмислення моральної цінності міжособистісних стосунків, що виникають у процесі освітньої діяльності [1, с. 9]. Таким чином, етичний вимір педагогічної взаємодії визначає не лише характер професійної поведінки педагога, а й моральний клімат освітнього середовища загалом.

Важливим аспектом проблеми є розуміння моральності як внутрішньої основи гармонійного розвитку особистості. Н. Павлик наголошує, що моральні якості та система моральних ставлень забезпечують психологічну цілісність людини та її здатність до усвідомленого вибору норм поведінки. Узгодження зовнішніх соціальних вимог із внутрішніми моральними переконаннями сприяє формуванню автономної особистості, здатної до саморегуляції та відповідальності. У цьому процесі ключову роль відіграє совість, яка виконує функції самоусвідомлення, самоконтролю, розрізнення добра і зла, а також стимулює прагнення до морально значущих вчинків [2]. Дослідниця підкреслює, що будь-яке ставлення до іншої людини має моральний вимір і ґрунтується на доброзичливості, увазі та повазі.

У наукових працях виділяються різні вектори морального ставлення особистості, зокрема ставлення до інших людей, до самого себе, до духовних цінностей, до природи, до діяльності та до життя в цілому [2]. У педагогічній взаємодії всі ці аспекти набувають практичного втілення, оскільки педагог щоденно транслює систему цінностей через власну поведінку, стиль спілкування та професійні рішення.

Етико-педагогічні взаємовідносини, за визначенням Н. Султанової, становлять цілісну систему професійно-педагогічної діяльності, яка поєднує моральні вимоги з їх практичною реалізацією у житті та професії педагога [3, с. 24]. У цьому контексті етика виступає не зовнішнім регулятором, а внутрішнім орієнтиром педагогічної діяльності. А. Федорович підкреслює, що мораль у педагогіці фактично виконує виховні функції, оскільки педагогічна мораль є специфічним різновидом загальнолюдської та професійної моралі [4, с. 150].

Ціннісна основа педагогічної діяльності охоплює духовність, професійну компетентність, справедливість, дитиноцентризм, а також соціальні й особистісні цінності. Саме вони забезпечують етичну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Професійно-педагогічна етика включає такі ключові категорії, як професійний обов'язок, відповідальність і совість, що тісно пов'язані з поняттями гідності, поваги, справедливості та педагогічного такту. У центрі цієї системи перебуває здобувач освіти як головний суб'єкт педагогічної діяльності, що зумовлює необхідність безумовного дотримання його гідності [4, с. 151].

Проблематика етики педагога неодноразово ставала предметом наукових досліджень, адже сучасні соціальні трансформації детермінували зростання вимог до морального обличчя педагога та його професійної культури.

У межах наукових розвідок підкреслюється, що моральна свідомість учасників освітнього процесу формується на основі поєднання моральних знань і моральних почуттів. Моральні знання забезпечують усвідомлення етичних норм і цінностей, тоді як моральні почуття відображають особистісне переживання моральних ставлень до людей, подій і власних вчинків. Така єдність раціонального й емоційного компонентів створює підґрунтя для стійкої моральної позиції особистості.

У педагогічній науці педагогічна взаємодія трактується як спільна діяльність педагога і здобувача освіти, заснована на взаємній повазі, довірі та визнанні гідності кожної сторони. Водночас наголошується, що цей процес має чітко виражений етичний характер, оскільки педагог свідомо або несвідомо транслює систему цінностей, моральних норм і моделей поведінки.

До базових етичних принципів педагогічної взаємодії належать повага до гідності особистості, гуманізм, педагогічна справедливість, щирість, відкритість, доброзичливість і моральна відповідальність. Дотримання цих принципів забезпечує створення безпечного та морально сприятливого освітнього середовища, у якому здобувачі освіти можуть вільно розвивати власні ціннісні орієнтації.

Педагог у цьому процесі виступає носієм моральних цінностей і зразком для наслідування. Його особистісна моральна культура безпосередньо впливає на формування моральності здобувачів освіти, що підтверджується результатами

досліджень І. Беха, О. Кононко та інших вітчизняних науковців. Саме через особистий приклад педагога відбувається засвоєння етичних норм, розвиток відповідальності та гуманістичних установок.

Важливим чинником формування моральності сучасної молоді є педагогічна підтримка, яка передбачає створення умов для морального самовираження, розвиток моральної автономії, формування критичного мислення та забезпечення постійної доброзичливої комунікації між педагогом і здобувачами освіти. Такий підхід сприяє усвідомленому прийняттю моральних норм і їх інтеграції у власну систему цінностей.

Отже, процес формування моральності учасників освітнього процесу значною мірою зумовлюється особистісними й професійними характеристиками педагога, рівнем його етичної культури та готовністю реалізовувати гуманістичні цінності у щоденній освітній практиці. В умовах сучасних соціокультурних трансформацій педагогічна освіта має орієнтуватися не лише на формування професійних компетентностей, а й на розвиток моральної відповідальності майбутніх педагогів. Етичні засади педагогічної взаємодії виступають фундаментальною теоретичною основою трансформації педагогічної освіти, забезпечуючи цілісність виховного впливу, гуманізацію освітнього середовища та сприяючи становленню морально зрілої особистості, здатної до свідомого вибору, саморефлексії й активної участі в розбудові демократичного суспільства.

Список використаних джерел

1. Мовчан В. С. Етика: навчальний посібник. Київ: Знання. 2007. 483 с.
2. Павлик Н. В. Моральність та моральні ставлення особистості – основа гармонійного психологічного стану людини. URL: <https://lib/iitta.gov.ua> (дата звернення: 09.01.2026).
3. Султанова Н. В. Педагогічна мораль як чинник формування етичних переконань і потреб соціального педагога. *Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал*. 2011. № 4(36). С. 24–30.
4. Федорович А. В. Етика педагога як змістова основа його моральної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Т. 1. 2021. № 4. С. 149–157.

Олександра ГРИЦЮК

доцентка кафедри хорового диригування
та теорії і методики музичної освіти,
Український державний університет імені
Михайла Драгоманова

ВІД ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДО ГЕЙМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

У педагогічній психології гра визначається провідним видом діяльності дітей дошкільних закладів освіти. Залишається вона основним видом навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку на перших кроках їх навчання в школі. В. Максименко зауважує, що гра це є прояв активності дітей, що полягає у «відтворенні ними оточуючого життя, дій дорослих та стосунків між

ними» [4, с. 199]. Автор наголошує, що «багато ігор носять національних характер і передаються від покоління до покоління» [там само]. В іграх «розвивають інтелектуальні, моральні, вольові, емоційні та фізичні якості, формують особистість в цілому» [там само].

Як ми вже указали, значне місце гра, як вид діяльності, посідає і в початковій школі. Та її значення не зникає в старшому шкільному віці, оскільки через гру відбувається «засвоєння соціальних ролей в оточуючому світі» [4, с. 199].

У теорії педагогіки дидактична гра є спеціально створеною формою навчального процесу. Тож у сучасній початковій школі використовують «предметні, ... словесні, ігри-заняття, ігри-змагання та ін.» [4, с. 199].

Продовження свого теоретичного обґрунтування та практичного застосування гра отримала у геймізації (інші назви – «гейміфікація», «ігрофікація» від англ. gamification, геймізація), як використанні ігрових елементів і механізмів у неігровому середовищі з метою досягнення поставлених цілей. Цей термін вперше з'явився на початку минулого століття разом з введенням ігрових елементів у звичайний виробничий процес. Зауважимо, що геймізація освітнього процесу ставала предметом вивчення українським педагогом, К. Ушинським.

Сьогодні геймізація охоплює різні сфери, у тому числі освітню, починаючи від дошкільної ланки і завершуючи вищою школою. Цінність навчальних ігор дуже висока. Досліджуючи цю проблему Н. Потапова зауважує, що, на її думку, «гра не дає право на помилку;... забезпечує оперативний зворотний зв'язок; ... та створює комфортне психологічне середовище, де кожний активно включається в роботу та бачить свої успіхи» [5, с. 210]. До того ж, цікавою є висновок авторки, що гра має таку перевагу, як «вмотивованість учасників дійти до фіналу» [там само], обов'язкове вирішення поставлених цілей.

Щоправда, використання геймізації в навчально-виховному процесі вимагає дотримання конкретних правил задля ефективного результату, а саме: «чітко сформулювати цілі навчального заняття та перевести їх в ігровий формат, поставивши перед учнями або студентами конкретну мету згідно із сюжетним малюнком гри» [5, с. 210]. Серед необхідних умов бажаного результату авторка вбачає при створенні ігрової ситуації наповнювати зміст заняття «цікавими сюжетно-рольовими завданнями, квестами, ... розподіленням ролі між учасниками й ознайомлення кожного з інструкціями щодо виконання ролей; ... використання мультимедійні засобів» [там само]. Необхідним навчальним елементом має бути застосування «критерію оцінювання якості ігрових дій учасників із метою їх рефлексії наприкінці заняття» [5, с. 211].

У 1980 р. поширилось поняття «гейміфікація» завдяки розробленню й активному використанню гри MUDI, створеної Річардом Бартлі (Річард Аллан Бартл (Richard Allan Bartle)), що завдяки відповідній інновації уможливило для гравців не лише сам процес гри, а й одночасно спілкування учасників гри в чаті.

Ми не ставимо за мету деталізувати всі похідні поняття від геймізації, натомість зауважимо, що гейміфікація (або игрофікація) є використанням елементів та механізмів комп'ютерних ігор (змагань, досягнень певних рівнів тощо) у неігрових контекстах, у нашому випадку, навчання, задля підвищення мотивації. А у сучасному маркетингу зацікавило відповідні виробництва щодо

досягнення намічених цілей із застосуванням підходів, які характерні комп'ютерним іграм задля навчання ігровим методам.

В освітній сфері на початку ХХІ століття (2014) заговорили також про бриколаж (bricolage). Це поняття прийшло в педагогіку із соціальної філософії та пов'язано з ім'ям французького філософа-антрополога Клода Леві-Строса (Lévi-Strauss Claude), який порівнював бриколажну логіку з яскравим калейдоскопом, що дає можливість створити нові картини із застосуванням минулого досвіду.

Гра не лише забезпечує високий ступінь активізації та мотивації діяльності учнів або студентів, а й сприяє розвитку творчого мислення, у розробника ігрових занять також. Говорячи про розробку ігрових матеріалів, доцільно усвідомлювати сенс терміну «бриколаж», що позначає використання для проведення навчальних ігор різноманітних предметів, інструментів та іншого обладнання, що не створене спеціально для освітнього процесу.

Для вивчення та застосування відповідних ігор є важлива освітня мотивація, оскільки геймізація, як освітня інновація (враховуючи і згадану технологію «бриколаж»), в сучасних закладах освіти актуалізована перспективністю цієї технології. Сформульовані та обґрунтовані висока продуктивність гри у розвитку мислення і креативності, а також формуванні вмінь співробітництва, підвищенні мотивації навчальної діяльності.

Висновуючи зауважимо, що завдяки аналізу сучасних психолого-педагогічних теоретичних понять щодо застосування ігор (від дидактичних до геймізації) стверджується думка, що гра залишається ефективною освітньою технологією у закладах освіти. Вона забезпечує підвищення навчальної мотивації суб'єктів освіти та надає нові можливості для розвитку творчого мислення, сприяє формуванню вмінь співробітництва.

Список використаних джерел

1. Блудова Ю., Ільїна О. Геймізація освітнього процесу в Новій українській школі. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», 2020. Том 1, № 27, с. 169–173.
2. https://www.apfn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_1/30.pdf
3. Геймізація освітнього процесу в Новій українській школі <https://op.ua/pedclass/naukova-stattya/geymizaciya-osvitnogo-procesu-v-noviy-ukrayinskiy-shkoli>.
4. Дидактичні ігри Етимологічний словник української мови: В 7 т. – Т. 2: Д–Копці [ред. кол. О. С. Мельничук (гол. ред.) АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Наукова думка, 1985. 572 с. <https://archive.org/details/etslukrmov2>
5. Максименко В. П. Дидактика: курс лекцій: навч. посіб. Хмельницький: ХМЦНП, 2013. 222 с.
6. Потапова Н. В. Особливості забезпечення геймізації в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 70. С. 210–213.

Анна ЖУКОВА

докторка філософії у галузі педагогіки,
професорка кафедри іноземних мов та
військового перекладу, Національна
академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ОБДАРОВАНІЙ МОЛОДІ

Кожна історична епоха характеризується появою харизматичних лідерів, які виступають каталізаторами суспільних трансформацій та детермінантами прогресивного розвитку соціуму. Етіологія лідерської обдарованості залишається дискусійною проблемою: чи є лідерство природженою характеристикою особистості, чи продуктом соціокультурного середовища та цілеспрямованої педагогічної інтервенції? Ці фундаментальні питання постійно перебувають у фокусі уваги дослідників феномену обдарованості та розвитку особистісного потенціалу.

З середини ХХ століття у психолого-педагогічній науці утвердилася диференціація обдарованості на загальну (інтелектуальну) та спеціальну (творчу), кожна з яких детермінується відповідно високим рівнем когнітивного розвитку або креативного потенціалу. Окремі науковці розмежовували інтелектуальну обдарованість та художньо-естетичну (музично-мистецьку) сфери таленту. Обдарованість доцільно концептуалізувати як сукупність латентних можливостей особистості до саморозвитку та конструктивної трансформації навколишнього середовища. Обдаровані індивіди якісно відрізняються від референтної групи особливостями когнітивних процесів, оригінальністю мислення та способами самоактуалізації. Така особистість демонструє проактивну позицію щодо інновацій, схильність до раціонального вирішення проблемних ситуацій, екстраверсію інтересів та орієнтацію на оптимізацію рішень суспільно значущих завдань.

Вирішення комплексних проблем потребує володіння фундаментальною базою знань або лідерських компетентностей для акумуляції інтелектуального потенціалу групи та фасилітації колективної діяльності. Варто зазначити, що інтелектуальна обдарованість не корелює автоматично з художньо-естетичними здібностями, що обґрунтовує закономірність типологічної диференціації обдарованості. Розв'язання проблемних ситуацій здійснюється інтелектуально обдарованими особистостями з одного боку, а з іншого – індивідами з високим лідерським потенціалом, які у народній традиції номінуються як «розсудливі господарі». Такі особистості характеризуються прагматичністю мислення, надійністю, здатністю надавати конструктивні поради та позитивною репутацією, що робить їх референтними фігурами у соціальному оточенні.

Історично, задовго до систематичних наукових досліджень феномену обдарованості, соціум емпірично формував інститути лідерства через інституції старійшин та радників у різних спільнотах. Ці особи виокремлювалися з-поміж інших мудрістю, аналітичними здібностями та талантом до прийняття виважених рішень.

Феномен радника або обраного старійшини певної соціальної групи є результатом онтогенетичного розвитку особистості. Генеза лідерського потенціалу, педагогічні умови його розвитку та створення сприятливого освітнього середовища для формування позитивного лідерства становлять важливий предмет наукового дослідження та аналізу.

Авторська концепція ґрунтується на постулаті, що онтогенез особистості детермінується адаптивними механізмами, які активізуються в умовах необхідності подолання проблемних ситуацій та досягнення гомеостазу в змінному середовищі. Зріла лідерська особистість є результатом специфічного траєкторії саморозвитку, пов'язаного з тривалим процесом акумуляції та диференціації релевантного досвіду в конкретній сфері діяльності. Незалежно від когнітивного потенціалу індивіда, ефективно прийняття рішень потребує емпіричного базису. Інститут старійшин (етимологія терміну це підтверджує), як свідчать історико-антропологічні дані, формувався з геронтократичної когорти – осіб похилого віку, які акумулювали значний життєвий досвід, демонстрували мудрість та користувалися високим соціальним статусом. Ці особистості дотримувалися етичних норм, що забезпечувало легітимність їхніх рішень. Процес прийняття рішень часто мав колегіальний характер із застосуванням тривалих деліберативних процедур за участі кількох лідерів або радників.

Дослідження генези обдарованої особистості дозволяє стверджувати, що індивід народжується з генетично детермінованими передумовами інтелектуального розвитку, тобто з природженими здібностями, задатками та сприятливим потенціалом до навчання. У процесі онтогенезу виникає можливість актуалізації або депривації цих здібностей, що залежить від характеристик соціального оточення та якості педагогічної інтервенції. За умови створення сприятливого освітнього середовища державними інституціями та педагогами, формування ситуації успіху та власної мотивації дитини досягається позитивний результат розвитку та саморозвитку особистості. Отже, це є прерогативою держави та відповідних регіональних органів, а також високопрофесійних педагогів, які виконують державну освітню місію як безпосередні виконавці. Доцільно здійснювати навчання та розвиток таких дітей у спеціалізованих осередках, уникаючи гальмування розвитку в гетерогенних класах, навпаки – акумулювати та інтенсифікувати можливості поглибленого навчання у спеціально створених освітніх середовищах. При цьому важливо не перевантажувати таких дітей екстенсивною програмою, а використовувати у цих програмах фактологічний матеріал для розвитку та застосування компетентностей. Навчальні програми мають бути орієнтовані на дослідницьку діяльність та практичне застосування знань у реальному житті.

Науковцями розглядаються особливості навчання обдарованих дітей, зокрема вибір освітніх програм, серед яких виділяються програма збагачення Дж. Рензуллі та програма акселерації Дж. Гопкінса. Ф. Горівіц та М. О'Браєн аргументують необхідність вивчення творчої обдарованості за трьома основними векторами:

- дослідження механізмів інтелектуальної діяльності (засвоєння, ретенція знань, постановка та вирішення проблемних ситуацій);
- ідентифікація спеціальних та особистісних характеристик обдарованих індивідів;

– компаративна оцінка різноманітних педагогічних стратегій.

Емпіричними дослідженнями виокремлено такі ключові здібності обдарованих осіб: висока енергетичність, математичні здібності, когнітивна гнучкість, винахідливість, пізнавальні компетентності, прагнення до володіння фактологічною базою, здатність до виявлення закономірностей, орієнтація на відкриття, інформаційна компетентність, адаптивність до нових фактів та обставин, завзятість, наполегливість, автономність, здатність до аксіологічної оцінки явищ та висновків, кооперативні навички, інтуїція, творчі здібності у груповій роботі. Обдаровані діти демонструють критичне ставлення до власних досягнень, незадоволення результатами діяльності. Вони часто встановлюють амбітні цілі, характеризуються підвищеною сензитивністю до стимулів, глибшим розумінням відносин та зв'язків. Для обдарованих дітей типовою є потреба в досконалості, досягненні максимального рівня ефективності. Обдаровані діти часто проявляють автокритичність. Для них характерні нестандартні ідеї та поведінкові патерни, енергійна та нонконформістська поведінка. Вони демонструють цілеспрямованість під час виконання завдань та участі в інтересуючих їх активностях.

Обдаровані особистості відзначаються захопленістю професійною діяльністю, вірою у досяжність життєвих цілей, проявляють самовіддане та етичне ставлення до справи. Часто індивіди з певними досягненнями, успіхами у професійній або академічній сфері, у саморефлексії вербалізують такі настанови: «Реалізую завдання автономно, мінімізуючи запити до оточення»; «Самостійне досягнення результату генерує інтерес»; «Вирішальним є темпоральний ресурс, необхідний для досягнення мети»; «За умови формування цілі забезпечується її досягнення», «Моя діяльність характеризується фундаментальністю та результативністю», «Реалізую це не заради самопрезентації».

Нетривіальні феномени природи, науки, технологій вражають та стимулюють особистість, активізують її творчий потенціал. Найбільш значущими для обдарованої особистості є такі мотиваційні конструкти:

Мотив	Опис
креативний мотив	активність особистості спрямована на пошук нового, невідомого, загадкового, нетрадиційного, індивід отримує задоволення від створення інноваційного продукту, насолоджується самим процесом творчості, її мета – генерація нового
когнітивний мотив	особистість акумулює в процесі творчості раніше невідому інформацію, набуває нових знань, що заохочує її та створює передумови для подальшого розвитку та дослідження, індивіди демонструють допитливість та інтерес
мотив досягнення	діяльність спрямована на отримання максимальних результатів
мотив інтересу до специфічного виду діяльності	особистість володіє спеціальними задатками й відчуває схильність, інтринсивну мотивацію до певної професійної сфери

Особистість, яка реалізує лідерські функції у певній сфері діяльності, має бути компетентною, інтелектуально розвиненою, це людина-практик, обізнана з

інноваційними тенденціями в сучасному світі або володіючи значним емпіричним досвідом, інваріантно користується авторитетом та повагою колег, демонструє впевненість, є референтною особою, чия думка враховується, особистість, яка імплементує інновації та перспективні ідеї на користь суспільства.

Все конструктивне, створене для людини, генерує прогрес у суспільстві, і навпаки, деструктивність веде до регресу, конфліктів та елімінації позитивних надбань цивілізації. Для негативних процесів необхідний авторитаризм, мілітаризація, система репресивного захисту, методи маніпуляції свідомістю, тобто механізм, який функціонує не для суспільства, а для вузької групи осіб проти гуманістичних та прогресивних цінностей. Прикладом є сучасна деструктивна діяльність російських окупантів, які діють проти гуманістичних, духовних та прогресивних принципів.

Людина створена для життя, миру, розвитку, естетичних цінностей. Конструктивна діяльність людини генерує позитивні трансформації як на матеріальному, так і на духовному рівнях. Проте не всім індивідам, відповідно до рівня їхнього розвитку, дано ідентифікувати раціональні та гуманістичні цінності. Актуальним є постулат: людина є вищою цінністю. Справді, цінністю може вважатися особистість, інтелектуально та духовно розвинена, яка діє на благо суспільства, генерує конструктивні ідеї, імплементує нові технології для блага сучасників та прийдешніх поколінь, мультиплікує позитивні ініціативи та надбання.

Власне, синергія творчості, таланту, досвіду, лідерства та молодості створює потенціал для генерації інноваційного продукту для людства. Молодість репрезентує ідею, досвід втілює мудрість імплементує ідей.

Список використаних джерел

1. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. Обдарована дитина. 1998. №1. С. 3–5.
2. Ягоднікова В. Виховання лідерів. Управління школою. 2009. №10. С. 2–36.
3. Чорна Л. Г. Обдарованість і творчість у життєвих ситуаціях: теорія і практика їх взаємодії. Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 9–10. С. 87-91.
4. Татенко В. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину. Соціальна психологія. 2003. №1. С. 60–72.
5. Слесик К. М. Виховання лідерів ,«Основа», 2009. 128 с.

Дарина ЗДІР

викладачка кафедри початкової і
спеціальної освіти, Черкаський
національний університет імені Богдана
Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ STEM-ОСВІТИ

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, здатних реалізовувати інтегрований і практико-орієнтований підхід до навчання. Упровадження елементів STEM-освіти в освітній процес початкової школи передбачає володіння вчителем методами міждисциплінарної інтеграції, організації дослідницької та проєктної діяльності учнів, а також умінням адаптувати науково-технічний зміст до вікових особливостей молодших школярів. У зв'язку з цим особливого значення набуває організаційно-методична підготовка майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти, спрямована на формування готовності до реалізації елементів STEM-освіти в професійній діяльності. Ефективність такої підготовки забезпечується сукупністю педагогічних умов, реалізація яких сприяє формуванню професійної готовності студентів до впровадження STEM у початковій школі.

Однією з визначальних педагогічних умов є забезпечення STEM-орієнтованого освітнього середовища в закладі вищої освіти. Реалізація цієї педагогічної умови передбачає, по-перше, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах міждисциплінарної інтеграції природничо-наукового, математичного та технологічного компонентів. Такий зміст має бути зорієнтований не лише на засвоєння теоретичних положень STEM-освіти, а й на формування здатності студентів застосовувати інтегрований підхід під час розв'язання навчально-професійних завдань, моделювання освітніх ситуацій і проєктування STEM-уроків та занять для початкової школи [3].

По-друге, STEM-орієнтоване освітнє середовище передбачає наявність комплексного навчально-методичного забезпечення, яке забезпечує узгодженість змісту, методів і форм організаційно-методичної підготовки. Методичні матеріали мають виконувати функцію інструменту трансляції теоретико-концептуальних засад STEM-освіти у практичну діяльність студентів, забезпечувати єдність навчальної, дослідницької та проєктної складових підготовки, а також сприяти формуванню вмінь педагогічного проєктування й рефлексії власної професійної діяльності [4].

По-третє, важливим складником STEM-орієнтованого освітнього середовища є матеріально-технічна база, що створює умови для практичної апробації STEM-методик і технологій. Наявність STEM-лабораторій, конструкторських наборів, засобів робототехніки, цифрових лабораторій, симуляційних програм і спеціалізованого програмного забезпечення забезпечує формування в майбутніх учителів досвіду організації дослідницької, проєктної

та експериментальної діяльності, адаптованої до вікових можливостей молодших школярів. Практична робота з таким обладнанням сприяє переходу від декларативного засвоєння STEM-ідей до формування реальної професійної готовності до їх упровадження [3; 4].

По-четверте, забезпечення STEM-орієнтованого освітнього середовища передбачає інтеграцію цифрових ресурсів і освітніх платформ у процес професійної підготовки. Використання хмарних сервісів, віртуальних лабораторій, симуляційних середовищ і цифрових інструментів проєктування забезпечує розвиток цифрової компетентності студентів, формування навичок командної роботи, аналізу результатів діяльності та представлення навчальних продуктів. Цифровий компонент середовища також створює умови для реалізації змішаного й дистанційного форматів навчання з елементами STEM [4].

Наступна педагогічна умова – підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення кейсів з елементами STEM-освіти, що розглядаються як форма інтеграції навчального змісту та організації діяльності учнів. Формування відповідних умінь передбачає оволодіння студентами технологією педагогічного проєктування, добору міждисциплінарного змісту, розроблення завдань дослідницького та практико-орієнтованого характеру відповідно до освітніх програм початкової школи. Підготовка до створення STEM-кейсів забезпечує практичну спрямованість професійної підготовки та сприяє перенесенню набутих умінь у майбутню педагогічну діяльність [1; 2].

Останньою педагогічною умовою є розроблення навчально-методичного забезпечення організаційно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації елементів STEM-освіти в умовах інтердисциплінарної підготовки. Таке забезпечення охоплює програми дисциплін, навчально-методичні матеріали та методичні рекомендації, спрямовані на узгодження змісту педагогічної, природничо-наукової, математичної й технологічної складових професійної підготовки. Інтердисциплінарний характер навчально-методичного забезпечення забезпечує системність формування STEM-компетентностей і підвищує готовність майбутніх учителів початкових класів до реалізації елементів STEM-освіти в освітньому процесі [2].

Отже, організаційно-методична підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації елементів STEM-освіти є цілісним процесом, ефективність якого забезпечується сукупністю взаємопов'язаних педагогічних умов. До таких умов належать забезпечення STEM-орієнтованого освітнього середовища в закладі вищої освіти, підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення кейсів з елементами STEM-освіти та розроблення навчально-методичного забезпечення організаційно-методичної підготовки в умовах інтердисциплінарної підготовки. Реалізація окреслених педагогічних умов забезпечує системність професійної підготовки та формування готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження елементів STEM-освіти в освітній процес початкової школи.

Список використаних джерел

1. Здір Д.Р., Зорочкіна Т.С. Формування STEM-компетентності майбутніх

учителів початкових класів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 6 / Ред. Кол.: В.Ф. Черкасов, О.А. Біда, Н.І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2024. С. 143–147.

2. Кисла О., Коваль В., Григоренко В. Шляхи підготовки майбутніх учителів до впровадження STEM-освіти у початковій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 218. 2025. С.127–133.

3. Chovriy, S., Pelekh, V., Rogoza, V., Zorochkina, T., & Zdir, D. (2024). Organization of a STEM-oriented environment in higher education institutions. *Amazonia Investiga*, 13(76), 333–347. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.76.04.27>

4. Zdir D. STEM-oriented educational environment as a necessary condition for preparing future primary school teachers to implement STEM education in elementary school. *XII International scientific and practical conference «Scientific Theories and Practices as an Engine of Modern Development»* (February 28 – March 1, 2024) Bratislava, Slovakia, International Scientific Unity. 2024. p. 177-178.

Ганна ЗЮКОВА

вчителька фізичної культури,
Комунальний заклад «Харківський ліцей
№181 «Дьонсурі» Харківської міської
ради»

МОТИВАЦІЯ УЧНІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ (З ПРАКТИЧНИМИ КЕЙСАМИ З ОСОБИСТОГО ДОСВІДУ)

Безперечним є факт, що основним організаційним компонентом освітньої діяльності в будь-якому віці є мотивація. На сьогодні, в період виведення освітнього процесу в дистанційний формат навчання, спостерігається глобальна недостатність в кількості рухової активності. В умовах військового стану, коли більшість школярів турбуються про виживання, стан рухової активності не забезпечує необхідного здоров'я, функціональних і психофізіологічних можливостей дітей. Саме тому питання підвищення мотивації до занять фізичною культурою та усвідомленого забезпечення фізіологічно необхідного рівня рухової активності школяра, як чинника здоров'язбереження, в умовах запровадженого військового стану в Україні набуває особливої актуальності [1].

В умовах сьогодення дуже важливу роль відіграє емоційне забарвлення учнів, яке, в свою чергу, тісно пов'язано з формуванням правильної мотиваційної спрямованості. Емоції, безперечно, виконують велике мотивуюче значення під час заняття фізичною культурою. Завдання кожного вчителя фізичної культури полягає в підвищенні зацікавленості школярів до занять фізичною культурою та в формуванні позитивної мотивації до рухової активності. Вагомий чинник в мотивації учнів – це особистий приклад вчителя, який викликає в учнів авторитет та повагу до свого вчителя.

Зі свого особистого досвіду можу зробити висновки, що секрет мотивації учнів зараз - це про взаємодовіру між вчителем та учнем, взаємоповагу, власний

приклад вчителя, мотивацію не тільки до отримання кінцевого результату, а і до самого процесу, зацікавленість у спільній справі, свідоме ставлення учнів до свого здоров'я, фізичного розвитку, щирі позитивні емоції та прагнення учнів вчитися, працювати, виконувати завдання не для вчителя чи оцінки, а, в першу чергу, для себе.

Звісно, в наш час і особливо в умовах дистанційного навчання для більшої зацікавленості учнів вчитель може і повинен звертатися до різних ресурсів, освітніх платформ, програм тощо. Штучний інтелект все більше включається в навчальний процес як помічник не тільки для учнів, а й для вчителя. Емоційної забарвленості зворотньому зв'язку з учнями в різних месенджерах можна додати, використовуючи не просто текст в повідомленнях, а і стікери, створені індивідуально. Наприклад, за допомогою ШІ можна зробити такі наліпки-стікери, які працюють інколи краще та цікавіше для учнів, ніж просто текст в спільних чатах в телеграмі. Ось, як приклад <https://t.me/addstickers/DoUrokvFzichnoiKulturi> (на них саме їх вчителька, а не просто якась загальна картинка). Також для зацікавленості учнів, а значить для їх мотивації до занять фізичною культурою за допомогою ШІ можна створювати історії, в яких головні герої - учні саме свого навчального закладу, саме зі своєю вчителькою, які самі себе впізнають за іменами і з зацікавленістю включаються в навчальний процес. Ось, як приклад для одного класу <https://g.co/gemini/share/4f0f9131021c>.

Звертання по допомогу до різних ресурсів зараз дуже актуальне та приносить свої результати, але для мене особисто успіх навчання та мотивації учнів можна висловити такими словами: «Будь прикладом, а не вчителем!». Діти більше навчаються чомусь, виховуються саме маючи перед собою особистий приклад свого вчителя. Ми з молодшою донькою, яка теж учениця нашого ліцею, вже третій рік приймаємо участь в різних благодійних заходах, з яких виручені кошти йдуть для допомоги ЗСУ, допомоги пораненим військовим та дітям, постраждалим під час війни, в заходах за нашу рідну мову та інших. Бігаємо та донатимо! Такі благодійні заходи проводяться в різних містах України, а долучитися можуть всі бажаючи з різних куточків України та світу. Ми завжди долучаємось онлайн в Незламному Харкові і знаємо, що кожна наша участь потроху наближає нашу перемогу. Своїм таким особистим прикладом навчаю, виховую, мотивую своїх учнів і до добрих справ, і до активного способу життя. Патріотизм виховується з дитинства, і кожен маленький українець може бути справжнім патріотом, роблячи щось від себе. А біг завжди приносить користь організму. Діти знають і бачать, що їх вчитель може не тільки розказати, а й на власному прикладі показати, і це викликає довіру, повагу і бажання бути не пасивним слухачем, а активним учасником в процесі навчання на уроках та поза уроками.

Вже давно встановлений той факт, що в фізичному вихованні школярів мотивація відіграє дуже велике значення. Саме зацікавлений та мотивований учень може максимально ефективно реалізувати власний руховий потенціал й досягти максимальних успіхів в фізичному та духовному розвитку. Вже доведено, що у більшості учнів спостерігається стійкий інтерес до занять фізичною культурою в офлайн форматі. Під час дистанційного навчання школярі

потребують цікавого та сучасного навчального матеріалу з обов'язковим фідбеком від вчителя з варіантами певних заохочень за виконану роботу [1].

Саме таке заохочення було знайдено, коли відкрили для себе і розвиваємо вже такий наш тренд, нашу «фішку» – наші активні руханки до різних свят та подій. В умовах тотального дистанційного навчання, ми (команда всіх зацікавлених), кожен окремо, вчимо за спеціально записаним відео рухи руханки, тренуємось кожен самостійно, щоб зустрітися всього один раз для запису відео нашої спільної руханки, щоб потім показувати відео-ролик для всіх на уроках фізичної культури та різних заходах онлайн. Але ця одна зустріч багатого варта та багато дає для короткого спільного проведення часу разом, емоцій та мотивації учнів. А потім ми з кожною такою нашою руханкою приймаємо участь в різних дистанційних Всеукраїнських і Міжнародних багатожанрових конкурсах, де займаємо призові місця. А хто з учнів не любить грамоти, дипломи, відзнаки? Все це дуже мотивує учнів, підіймаючи настрій, заряджаючи позитивом, даючи змогу рідких зустрічей, руху офлайн, щирим усмішкам, командній взаємодії не за екранами моніторів, а в живому спілкуванні.

З нашими руханками та іншими нашими активностями можна познайомитися на особистому ютуб-каналі www.youtube.com/@AnnaZyukova

Тож, мотивуючи учнів до занять фізичною культурою, можна сформувати міцну, гармонійно розвинену українську молодь, яка готова до якісного соціального життя, формування майбутньої української нації зараз і в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Веб-ресурс <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/1864/1836>

Аліса ІВАННІКОВА

здобувачка освіти 4 курсу групи В
спеціальності 013 Початкова освіта,
Фаховий педагогічний коледж
Хортицької національної академії
Запорізької обласної ради
Під науковим керівництвом:

Ірини ІЩЕНКО

викладачки-методистки, Фаховий
педагогічний коледж Хортицької
національної академії Запорізької
обласної ради

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ШВЕДЦІЯХ ЯК МОДЕЛЬ ЯКІСНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасні процеси трансформації педагогічної освіти передбачають системне переосмислення професійної підготовки вчителя, підвищення її якості та відповідності вимогам соціально-педагогічних викликів XXI століття. Особливо

актуальним є вивчення міжнародних моделей, які успішно поєднують академічну підготовку з практикою та механізмами підтримки молодих фахівців у перший рік роботи. Одним із прикладів ефективної моделі є шведська система підготовки вчителів, яка поєднує академічну підготовку в університетах, тривалу педагогічну практику, оцінювання навчальних результатів та можливості безперервного професійного розвитку. Педагогічна освіта у Швеції – це чотирирічні університетські програми, спрямовані на підготовку вчителів для дошкільних закладів, базової (1-9 класи) та старшої школи. Вона фокусується на педагогіці, предметних знаннях та практиці (навчання), що регулюється державою. Через дефіцит кадрів вступні бар'єри було знижено, але вимоги до кваліфікації залишаються високими.

Програми тривають приблизно чотири роки. Програми поділяються за рівнями: дошкільна освіта, початкова школа (молодші класи), середня школа та гімназія (старші класи). Значна частина навчання відводиться на педагогічну практику в школах (VFU – *Verksamhetsförlagd utbildning*), яка починається з першого року, щоб студенти могли оцінити професію. Для вступу необхідна середня освіта та знання шведської мови (рівень B1/B2). Навчання базується на сучасних педагогічних методах, орієнтованих на дитину, де вчитель виступає радником, а не просто авторитетом. Педагогічні програми пропонуються в багатьох шведських університетах (наприклад, Стокгольмський університет, Уппсальський університет). Швеція відчуває серйозний дефіцит вчителів (понад 90 000 осіб). Професія є стресовою, але має хороші соціальні гарантії. Зарплата вчителів вважається середньою порівняно з іншими професіями. Педагогічна освіта забезпечує випускників необхідними компетенціями для роботи в демократичному та інклюзивному шкільному середовищі Швеції.

Частина педагогічної освіти, що має практичну спрямованість, називається *verksamhetsförlagd utbildning* (VFU) – «практично-педагогічна підготовка». Це спеціально організована практика в школах, де студенти відпрацьовують свої професійні навички у реальних умовах. Вони спостерігають за досвідченими вчителями, беруть участь у плануванні, проводять уроки та оцінюють результати навчання під supervізією наставника. Щонайменше частина практичної підготовки становить 30 *högskolepoäng* (академічних балів), що є суттєвим обсягом часу для формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Саме VFU визнається в шведській системі як ключовий елемент для підготовки практично-готового педагога [1].

Щоб стати кваліфікованим вчителем у Швеції, необхідно отримати учительську ліцензію *lärarlegitimation*, яку видає Шведське національне агентство з освіти (Skolverket) відповідно до вимог національного законодавства. Умовою отримання ліцензії є наявність відповідної ступеневої освіти з підготовки вчителя або схожої педагогічної кваліфікації, а також достатній рівень володіння шведською мовою – це необхідно для повноцінної комунікації в навчальному середовищі та виконання професійних обов'язків. [2].

Важливим компонентом шведської системи є безперервне підвищення кваліфікації, яке реалізується через окремі курси, програми, спеціалізації з інноваційних педагогічних технологій, ІКТ в освіті, роботі з інклюзією та іншими актуальними темами. Багато університетів мають факультети освіти, де можна продовжити навчання не лише на базовому рівні (бакалавр), але й на

магістратурі та аспірантурі, розширюючи свої педагогічні та дослідницькі компетенції відповідно до вимог професійного зростання. Важливою складовою є педагогічна практика, яка інтегрована у програми навчання. Ця практика підтримується як університетами, так і шкільними наставниками, що дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи з учнями, формувати професійні вміння та узгоджувати теоретичні знання з практичними ситуаціями.

Академічно-теоретична підготовка охоплює широке коло курсів, включно з педагогікою, дидактикою, освітньою психологією, соціологією освіти, педагогікою інклюзії, оцінюванням навчальних досягнень, методами навчання та предметними дисциплінами, які майбутній учитель буде викладати. Особливу увагу в програмах приділено спеціальній та інклюзивній освіті, здатності працювати з різними типами учнів у класах із різними потребами.

Аналіз шведської системи підготовки вчителів свідчить про те, що її успіх базується на гармонійному поєднанні теоретичної та практичної підготовки, системі наставництва та безперервного професійного розвитку. Практично-орієнтована компонента освіти, VFU, дозволяє студентам здобути реальний досвід роботи в школі, навчитися ефективно планувати та проводити уроки, взаємодіяти з учнями та колегами. Отримання учительської ліцензії забезпечує високу якість професійної компетентності та підтверджує готовність вчителя до самостійної роботи.

Безперервне підвищення кваліфікації, доступне через курси, програми та спеціалізації, дозволяє педагогам постійно вдосконалювати свої знання й навички, адаптуючись до нових викликів сучасної освіти. Особлива увага до інклюзії, інноваційних методик та ІКТ сприяє формуванню вчителів, здатних працювати у різноманітному та динамічному навчальному середовищі.

Отже, шведська модель підготовки вчителів є прикладом ефективної трансформації педагогічної освіти, що забезпечує високу якість професійної підготовки, формує практично-готових педагогів та підтримує їх професійне зростання протягом усього життя. Досвід Швеції може бути корисним для розвитку та вдосконалення системи підготовки вчителів у інших країнах, зокрема в Україні, враховуючи сучасні освітні виклики та потребу у висококваліфікованих педагогах.

Список використаних джерел

1. [Initial education for teachers working in early childhood and school education](#)
2. [Teachers](#)

Тетяна ІВАНЧЕНКО

пошукачка кафедри початкової і
професійної освіти, Харківський
національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Актуальність проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до впровадження дидактичних ідей українських педагогів ХХ ст. значною мірою обумовлена вимогами сучасного ринку праці, а їх спектр істотно розширюється на початку нового тисячоліття. Адже крім професійних знань і навичок учитель нової формації повинен володіти лідерськими здібностями, уміти вирішувати нестандартні завдання, вільно орієнтуватися в мінливому світі, мати технічні та економічні навички, критично мислити і прагнути до навчання протягом життя.

Трансформація процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи протягом збіглого століття знаходиться під впливом не лише соціально-економічних перетворень і політичних рішень, але й удосконалюється завдяки поширенню дидактичних ідей провідних українських педагогів. Цей процес має етапний характер, а критеріями для виокремлення нами етапів і відповідних їм тенденцій у межах обраного хронологічного періоду слугують такі: характерні особливості розвитку початкової освіти і школи, що встановлені чинними законодавчими документами; панівні наукові підходи і освітні традиції; нововведення у змісті, методах, формах і технологіях початкового навчання. Спробуємо надати стислу характеристику цих етапів.

Перший етап (1900-1919 рр.) – етап вивчення передумов для посилення уваги педагогів до діагностики і розвитку індивідуальності дитини з урахуванням впливу на формування її особистості соціального середовища. На рубежі двох епох тогочасні науковці (С. А. Ананьїн, О. Ф. Залужний, П. Р. Чамата та ін.) починають розглядати дитину не лише як результат впливу умов життєдіяльності й соціуму в цілому, а як особистість, здатну активно сприймати явища навколишнього світу відповідно до внутрішньої мотивації та індивідуальних здібностей. Це підводить вітчизняних педагогів початку ХХ ст. до висновку щодо необхідності врахування позитивних і негативних впливів довкілля дитини для їх урахування в освітньому процесі [4].

Генезис початкової освіти, регламентований чинними законодавчими документами того часу, супроводжується скасуванням традицій попередньої школи, руйнуванням старого апарату управління освітою, що, однак, сприяє створенню певних умов для становлення єдиної трудової школи. З 1918 р. спостерігається абсолютизація принципу трудового виховання, поєднання освітнього і виховного процесу шляхом створення закладів інтернатного типу, формування однорідної структури мережі загальноосвітніх шкіл. Політехнізація школи стає відправним пунктом в організації трудової уніфікованої школи, що ґрунтується на принципах єдності освіти, рівноправності [3, с. 196].

Другий етап (1920-1939 рр.) – етап розбудови національної школи на засадах реформаторської зарубіжної педагогіки, основними характеристиками якого стають екстраполяція прогресивного зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема, ідей вільного виховання, експериментальної педагогіки з її ідеями рефлексології та педології, естетизації особистості, індивідуалізації навчання, прагматизму на ґрунті відродження національного виховання. Здобутками цього етапу Т. О. Самоплавська [5] та інші дослідники вважають застосування активних методів навчання, зв'язок теорії навчання з практикою, стимулювання дитячої творчості, самостійності учнів у навчанні. Відхід від традиційної освітньої практики, звільнення від авторитарних методів навчання створює об'єктивну передумову для екстраполяції гуманістичної традиції західно-європейської освіти, змістова еволюція якої приводить до виникнення альтернативних підходів у дидактиці. Нові педагогічні концепції, що утворюються в європейській педагогіці кінця XIX – початку XX ст., продукують педоцентристські течії, у надрах яких закладаються паростки альтернативної освіти як парадигми гуманістичної педагогіки, а їх основу становить ідея про безмежні можливості дитячої природи і про навчання, що має бути узгоджене з природою дитини.

Зазначимо, що представники рефлексологічного підходу підтримують ідею впливу соціального середовища на дитину як на біологічний організм, стимулюючи вироблення в неї адаптивних функцій. Натомість прибічники біосоціального підходу (О. С. Залужний, А. С. Макаренко та ін.) пріоритетного значення надають активності особистості, здатної перетворювати навколишнє середовище, а також провідній ролі учнівського колективу у формуванні особистості дитини відповідно до суспільного запиту, що дозволяє розглядати педагогічну організацію середовища як засіб регулювання дитячої поведінки.

Попри розробленням нових концептуальних підходів і дидактичних ідей, удосконалення психодіагностичних методів вивчення дитини українським дидактам не вдається розв'язати низку проблем, як-от: відносини особистості з соціальним середовищем; співвідношення біосоціальних компонентів розвитку дитини; практична спрямованість педології на розв'язання педагогічних проблем. У 1936 р. педологічні дослідження припиняються, натомість обговорюються навчальні програми і підручники для підготовки вчителів початкової школи, питання вивчення ними історії педагогіки.

Третій етап (1940-1955 рр.) – етап воєнного стану і повоєнної уніфікації, регламентації та стандартизації української педагогічної думки на тлі нівелювання національної самобутності. У повоєнний період (1947–49 рр.) публікації істориків педагогіки більш витримані, а їх зміст вирізняється більшою теоретизацією та методологічною спрямованістю, ідейно-політичним та ідеологічним змістом. До кінця 40-х років XX ст. психологічні ідеї поступово проникають у педагогічну науку і набувають фундаментального характеру в ході вивчення учнівського колективу.

Четвертий етап (1956–1971 рр.) – етап зародження наукової та системної цілісності української педагогічної думки, її збагачення новаторськими пошуками в межах панівного ідеологічного дискурсу на ґрунті становлення вищої педагогічної освіти. У нормативних актах 1956 р. запровадження системи підготовки майбутніх учителів початкової школи отримує документальне

підтвердження. Як справедливо зазначає Т. Л. Гавриленко, реформування змісту початкової освіти в Українській РСР у другій половині 50-х – на початку 60-х рр. XX ст. обумовлено «суспільно-політичними, соціально-економічними і педагогічними детермінантами. Навчальні плани і програми переглянуто в напрямі забезпечення наступності між початковою і середньою ланкою школи; розвантаження від другорядного матеріалу, зайвої концентричності; адаптовані до вікових можливостей молодших школярів, що відносимо до числа позитивних тенденцій даного періоду. У той самий час, політизацію, ідеологізацію та русифікацію змісту початкової освіти вважаємо негативними проявами» [6].

Цінний внесок у вивчення поняття учнівського колективу і вирішення питань організації дитячих спільнот зроблений у 50-60-х рр. XX ст. М. К. Андрієвським, О. А. Захаренком, В. О. Сухомлинським та ін. Ключовими проблемами, розв'язання яких покладено на педагогічну науку того часу, стають ідеї розвитку особистості в колективі, міжособистісних відносин усередині колективу, визначення педагогічного впливу колективу на особистість.

П'ятий етап (1972–1984 рр.) – етап активного реформування в напрямі науково-методичного забезпечення освіти новими навчальними планами і програмами, теоретичними розробками і посилення їх зв'язку з практикою на фоні політизації педагогічної думки, удосконалення вищої педагогічної освіти в умовах реформування початкової школи. У професійній освіті суттєвого оновлення зазнають фахові методики, а процеси оновлення у професійній освіті пов'язують із запровадженням розвивального навчання, теорії оптимізації навчально-виховного процесу та ідей розвитку пізнавальної активності й самостійності молодших школярів (О. Я. Савченко).

Початок 70-х років XX ст. у історії українського шкільництва знаменується значними суспільно-науковими змінами, що відображені у шкільних реформах. Унаслідок цього зміст навчання переобтяжується, що приводить до стомлення учнів і поверхневого засвоєння ними програмового матеріалу. Прагнення досягти програмних результатів позбавляє вчителів можливості застосовувати прогресивні дидактичні методи для забезпечення не лише міцного засвоєння учнями програми, але і розвитку їхніх розумових здібностей [2, с. 85]. На тлі нововведень відкриваються групи подовженого дня, класи вирівнювання. Упродовж 80-х років XX ст. значні корективи внесені в навчальні плани і програми підготовки майбутніх учителів для ознайомлення з проблемами навчання дітей шестирічного віку, переходом початкової школи на 4-річний термін навчання.

Шостий етап (1985–1995 рр.) – етап розширення дослідницького поля педагогічної думки і відходу від надмірної ідеологізації в ході відродження народних традицій і національних цінностей формування молодого покоління на засадах педагогіки співробітництва і розвитку компаративістики. Основні зміни на цьому етапі пов'язані як із процесами модернізації шкільної практики, так і новою державною політикою в галузі вищої освіти. Система підготовки майбутніх учителів початкової школи перебудовується на ідеях національних цінностей, поширюється орієнтація на творчу навчальну діяльність студентів, диференційований підхід і педагогіку співробітництва. Однак поряд із позитивними тенденціями виникають і проблеми. З однієї сторони надається право самостійно розробляти навчальні плани, програми, створювати навчальні посібники на засадах демократизації вищої школи, а з другої – цей процес

гальмують відсутність стандартизованих вимог до навчально-методичного забезпечення і неспроможність викладачів до новаційних змін.

Сьомий етап (1996 р. – до нині) – *етап розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інтеграції до європейського освітнього простору*. Цей етап пов'язаний із оновленням законодавчих і концептуальних засад, що визначають нові правові орієнтири і методологію фахового становлення майбутніх учителів початкової школи. Л. В. Коваль зазначає, що у зв'язку з проведенням державних освітніх реформ актуалізуються такі проблеми: гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого навчання учнів; підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів; підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи завдяки впровадженню компетентнісного підходу; навчально-методична література є найважливішим ресурсом професійної підготовки вчителів початкової школи; широке використання під час організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ потенціалу інформаційно-комунікаційного середовища; розроблення державних стандартів професійної освіти є важливим кроком для підвищення якості підготовки фахівців [1].

Отже, упровадження в систему початкової освіти ідей гуманізації та демократизації мають вирішальний вплив на необхідність реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Коваль Л. Історичний аспект розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*. Бердянськ, 2017. С. 12–20.
2. Кравчук Л. Я. Особливості побудови шкільних навчальних планів та програм з іноземної мови у 1950–1960-ті роки. *Наукові записки*. Серія : Педагогіка. 2012. № 2. С. 85–89.
3. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті. Луганськ : Вид-во Луганського державного педагогічного університету, 2000. 459 с.
4. Микитюк М. М. Педагогічна підготовка вчителів на початку ХХ століття на Україні. URL : <https://surl.li/gdbxuw> (дата звернення: 15.01.2026)
5. Самоплавська Т. О. З портретної галереї діячів освіти минулого: О. І. Попов (1891-1958). *Рідна школа*. 2004. № 5. С. 58–60.
6. Сігаєва Л. Розвиток освіти дорослих в Україні (20–30-ті роки ХХ ст.). URL : <https://surl.li/opehri> (дата звернення: 15.01.2026)

Ольга КАНАРОВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анастасія КОСТЕНКО

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ЗАСОБАМИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується зростанням уваги до проблеми розвитку когнітивної сфери дитини як базису її інтелектуального, особистісного та соціального становлення. Саме у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивне формування пізнавальних процесів, які забезпечують готовність дитини до систематичного навчання та подальшої освітньої діяльності. У зв'язку з цим актуалізується пошук ефективних педагогічних засобів, здатних забезпечити природний і гармонійний розвиток когнітивних процесів дошкільників.

Особливе місце серед таких засобів посідає гра, яка виступає провідною діяльністю дитини дошкільного віку. Ігрова діяльність створює умови для активного пізнання навколишнього світу, стимулює розумову активність, сприяє розвитку мислення, уваги, пам'яті та уяви. Використання гри в освітньому процесі дозволяє поєднати пізнавальні завдання з емоційною залученістю дітей, що підвищує ефективність пізнавальної діяльності.

Когнітивні процеси розглядаються в науковій літературі як система психічних функцій, що забезпечують пізнання дитиною навколишньої дійсності. До них належать сприймання, увага, пам'ять, мислення та уява, які перебувають у тісній взаємодії та формують цілісну когнітивну сферу особистості. Рівень розвитку цих процесів визначає здатність дитини до аналізу інформації, узагальнення досвіду та побудови причинно-наслідкових зв'язків [1, с. 36–40].

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку вищих психічних функцій. Як зазначає Савченко М., у цей період відбувається перехід від наочно-дійового до наочно-образного та словесно-логічного мислення, зростає довільність уваги, мимовільна пам'ять переходить у довготривалу, активно розвивається уява. Саме в цьому віці формуються передумови навчальної діяльності, що зумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на когнітивний розвиток дитини [4, с. 12–20].

Ковалькова О. підкреслює, що когнітивний розвиток дошкільників значною мірою залежить від характеру діяльності, у якій дитина залучена. Найбільш сприятливі умови для розвитку пізнавальних процесів створюються у діяльності, яка є емоційно-значущою, мотивованою та відповідає віковим особливостям дітей. Такою діяльністю у дошкільному віці є гра [2, с. 36-40].

Гра виступає універсальним педагогічним засобом, що забезпечує активізацію когнітивної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Як наголошує Замелюк І., в ігровій ситуації дитина не лише відтворює наявні знання, а й здобуває новий пізнавальний досвід, вчиться аналізувати ситуації, планувати власні дії та контролювати їх виконання [3, с. 84–91].

У процесі ігрової діяльності відбувається інтенсивний розвиток мислення, зокрема таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та класифікація. Ковалькова О. наголошувала, що сюжетно-рольові та дидактичні ігри створюють умови для розв'язання пізнавальних завдань у доступній та зрозумілій для дитини формі, що сприяє формуванню логічного мислення та причинно-наслідкових зв'язків [2, с. 36–40].

В своїх роботах Бабік І. піднімає тему про не менш важливу роль, що у когнітивному розвитку гри відіграє вплив на формування уваги та пам'яті. Ігрові завдання стимулюють зосередженість, сприяють розвитку довільної уваги та підвищують обсяг і стійкість запам'ятовування. Запам'ятовування в умовах гри має осмислений характер оскільки пов'язане з емоційним сприйняттям та практичною діяльністю дитини [4, с. 12–20].

Ігрова діяльність також сприяє розвитку уяви як важливого когнітивного процесу. У грі дитина створює уявні ситуації, моделює соціальні ролі, трансформує реальні об'єкти в символічні, що стимулює творче мислення та здатність до абстрагування. Уява в дошкільному віці поступово набуває довільного характеру та стає основою для подальшої інтелектуальної діяльності [3, с. 84–91].

Ефективність розвитку когнітивних процесів засобами гри залежить від створення відповідних педагогічних умов. Насамперед, це організація розвивального предметно-ігрового середовища, яке стимулює пізнавальну активність, допитливість та ініціативність дітей. Важливим є також добір ігрових завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дошкільників [1, с. 125–130].

Крутій К. наголошує, що важливу роль у процесі ігрового розвитку когнітивних процесів відіграє педагог, який виступає організатором, координатором та помічником ігрової діяльності. На його думку, педагогічна підтримка полягає у створенні проблемних ситуацій, стимулюванні пізнавальних запитань, заохоченні самостійності та творчості дітей у процесі гри [3, с. 84–91].

Також не менш важливою умовою є інтеграція різних видів ігор: дидактичних, сюжетно-рольових, рухливих у цілісний педагогічний процес. Такий підхід забезпечує комплексний розвиток когнітивних процесів, поєднуючи інтелектуальну, емоційну та рухову активність дітей старшого дошкільного віку [4, с. 3–17].

Таким чином, можна узагальнити, що розвиток когнітивних процесів у дітей старшого дошкільного віку є важливою педагогічною проблемою вирішення якої значною мірою залежить від ефективного використання ігрової діяльності. Гра виступає природним і результативним засобом розвитку мислення, уваги, пам'яті та уяви, забезпечуючи гармонійне поєднання пізнавальної та емоційної сфер дитини.

Застосування ігрових методів у дошкільній освіті за умови дотримання відповідних педагогічних умов сприяє формуванню когнітивної готовності дітей до навчання в школі та створює підґрунтя для подальшого інтелектуального розвитку особистості у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Інноваційні процеси в дошкільній освіті : теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць / за заг. ред.: Максимової О., Федорової М. Житомир: ФОП Левковець, 2024. 224 с.
2. Ковалькова О. Розвивальні ігри як засіб інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації: матеріали доп. II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 10 квіт. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; редкол.: Бойчук Ю. та ін. Харків, 2025. С. 36–40
3. Крутій К., Деснова С., Замелюк І. Дефініція «Гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2(4), 2022. С. 84–91
4. Савченко М., Бабік І., Марєєва Т. Вплив ігрових методів на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. Педагогічна академія: наукові записки. 2025. 23 с.

Анна КАТРЕЧКО

культорганізаторка Харківського педагогічного фахового коледжу, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Юлія КОБЗАР

керівниця студії Харківського педагогічного фахового коледжу, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Виховна робота у закладі фахової передвищої та вищої освіти є важливим складником освітнього процесу, яка має на меті не лише передачу фахових компетентностей, а й формування активної громадянської позиції, розвитку особистості, здатної активно брати участь у суспільному житті. У сучасних умовах, коли Україна стикається з глобальними викликами – від пандемії до повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну – виховна діяльність набуває ще більшої значущості.

В умовах воєнного часу вкрай важливо зміцнити національно-патріотичне виховання молоді, що активно готується до інтеграції країни в європейський простір, зберігаючи при цьому свою національну ідентичність. Крім того, в умовах сучасних глобалізаційних процесів і розвитку цифрових технологій

необхідно адаптувати виховні практики до нових умов, використовуючи можливості онлайн-платформ для підтримки виховного процесу. Це дозволяє забезпечити безперервність виховної роботи, навіть коли фізична присутність здобувачів освіти у закладі є обмеженою.

Виховна робота в закладах освіти ґрунтується на численних нормативно-правових актах, які регламентують основи освітньої діяльності: Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», а також стратегічні документи, такі як Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 року, Регіональні програми національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Статuti закладів освіти, відповідні накази Міністерства науки і освіти України та інші законодавчі і нормативно-правові акти. Всі вищезазначені документи окреслюють ключові напрями, принципи та механізми організації виховного процесу [2].

Важливим аспектом є також Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, схвалена Міністерством освіти і науки України від 06.06.2022, яка окреслює пріоритети національної ідентичності, розвитку громадянської відповідальності та любові до рідної країни серед студентської молоді. Цей документ є важливим інструментом для втілення виховних практик, що сприяють становленню свідомих і відповідальних громадян, які готові активно брати участь у суспільному житті та захисті національних інтересів [1].

Метою виховної роботи є формування всебічно розвинутої особистості здобувача освіти, який не лише володіє професійними компетентностями, а й здатний активно та відповідально діяти у суспільстві. Це вимагає інтеграції в освітній процес таких цінностей, як національна свідомість, громадянська відповідальність, толерантність та екологічна відповідальність, що допомагають сформувати у студентської молоді комплексне світосприйняття і підготовленість до життя в умовах постійних змін.

Актуальним сьогодні є впровадження у виховну роботу глобальних викликів сучасності та відповідність пріоритетам Цілей сталого розвитку ООН до 2030 року, зокрема всім 17 Цілям сталого розвитку, які спрямовані на забезпечення збалансованого соціального, економічного та екологічного поступу суспільства.

Реалізація Цілей сталого розвитку є важливим складником виховної роботи, адже це дозволяє студентам розуміти важливість соціальної відповідальності, екологічної свідомості та активної участі у побудові сталого майбутнього для України та світу. У межах виховного процесу особлива увага приділяється формуванню у здобувачів освіти відповідального громадянства, культури миру, поваги до прав людини, екологічної свідомості, здорового способу життя, соціальної згуртованості та готовності до активної участі в розбудові сталого майбутнього України. Виховна робота не лише формує базові моральні та етичні принципи, а й сприяє розвитку активних громадян, які готові взяти на себе відповідальність за майбутнє країни.

Реалізація Цілей сталого розвитку в освітньо-виховному середовищі закладів фахової передвищої та вищої освіти відбувається через інтеграцію відповідних цінностей і практик у позааудиторну діяльність, волонтерські

ініціативи, екологічні та соціальні акції, просвітницькі заходи, а також формування у студентської молоді навичок критичного мислення, відповідального споживання та дбайливого ставлення до довкілля. Це вимагає активної участі усіх учасників освітнього процесу у розробці та реалізації проєктів, спрямованих на забезпечення соціальної та екологічної відповідальності, а також на розвиток критичного мислення та здатності до самостійного прийняття рішень у складних ситуаціях [3].

Основними напрямками виховної роботи є:

1. **Національно-патріотичне та громадянське виховання**, яке включає формування поваги до історії, культури, традицій українського народу, розвиток усвідомлення важливості захисту національних інтересів, активізації волонтерської та благодійної діяльності, а також гордості за досягнення рідної країни. Здобувачі освіти мають усвідомлювати свою роль у збереженні національної ідентичності, що особливо важливо в умовах сучасних викликів.

2. **Моральне та етичне виховання**, яке спрямоване на розвиток моральних цінностей, поваги до гідності людини, соціальної справедливості та толерантності. Це дозволяє формувати стійку моральну позицію здобувачів освіти у складних соціальних і професійних ситуаціях, коли необхідно приймати важливі етичні рішення.

3. **Екологічна свідомість** через участь у природоохоронних акціях, що дозволяє здобувачам освіти усвідомити важливість сталого розвитку і збереження навколишнього середовища, що є однією з глобальних Цілей сталого розвитку.

4. **Здоровий спосіб життя**, пропагування фізичного, емоційного та психічного здоров'я серед студентської молоді. Це передбачає організацію спортивних і культурних заходів, а також профілактику шкідливих звичок, що сприяє формуванню здорового та стійкого покоління.

Заклади освіти, які знаходяться на прифронтових територіях, намагаються здійснювати виховну роботу в змішаному форматі, який поєднує онлайн та офлайн елементи. В умовах повномасштабної війни, ракетних обстрілів і постійної повітряної тривоги важливою умовою збереження ефективності виховної роботи стало забезпечення доступу до неї навіть за відсутності фізичної присутності здобувачів і викладачів. У цьому контексті цифрові платформи стали основними інструментами для організації виховного процесу. Серед таких платформ:

- Instagram – для публікацій, відео та інтерактивних заходів;
- Telegram – для створення груп, каналів, спільнот для обговорення важливих тем та анонсування заходів;
- YouTube – для трансляцій лекцій, просвітницьких відео та записів різноманітних заходів;
- Facebook – для комунікації, публікацій та створення подій;
- Zoom – для проведення онлайн-зустрічей, вебінарів та відеоконференцій;
- Microsoft Teams – для організації групових занять, відеоконференцій та онлайн-спільнот;
- Google Meet – для проведення відеозустрічей та інтерактивних занять;
- Kahoot – для створення інтерактивних опитувань, вікторин і тестів з метою активізації здобувачів освіти;

- Moodle – для управління курсами, створення тестів та інтерактивних завдань;
- Slack – для командної роботи, обміну інформацією та підтримки студентів у реальному часі;
- Trello – для планування і організації колективних проєктів, спільної роботи над завданнями;
- Padlet – для створення інтерактивних дошок, де студенти можуть обмінюватися ідеями та матеріалами.

Ці платформи допомагають забезпечити гнучкість і доступність виховного процесу, дозволяючи зберегти рівень комунікації, сприяти активному обміну думками та підтримувати студентську спільноту навіть в умовах дистанційного навчання.

Отже, в умовах сьогодення виховна робота набуває особливого значення. Важливість посилення національно-патріотичного виховання та формування єдності серед молоді в умовах війни важко переоцінити. У цей складний час необхідно оновити виховні практики, посилити національну свідомість, забезпечити відповідну підготовку до викликів, з якими стикається країна. Учасники освітнього процесу повинні бути готовими до змін, усвідомлюючи свою роль у відновленні та розвитку країни після завершення війни.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. (2022). Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/koncepciya-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-v-sistemi-osviti-ukrayini> (дата звернення 09.01.2026).
2. Міністерство освіти і науки України. (2022). Концепція розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki> (дата звернення 09.01.2026).
3. ООН. (2015). Цілі сталого розвитку ООН до 2030 року. Режим доступу: <https://sdgs.un.org/goals> (дата звернення 09.01.2026).

Марія КЛЕПАР

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника

Олена ЦВІГУН

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Карпатський
національний університет імені Василя
Стефаника

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО РІЗНИХ ВИДІВ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Освітня парадигма в умовах сучасних викликів орієнтує педагогів на всебічний розвиток особистості дитини, важливою складовою якого є її естетичне виховання. Музичне мистецтво посідає особливе місце у системі формування духовного світу молодшого школяра, оскільки безпосередньо впливає на емоційну сферу, розвиває образне мислення, виховує художній смак та естетичні почуття. Процес музичного виховання вимагає активної участі дитини в різноманітних видах музичної діяльності: слуханні музики, виконанні та музичній імпровізації. Саме через багатогранну музичну діяльність відбувається найефективніший розвиток музичних здібностей учнів.

Музичні здібності є здібностями спеціальними, тобто такими, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності на основі відповідних природних задатків [1, с. 158]. Розвиток музичних здібностей учнів початкових класів спирається на перцептивні, мнестичні, емоційні та інші процеси психічної діяльності, а також передбачає сформованість здібностей до специфічного виду діяльності: музичної творчості, виконавства, сприймання. Науковці наголошують, що існують періоди підвищеної чутливості, упродовж яких музичний розвиток відбувається найінтенсивніше. Для становлення базових музичних здібностей таким періодом є дошкільний вік (приблизно до п'яти років), коли особливо активно розвиваються слухові уявлення та музична пам'ять. Водночас і молодший шкільний вік (6–10 років) залишається сприятливим для подальшого вдосконалення цих здібностей. Оскільки задатки дитини мають багатовимірний характер, музичні здібності можуть формуватися на різній анатомо-фізіологічній основі, а за умови цілеспрямованого та регулярного навчання достатнього рівня музичного розвитку можна досягти практично в кожній дитини [4, с. 158].

Урахування цих вікових особливостей зумовлює особливу значущість діагностики та розвитку музичних здібностей саме в період початкової освіти. Молодший шкільний вік, у якому зберігається висока чутливість до впливу мистецтва, характеризується підвищеною емоційною вразливістю, природною потребою у творчій активності та стрімким розвитком пізнавальних процесів, що створює оптимальні умови для цілеспрямованої педагогічної роботи. Саме тому своєчасна діагностика та педагогічна підтримка музичного розвитку дітей молодшого шкільного віку сприятимуть збагаченню емоційного досвіду,

формуванню естетичного смаку й ціннісних орієнтацій. Послідовна робота з розвитку музичних здібностей не лише дозволить виявити учнів із ознаками обдарованості, а й забезпечить їхній гармонійний розвиток, формуючи стійкий інтерес до музичного мистецтва та готовність до самостійної музичної діяльності в майбутньому.

Отже, всі види роботи у процесі музичної діяльності з учнями початкових класів повинні сприяти їхньому духовному розвитку, пізнанню навколишнього світу, формуванню світогляду та вихованню моралі. Тому з перших днів навчання варто залучати молодших школярів до різних видів музичної діяльності, бо формування творчих здібностей відбувається шляхом включення їх у музичну діяльність.

Список використаних джерел

1. Коваль О. В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 21 с.
2. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

Марія КОПЧУК-КАШЕЦЬКА

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Карпатський
національний університет імені Василя
Стефаника

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ ЯК СКЛАДОВА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У сучасних соціокультурних умовах проблема збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління набуває особливої актуальності. Початкова школа є важливим етапом становлення особистості дитини, коли закладаються основи фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку. Саме в цей період формується ставлення молодшого школяра до власного здоров'я, виробляються первинні навички здорового способу життя, що в подальшому визначають якість його життєдіяльності та рівень особистісної самореалізації.

Здоровий спосіб життя розглядається як інтегративна складова всебічного розвитку особистості, що охоплює гармонійне поєднання фізичного, інтелектуального, емоційного та морального виховання. Як зазначає І. Д. Бех, виховання особистості має ґрунтуватися на цілісному підході до розвитку дитини, де турбота про здоров'я виступає необхідною умовою її духовного й соціального становлення [1]. У цьому контексті формування культури здоров'я молодших школярів постає одним із пріоритетних завдань сучасної початкової освіти.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, збереження здоров'я учнів, формування здоров'язбережувальної компетентності та навичок безпечної поведінки визначено як важливі результати освітнього процесу [3]. Це зумовлює необхідність упровадження цілеспрямованої системи педагогічних впливів, спрямованих на виховання відповідального ставлення дитини до власного фізичного й психічного благополуччя.

Наукові дослідження свідчать, що ефективне формування здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку можливе за умови комплексного підходу, який поєднує освітню, виховну та здоров'язбережувальну діяльність закладу загальної середньої освіти [2]. Водночас, як наголошує Л. Костишин, здоровий спосіб життя є не лише чинником збереження здоров'я, а й важливою передумовою активної життєвої позиції та успішної соціалізації особистості [4].

Здоровий спосіб життя є важливою складовою всебічного розвитку особистості молодшого школяра, що забезпечує гармонійне поєднання фізичного, психічного, соціального та морального розвитку дитини. Дослідження підтверджує, що формування у дітей навичок здорового способу життя на початковому етапі освіти сприяє не лише зміцненню фізичного здоров'я, а й розвитку самостійності, відповідальності, позитивної мотивації та соціальних компетентностей. Аналіз наукових джерел та нормативних документів показав, що ефективне впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання освітніх, виховних та фізкультурних заходів, а також активну участь родини та освітнього середовища [1–4]. Використання різноманітних форм роботи — бесід, ігор, рухових та інтерактивних вправ — допомагає сформувати у дітей усвідомлене ставлення до власного здоров'я та розвиває життєво важливі компетентності.

Збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів є ключовою умовою реалізації цілісного підходу до розвитку особистості та підвищення якості освітнього процесу. Результати наукових досліджень підкреслюють необхідність системної роботи педагогів, спрямованої на формування культури здоров'я, впровадження здоров'язбережувальних технологій та створення позитивного освітнього середовища, що забезпечує всебічний розвиток дитини.

Отже, здоровий спосіб життя не лише сприяє фізичному та психічному благополуччю молодших школярів, а й є важливою передумовою їх соціальної адаптації, формування життєвої активності та реалізації потенціалу особистості. Педагогічна практика повинна сприяти не лише передачі знань про здоров'я, а й вихованню ціннісного ставлення до власного життя, розвитку саморегуляції та відповідальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2015.
2. В'яла А., Денисюк О. Формування здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку в закладах загальної середньої освіти. *Молодий вчений*. 2020. №11(87). С. 375-378.

3. Державний стандарт початкової освіти. Постанова кабінету Міністрів України від 24.07.2019 №688. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/688-2019-%D0%BF>.

4. Костишин Л. Здоровий спосіб життя – запорука власного здоров'я. Режим доступу: <https://www.bsmu.edu.ua/blog/6587-zdoroviy-sposib-zhittya-zaporuka-vlasnogo-zdorov-ya/>.

Анжела КОРОЛЬ

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет

Наталя САДИКОВА

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету української філології, Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні дуже важливо, щоб був активізований пізнавальний інтерес. Для активізації пізнавального інтересу потрібні педагогічні умови. Ми обґрунтували деякі педагогічні умови, які мають можливість використовувати дидактичні ігри саме на уроках української мови.

Формування пізнавального інтересу є складним процесом, який вимагає від учителя створення специфічного освітнього середовища. Під педагогічними умовами ми розуміємо цілеспрямовано створене середовище, що відображає комплекс педагогічних та психологічних чинників, які ефективно впливають на взаємодію педагогів і учнів. На основі аналізу наукової літератури нами було виокремлено систему умов, дотримання яких забезпечує ефективність навчального процесу на уроках української мови.

Першою і найважливішою умовою є забезпечення розуміння та усвідомлення учнем змісту й значення матеріалу, що вивчається. С. Ілляш підкреслює необхідність переходу від простого запам'ятовування до глибокого осмислення навчальної інформації [1, с. 81–84]. На уроках української мови це означає, що учні мають не механічно засвоювати правила граматики чи орфографії, а розуміти логіку мовних явищ, бачити їх практичне застосування в комунікативних ситуаціях.

Ця умова тісно пов'язана з розвитком критичного мислення, що передбачає використання таких розумових операцій, як аналіз, синтез та порівняння. Для реалізації цього на уроках української мови доцільно застосовувати інтерактивні методи, наприклад, «Мозковий штурм» чи «Асоціативний кущ», які спонукають учнів до формулювання власних висновків.

Друга педагогічна умова полягає в систематичному введенні нового в зміст навчального матеріалу. Як справедливо відзначають дослідники, «варто розширювати освітні обрії молодших школярів, навчати дітей знаходити нове, раніше невідоме, але істотне для більш глибокого розуміння змісту в добре

відомому матеріалі» [2, с. 86]. Тому вчителю варто розширювати освітні обрії школярів, навчаючи їх знаходити нове у вже відомому, встановлювати міжпредметні зв'язки (наприклад, мови з історією чи культурою) та використовувати актуальні тексти.

Третьою умовою є дотримання принципу випереджувального навчання. Сутність цього підходу полягає в тому, що основні, стислі положення нової складної теми надаються учням до початку її ґрунтовного вивчення. Це дозволяє поступово адаптувати учнів до нового матеріалу, розвиває їхню допитливість та сприяє глибшому заглибленню в тему. На уроках мови це може реалізовуватися через пропедевтичні завдання або створення проблемних ситуацій, що передують вивченню нового розділу.

Четверта умова – забезпечення емоційної привабливості навчання. Як зазначав В. О. Сухомлинський, необхідно створювати «багате, різноманітне, привабливе інтелектуальне життя», щоб дитина палко зацікавилася навчанням [3, с. 87-88]. Емоційний інтелект відіграє ключову роль у формуванні ставлення до предмета. Ефективними засобами реалізації цієї умови є театралізовані види діяльності: інсценування, елементи драматизації, різні види театру, які викликають живий емоційний відгук у дітей.

Для реалізації цієї умови на уроках української мови дослідники рекомендують використовувати різноманітні форми роботи, що викликають емоційний відгук учнів. Особливо ефективними є театралізовані види діяльності: елементи інсценування, драматизації, різні види театру (тіньовий, пальчиковий, ляльковий тощо) [2, с. 87-88].

П'ятою умовою ми визначаємо впровадження проблемного, інтерактивного та інтегрованого навчання [2, с. 87]. Проблемне навчання активізує мислення через систему пізнавальних завдань, які вимагають від учнів роздумів та спираються на їхній попередній досвід. Інтерактивне навчання базується на постійній взаємодії та співпраці учнів, що формує вміння працювати в колективі та поважати думку іншого. Інтегрований підхід дозволяє розглядати мовні явища в контексті загальної картини світу, поєднуючи зміст різних предметів.

Шостою, особливо важливою в контексті нашого дослідження умовою, є використання ігрових технологій. Діти приходять до школи з різним рівнем розвитку та підготовки до навчання, а школа вимагає від дитини вміння працювати за зразком, самостійно слухати, бути уважною, свідомо сприймати навчальний матеріал. Використання навчальних ігор у освітньому процесі школи, як підкреслюють О. Кіліченко та О. Комар, «здійснюється через включення дітей у навчальні ігри за допомогою ігрового моделювання (імітаційне, ситуаційне моделювання, рольові та ділові ігри), дидактичні, пізнавальні, інтелектуальні ігри» [2, с. 88].

На уроках української мови доцільно використовувати такі ігри: «З якого дерева листочки?», «Знайди однаковий предмет (колір)», «Що змінилося?», «Чого тут не вистачає?», «Коли це буває?», «Хто на чому грає?», «Чиї це інструменти?», «Створи нове слово», «Ланцюжок», «Збери слово», «Зимові слова», «Природа», «Розклади слова по хатинках», «Хто це?», «Барви природи», «Звуки природи» тощо [2, с. 88]. Гра, за висловом В. О. Сухомлинського, є «світлим вікном», через яке дитина пізнає світ, та «іскрою, що запалює вогник допитливості». Ігрове моделювання, дидактичні та інтелектуальні ігри (такі як

«Створи нове слово», «Ланцюжок», «Мовний аукціон») дозволяють включити учнів в активну діяльність, роблячи процес засвоєння складних граматичних тем невимушеним та цікавим.

Сьома умова пов'язана з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Сучасний урок важко уявити без цифрових інструментів, які стимулюють бажання навчатися. Сервіси на кшталт LearningApps, Class Dojo, Classtime або інструменти для створення ментальних карт дозволяють урізноманітнити форми роботи та забезпечити миттєвий зворотний зв'язок,.

Восьмою умовою є використання оптимальної системи тренувальних творчих вправ. Важливо дотримуватися диференційованого підходу, пропонуючи учням фронтальні, групові та індивідуальні завдання творчого характеру, які відповідають їхнім можливостям та змісту навчального матеріалу.

Отже, проаналізовані педагогічні умови становлять цілісну систему, що охоплює когнітивні, емоційні та технологічні аспекти навчання. Тому ми вважаємо, що саме комплексна реалізація запропонованих умов, зокрема через використання дидактичних ігор, забезпечує ефективне формування стійкого пізнавального інтересу учнів до вивчення української мови, сприяючи розвитку їхньої інтелектуальної та духовної сфери.

Список використаної літератури

1. Ілляш С. Педагогічні умови формування пізнавального інтересу до навчання в учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2012. № 6. С. 81–84.
2. Кіліченко О., Комар О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних інтересів в учнів початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2022. № 27. С. 84–89.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Київ: Рад. шк., 1977. 670 с.

Емма МАКАРОВА

старша викладачка кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка

Софія ЛЕОНТІЄВА

старша викладачка кафедри академічного та естрадного вокалу, Київський столичний університет ім. Бориса Грінченка

ВОКАЛЬНО-МУЗИЧНА ОСВІТА І ІНФОРМАЦІЙНО – КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОСТІ

Вступ. У статті висвітлюються питання можливості використання в процесі виховання майбутніх фахівців вокального мистецтва комп'ютерних технологій і їх вплив на формування майбутнього спеціаліста. Розглядається можливість вокального навчання за допомогою комп'ютерних технологій, народження

нових методів і прийомів викладання предмету «Сольний спів», аналізуються деякі аспекти використання інтернет ресурсів.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, вокальна освіта, вокальні технології, освітній процес, інтернет ресурси, творчий процес.

Introduction. The article highlights the issues of the possibility of using computer technologies in the process of educating future vocal art specialists and their impact on the formation of a future specialist. The possibility of vocal training using computer technologies, the emergence of methods and techniques for teaching the subject «Solo Singing» are considered, and some aspects of the use of Internet resources are analyzed.

Keywords: information and communication technologies, vocal education, vocal technologies, educational process, Internet resources, creative process.

Постановка проблеми: ХХІ століття – це епоха принципово нових знань і способів їх отримання. Нове тисячоліття це – висококваліфікована особистість, до підготовки якої зростає все більше вимог, щоб вона була спроможна і відповідала вимогам ринку праці.

Актуальність порушеної у статті проблеми зумовлена викликами сьогодення щодо цифровізації громадського життя, а в Україні ще і воєнним станом, бо заняття онлайн може зберегти життя і тому без комп'ютерних можливостей не обійтись. У цьому контексті необхідним і доцільним стає застосування цифровізації методів взаємодії предметів музичного циклу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з досліджуваної проблеми показав, що різні аспекти вокально-творчої підготовки студентів в очному вокальному класі знайшли відображення в наукових працях ХХ століття, бо вони забезпечували процес виховання ерудованого, практично підготовленого фахівця вокального мистецтва того часу. Розвитком цих наукових тем займалися видатні педагоги-вокалісти і науковці: О. Олексюк, Рудницька, І. Маркотенко, М. Мікіша, Б. Голубєв та ін. Проте, питання організації процесу розвитку вокально-творчого потенціалу майбутніх фахівців вокального мистецтва в сучасних умовах на основі використання інформаційно-комунікативних технологій ще не знайшло належного наукового обґрунтування.

Метою статті є розуміння особливості використання інформаційно-комунікативних технологій в сучасній вокально-освітній практиці.

Виклад основного матеріалу.

У системі вітчизняної вокальної освіти склалось певне протиріччя: з одного боку сформувалась українська вокально-виконавська школа з чіткими принципами вокального навчання, а з іншого боку – світовий вокальний простір постійно розширює форми культурного діалогу із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Таким чином сучасний фахівець (і вокаліст і педагог) не можуть реалізуватися в сьогодинішнім творчо-культурному просторі без знань, а тим більш без використання ІКТ, які забезпечують саме інформаційні комунікативні технології. Проводячи заняття зі студентами спеціальності «Сольний спів» онлайн, «викладач, який дільно орієнтується в комп'ютерних технологіях, зможе провести заняття цікаво та на належному рівні» [2, с.427].

«Використання ІКТ в навчальному процесі має бути інноваційним використанням інформаційно-цифрових систем. До найбільш поширених засобів

ІКТ належать комп'ютери та мобільні телефони, які найбільш поширено використовуються в навчальному процесі» [2, с.426]. Таким чином сучасний фахівець не може реалізуватися в сьогоденному культурному просторі без знань, а тим більш без використання ІКТ.

«Проводячи заняття зі студентами «Сольний спів» онлайн, викладач, який вільно орієнтується в комп'ютерних технологіях зможе провести заняття на належному рівні» [2, с.427]. Студенти маючи комп'ютери і телефони на уроках можуть в реальному часі записати свій спів (чи то вправ, чи то творів) на кожному занятті, почути зауваження викладача, свій спів, зробити самоаналіз помилок, виправити їх, розуміючи суто технічні або творчо-емоційні помилки.

«Така методика, яка використовує комп'ютерний інструментарій з метою отримання необхідних знань, умінь та навичок, широко використовується в європейській вокальній освіті» [1, с. 321]

Розмірковуючи про використання можливості ІКТ технологій в вокальній освіті, необхідно звернути увагу на використання інтернет технологій:

1. Використання ресурсів інтернет бібліотек;
2. Прослуховування еталонних і відео записів всіх спектаклів європейських оперних театрів, концертів видатних співаків сучасності;
3. Записи всіх заліків, екзаменів, студентських звітів, концертів, створюючи відео біографії, розвитку кожного студента [1, с. 250].

Все це істотно розкриє межі навчання, робить його більш ефективним і дозволяє студенту розвиватися не тільки вокально-технічною а й творчо-виконавчою, стаючи конкуренто спроможною одиницею в сучасному вокально-творчому просторі українсько-європейської вокальної спільноти.

Розробка і впровадження в навчальний процес таких інформаційно-комунікативних технологій, як аудіо супровід виконуваних творів істотно розширює межі навчальної роботи онлайн та є змогою зробити її більш ефективною, змінюючи роль студента в навчальному процесі: з пасивного слухача до виконуючого в активного учасника навчального процесу [3, с. 363].

Висновок: Отже, використання ІКТ стає не тільки невід'ємною частиною сучасного вокального процесу, а є вже об'єктом яким компонентом підготовки спеціалістів- вокалістів, як в очному так і онлайн навчанні. Формування такого типу навчального процесу вимагає безумовно більш високого рівня кваліфікації професорсько-викладацької спільноти а з боку студентів вільного володіння ІКТ можливостями в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. «Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник І.М. Дичківська – К. «Академвидав» 2004 рік. С. 332
2. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті// Енциклопедія освіти/ Нац. акад. пед.наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 426–427
3. Фадєєва К. В. Музичні комп'ютерні технології ХХ століття: монографія. Київ : Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, 2006. С. 399

Христина МАРОТЧАК

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Карпатський
національний університет імені Василя
Стефаника

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасна система освіти ставить у центр уваги не лише формування інтелектуального потенціалу дитини, а й розвиток її фізичного, психічного та соціального здоров'я. Особливо важливим цей напрям є у молодшому шкільному віці, коли закладаються основи поведінкових звичок і формується ціннісне ставлення до власного здоров'я. Формування культури здорового способу життя (ЗСЖ) стає пріоритетним завданням педагогів, батьків та всього суспільства.

Актуальність проблеми аналізу стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку свідчить про зростання кількості хронічних захворювань, порушень постави, зору, зниження рівня фізичної активності та стресостійкості. На ці показники впливають такі чинники: малорухливий спосіб життя; тривале перебування перед екранами; нераціональне харчування; перенавантаження навчальними завданнями; недостатній рівень педагогічної та батьківської уваги до здоров'язбереження. У зв'язку з цим школа стає ключовим середовищем, де можна ефективно формувати навички ЗСЖ, адже саме тут діти отримують не лише знання, а й досвід щоденної практики здорових звичок.

Формування культури здорового способу життя учнів початкових класів є пріоритетним напрямом сучасної освітньої політики України та має чітке нормативно-правове підґрунтя. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти (2018) здоров'я дитини визначається однією з базових цінностей освітнього процесу, а формування здоров'язбережувальної компетентності розглядається як важливий результат навчання і виховання [3]. Зазначені положення конкретизуються у Типових освітніх програмах та Концепції Нової української школи, які орієнтують педагогів на компетентнісний підхід, інтеграцію здоров'язбережувального змісту в навчальні предмети й активне залучення учнів до формування відповідального ставлення до власного здоров'я [5].

Стан наукового дослідження проблеми свідчить про її актуальність та багатоаспектність. У працях Н. Бондаренко висвітлено комплексний підхід до формування здорового способу життя молодших школярів [1], тоді як Н. Васильєва акцентує увагу на методичних засадах здоров'язбережувальної освіти та доцільності використання інтерактивних ігрових технологій [2]. Дослідження О. Ковтун присвячені формуванню мотивації до здорового способу життя як ключового чинника здоров'язбережувальної поведінки дітей [4].

Л. Ткаченко підкреслює значення виховання відповідальності за власне здоров'я та взаємодії школи й сім'ї у цьому процесі [6].

Отже, аналіз нормативних документів і наукових джерел підтверджує важливість системної роботи з формування здорового способу життя учнів початкових класів та потребу в подальшому удосконаленні практичних підходів до її реалізації.

Здоровий спосіб життя – це модель поведінки людини, яка спрямована на збереження, зміцнення й покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я. Культура здорового способу життя включає: систему знань про здоров'я та чинники, що на нього впливають; сформовані практичні навички (гігієнічні, рухові, харчові тощо); ціннісне ставлення до власного організму; мотивацію до підтримання фізичної активності та емоційної рівноваги.

Педагогічні умови формування культури здоров'я:

1. Рухова активність: щоденні руханки, фізкультхвилинки, активні перерви, цікаві уроки фізкультури, спортивні свята.

2. Гігієнічне та валеологічне виховання: бесіди про гігієну, міні-уроки про харчування, сон, догляд за тілом, формування режиму дня.

3. Емоційне здоров'я: доброзичлива атмосфера, релаксація, дихальні вправи, розвиток саморегуляції та комунікації.

4. Інтеграція здоров'язбережувальної тематики в уроки: читання творів про здоров'я, задачі з відповідним змістом, творчі проєкти («Моє корисне меню», «Я і спорт»).

5. Співпраця з батьками: консультації, тренінги, спільні спортивні заходи, участь сімей у шкільних оздоровчих ініціативах [2, с. 22].

Задля успішної реалізації програми формування поняття здорового способу життя у молодших школярів варто застосовувати такі види практичних робіт як інтерактивні ігри, валеологічні хвилинки, «Куточок здоров'я», проєкти, щоденники здорових звичок, тренінги, квести, казкотерапію, рольові ігри, спортивні естафети, ритміку й танцювальну активність.

Одним із провідних напрямів практичної роботи є систематичне формування в учнів корисних здорових звичок. Це реалізується через щоденні елементи навчального процесу: дотримання режиму дня, організацію робочого місця, правильну поставу під час письма та читання, чергування розумової і рухової діяльності.

На уроках учитель цілеспрямовано звертає увагу учнів на важливість активних перерв, гігієни зору, дотримання правил особистої гігієни. Наприклад, у 1–2 класах ефективними є короткі бесіди з елементами гри («Що корисно для нашого здоров'я?»), у 3–4 класах – міні-дискусії та ситуативні завдання, що спонукають дітей до самостійних висновків.

Важливим практичним компонентом формування культури здорового способу життя учнів початкових класів є систематичне використання фізкультхвилинки і рухливих вправ у структурі уроку. Їх упровадження сприяє зняттю фізичної та психоемоційної втоми, активізації уваги, підтриманню працездатності й створенню сприятливого емоційного фону навчальної діяльності. Особливо доцільним є поєднання навчального матеріалу з ритмічними рухами під музику, вправами на розтягування та розслаблення м'язів, імітаційними рухами, що відтворюють дії тварин, спортсменів або

персонажів, а також спеціальними вправами для профілактики порушень постави та зору. Наприклад, на уроці читання рухи можуть імітувати сюжет літературного твору, а на уроці математики – поєднуватися з лічбою або розв'язуванням простих завдань. Інтеграція рухової діяльності з навчальним змістом не лише сприяє фізичному розвитку школярів, а й підвищує їх пізнавальний інтерес та мотивацію до навчання [4, с. 50].

Водночас важливу роль у формуванні культури здорового способу життя відіграє використання ігрових та інтерактивних методів навчання. Ігрові технології відповідають віковим особливостям молодших школярів і забезпечують природне, емоційно забарвлене засвоєння знань про здоров'я. У процесі гри діти легше сприймають інформацію, усвідомлюють значення здорових звичок та закріплюють відповідні моделі поведінки. Ефективними є дидактичні та рольові ігри, інтерактивні вправи з використанням наочних і мультимедійних матеріалів, а також тематичні квести й вікторини.

Формування мотивації до здорового способу життя в учнів початкових класів ефективно реалізується через проєктну діяльність, яка створює умови для активної, усвідомленої та особистісно значущої участі дітей у пізнанні основ здоров'я. Проєктна робота сприяє розвитку внутрішньої мотивації, оскільки передбачає самостійний пошук інформації, спільне обговорення, творче осмислення та практичне застосування набутих знань. У початковій школі доцільно впроваджувати короткотривалі, переважно групові проєкти, зміст і форма яких відповідають віковим та психологічним особливостям молодших школярів [6, с. 64].

Ефективними є проєкти «Мій здоровий день», «Корисні та шкідливі звички», «Я обираю рух», «Вітаміни навколо нас», «Моє улюблене корисне харчування», «Спорт у моєму житті», «Чистота – запорука здоров'я», «Як зберегти гарний настрій». У процесі виконання проєктних завдань учні створюють малюнки, колажі, мініпрезентації, моделюють життєві ситуації та презентують результати власної діяльності, що сприяє не лише закріпленню теоретичних знань, а й формуванню практичних умінь здоров'язбережувальної поведінки, відповідального ставлення до власного здоров'я та стійкої позитивної мотивації до здорового способу життя.

Отже, формування культури здорового способу життя учнів початкових класів є складним і багатоаспектним процесом, що потребує системного та практично орієнтованого підходу. Реалізація здоров'язбережувальних технологій у навчальному процесі, використання рухової активності, ігрових та інтерактивних методів, проєктної діяльності й тісної співпраці з батьками сприяє формуванню стійкої мотивації до здорового способу життя. Практична спрямованість роботи з молодшими школярами забезпечує не лише засвоєння знань про здоров'я, а й їх реальне застосування в повсякденному житті, що є важливою умовою виховання фізично та психологічно здорової особистості.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Формування здорового способу життя в учнів початкових класів. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 32. С. 45–51.

2. Васильєва Н. В. Методичні основи здоров'язбережувальної освіти в початковій школі. *Освіта*. 2018. № 1. С. 22–30.
3. Державний стандарт початкової освіти / Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. К. : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
4. Ковтун О. Формування мотивації до здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. 2022. № 9. С. 49–55.
5. Концепція Нової Української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola>.
6. Ткаченко Л. Формування відповідальності за власне здоров'я у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник педагогічних наук*. 2022. № 12. С. 64–71.

Микола МИРОШНИЧЕНКО

аспірант кафедри початкової і професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ РОЛІ КЕРІВНИКА ОРКЕСТРУ НАРОДНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Трансформаційні процеси, що охопили галузь мистецької освіти, визначаються комплексом глибинних змін, зумовлених глобалізацією культурного простору, активною цифровізацією освітньої діяльності та зміною домінантних парадигм у бік особистісно орієнтованого розвитку здобувачів. У цих умовах відбувається суттєве переосмислення професійної діяльності педагогів мистецького спрямування, зокрема керівника оркестру народних інструментів, який традиційно сприймався передусім як диригент та організатор репетиційної роботи.

Сьогодні керівник оркестру народних інструментів виступає не лише як носій художньо-виконавського досвіду, а й як педагог-новатор, лідер творчого колективу, фасилітатор освітнього процесу та посередник між традиційною музичною культурою і сучасними художніми практиками. Такий підхід узгоджується з науковими позиціями В. Жукова [2], О. Олексюк, О. Лермонтової [3], В. Цицирева [5], які наголошують на розширенні функціонального поля сучасного педагога-музиканта в умовах трансформації освітнього простору.

Актуальність проблеми зумовлюється необхідністю адаптації професійної діяльності керівника оркестру до нових вимог мистецької освіти, орієнтованої на компетентнісний, особистісно орієнтований та діяльнісний підходи.

Розвиток сучасного суспільства супроводжується активними соціокультурними змінами, що безпосередньо впливають на функціонування мистецької освіти. Як зазначають Т. Гуменюк [1], Л. Масол, Н. Панова [1] та О. Рудницька, мистецька освіта в сучасних умовах покликана забезпечити не лише професійну підготовку, а й культурну самоідентифікацію особистості. Зростання мобільності культурних процесів, відкритість до міжкультурного діалогу та переосмислення національної ідентичності актуалізують роль

народно-інструментального мистецтва як важливого чинника збереження й трансляції культурної спадщини.

За таких умов керівник оркестру народних інструментів постає як лідер, здатний гармонійно інтегрувати традиційні виконавські практики у контекст новітніх форматів художньої діяльності. Його професійна місія виходить за межі суто репродуктивного відтворення музичних зразків і спрямовується на формування у здобувачів освіти ціннісного ставлення до народної спадщини, а також глибокого усвідомлення її актуальності та конкурентоспроможності в сучасному мистецькому просторі.

Крім того, демократизація освітнього процесу та орієнтація на партнерську взаємодію між педагогом і здобувачами освіти зумовлюють необхідність перегляду авторитарних моделей керівництва оркестром. Сучасний керівник дедалі частіше виступає як наставник, який стимулює самостійність, ініціативність і відповідальність учасників колективу.

У контексті сучасної мистецької освіти керівник оркестру народних інструментів постає як активний суб'єкт освітнього процесу, діяльність якого має комплексний характер. Його професійна компетентність охоплює диригентсько-виконавську, педагогічну, організаційну, комунікативну та рефлексивну складові. Педагогічна діяльність керівника оркестру спрямована на формування цілісної особистості музиканта, здатного до творчого самовираження, колективної взаємодії та саморозвитку. Особливої ваги набуває розвиток у здобувачів освіти навичок ансамблевої гри, слухової координації, відповідальності за спільний результат та вміння працювати в команді.

Водночас реалізація означених педагогічних завдань неможлива без належного організаційного забезпечення діяльності оркестрового колективу. Організаційна функція керівника оркестру полягає у плануванні та реалізації репетиційної, концертної й позааудиторної діяльності, створенні сприятливого психологічного клімату в колективі та забезпеченні умов для творчого зростання кожного учасника. Саме організаційна впорядкованість оркестрової роботи сприяє підвищенню її результативності та формуванню стійкої мотивації до музично-виконавської діяльності.

Зазначені аспекти діяльності керівника оркестру набувають особливої актуальності в умовах упровадження компетентнісної парадигми освіти. Запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті зумовлює необхідність переорієнтації діяльності керівника оркестру з процесуального аспекту на результативний, коли основною метою освітнього процесу стає формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти, необхідних для їхньої успішної музично-творчої та соціокультурної самореалізації.

У цьому контексті керівник оркестру народних інструментів сприяє цілеспрямованому розвитку музично-виконавської компетентності, що охоплює технічну вправність, художньо-образне мислення, інтерпретаційні вміння та сформованість сценічної культури. Водночас важливого значення набуває формування комунікативної, соціальної та культурної компетентностей, які розвиваються в процесі колективного музикування та спільної творчої діяльності. Реалізація компетентнісного підходу вимагає від керівника оркестру здатності до педагогічного проєктування, визначення чітких освітніх цілей,

прогнозування результатів навчання та розроблення обґрунтованих критеріїв оцінювання досягнень учасників оркестрового колективу.

Однією з ключових тенденцій сучасної мистецької освіти є інтеграція традиційних та інноваційних підходів до навчання. У діяльності керівника оркестру народних інструментів це проявляється у поєднанні класичних методів диригування та репетиційної роботи з використанням цифрових технологій і мультимедійних засобів. Застосування аудіо- та відеозаписів, електронних нотних редакторів, онлайн-платформ для комунікації та дистанційної роботи сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розширенню можливостей для самостійної роботи здобувачів освіти та розвитку їхньої цифрової грамотності. Водночас важливо зберігати автентичність народно-інструментального виконавства, передавати традиційні прийоми гри та стилістичні особливості, що становлять основу національної музичної культури.

Сучасний керівник оркестру народних інструментів виконує роль лідера, здатного об'єднати учасників колективу навколо спільної художньої мети. Педагогічне лідерство в мистецькій освіті розглядається у дисертації Б. Ликтея [4], який акцентує увагу на партнерській взаємодії та суб'єкт-суб'єктних відносинах. Лідерство ґрунтується на професійному авторитеті, емоційній компетентності та здатності до ефективної комунікації. Комунікативна культура керівника оркестру передбачає вміння налагоджувати діалог, враховувати індивідуальні особливості учасників колективу, вирішувати конфліктні ситуації та створювати атмосферу довіри й взаємоповаги.

Важливою складовою професійної діяльності керівника оркестру народних інструментів у контексті актуальних вимог мистецької освіти є рефлексія, що забезпечує усвідомлення й критичне осмислення власного педагогічного досвіду, аналіз результатів художньо-освітньої діяльності та визначення перспектив подальшого професійного зростання. Рефлексивна позиція керівника оркестру сприяє вдосконаленню методів і форм роботи з оркестровим колективом, підвищенню ефективності репетиційного процесу та якості освітніх результатів загалом. Водночас здатність до систематичної рефлексії забезпечує готовність керівника оркестру до впровадження педагогічних інновацій, гнучкого реагування на зміни освітнього середовища та адаптації професійної діяльності до індивідуальних потреб учасників колективу. Саме рефлексія виступає інтегративним механізмом, що поєднує художньо-виконавський, педагогічний та організаційний компоненти діяльності керівника оркестру й створює підґрунтя для цілісного переосмислення його професійної ролі в системі сучасної мистецької освіти.

Висновки. Переосмислення ролі керівника оркестру народних інструментів у контексті сучасної мистецької освіти зумовлює необхідність комплексного оновлення його професійної діяльності. Сучасний керівник оркестру постає як багатофункціональний фахівець, який поєднує художньо-виконавську майстерність, педагогічну компетентність, лідерські якості та здатність до інновацій. Ефективна діяльність керівника оркестру народних інструментів сприяє не лише підвищенню рівня виконавської підготовки здобувачів освіти, а й формуванню їхньої культурної ідентичності, творчої активності та готовності до самореалізації в сучасному мистецькому просторі.

Список використаних джерел

1. Гуменюк Т., Панова Н. Інноваційні тенденції в організації сучасної мистецької освіти. *Київське музикознавство*. 2025. № 3. С. 368–382. URL: <https://doi.org/10.33643/kmus.2025.03.43>
2. Жуков В. П., Маточка Д. Є. Значення диригентсько-оркестрової освіти у підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва // *Мистецька освіта у міждисциплінарному вимірі* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Харків, 13–14 черв. 2023 р.) [Електронне видання] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. О. О. Матвєєвої. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. – С. 40–43.
3. Лермонтова О. О. Феномен оркестру народних інструментів у сучасному національному музикологічному дискурсі. *Слобожанські мистецькі студії*. 2024. № 3. С. 96–102. URL: <https://doi.org/10.32782/art/2024.3.18>
4. Ликтей Б. В. Формування лідерських якостей майбутнього керівника оркестрового колективу у процесі фахової діяльності : дис. ... докт. філос. : 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Київ, 2025. 210 с.
5. Цицирев В. М. Розвиток українського оркестру народних інструментів: соціокультурний та історичний аспект. *Культура України*. 2023. № 80. С. 118–125. URL: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.080.15>

Валентина МОВЧАН

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Сучасний етап розвитку освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими суспільними викликами, цифровізацією, змінами в освітній парадигмі та впровадженням концепції Нової української школи. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема оновлення змісту та структури педагогічної освіти, спрямованої на підготовку вчителя початкових класів нового покоління – компетентного, мобільного, здатного до творчої професійної діяльності.

Однією з ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи [3], є наукове розуміння природи та сучасних технологій, а також здатність застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Реалізація цієї компетентності в освітньому процесі початкової школи значною мірою відбувається в межах технологічної освітньої галузі, яка орієнтована на формування в учнів початкових уявлень про технологічні процеси, матеріали та способи їх обробки. У процесі виконання практичних і проєктно-творчих завдань молодші школярі навчаються застосовувати елементи наукового методу:

спостерігати, аналізувати, висувати припущення, добирати матеріали, планувати послідовність дій, здійснювати елементарні дослідження та оцінювати результати власної діяльності.

Технологічна діяльність учнів початкових класів забезпечує формування практичних умінь, розвиток креативного мислення, ініціативності, здатності до проєктування і виготовлення виробів [2]. Відтак ефективна організація технологічної діяльності молодших школярів безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

У цьому контексті особливого значення набуває визначення теоретичних орієнтирів підготовки майбутніх учителів до організації технологічної діяльності учнів, що дає змогу осмислити сучасні вимоги до професійної компетентності педагога та окреслити напрями модернізації педагогічної освіти.

У процесі підготовки вчителя початкових класів до організації технологічної діяльності учнів доцільно спиратися на такі провідні підходи: компетентнісний підхід, який орієнтує на формування технологічної, проєктної, методичної та креативної компетентностей майбутнього вчителя; діяльнісний підхід, що передбачає залучення здобувачів вищої освіти до активної практичної діяльності, моделювання уроків, виконання творчих і проєктних завдань; особистісно орієнтований підхід, спрямований на розвиток індивідуального потенціалу майбутнього педагога, його творчості та професійної самореалізації; інтегративний підхід, який забезпечує поєднання знань з педагогіки, психології, методики навчання, дизайну, мистецтва та технологій.

Зазначені підходи створюють підґрунтя для формування цілісної професійної готовності майбутніх учителів до організації технологічної діяльності учнів початкової школи.

Технологічна діяльність учнів початкових класів розглядається як важливий засіб всебічного розвитку особистості дитини. Вона сприяє формуванню практичних умінь, розвитку дрібної моторики, просторового мислення, уяви, самостійності та відповідальності за результати власної діяльності.

У межах інтегрованого курсу «Дизайн і технології» технологічна діяльність має проєктно-творчий характер і передбачає проходження учнями основних етапів: задум – планування – виконання – презентація результату. Така логіка діяльності сприяє формуванню в молодших школярів початкових навичок проєктного мислення та технологічної культури [4].

На нашу думку, майбутній учитель початкових класів повинен бути підготовленим не лише до передавання знань, а й до організації різноманітних видів технологічної діяльності, створення безпечного, мотивувального та творчого освітнього середовища.

Варто зазначити, що у підготовці сучасного вчителя початкових класів важливу роль відіграє використання мережі Інтернет та електронних засобів навчання, серед яких особливе місце посідають електронні освітні ресурси. На думку С. Бобрицької [1] електронні освітні ресурси є перспективним інструментом професійної діяльності вчителя та одним із найбільш поширених у світовій освітній практиці засобів навчання.

У контексті технологічної освітньої галузі в початковій школі електронні ресурси виступають не лише засобом подання інформації, а й інструментом організації проєктно-творчої діяльності учнів, моделювання технологічних

процесів та демонстрації послідовності виготовлення виробів. Застосування електронних освітніх ресурсів на уроках технологічної освітньої галузі сприяє візуалізації навчального матеріалу, підвищенню мотивації до навчання, індивідуалізації освітнього процесу та формуванню у молодших школярів початкових навичок роботи з цифровими інструментами.

Узагальнення результатів наукових досліджень дає змогу визначити основні теоретичні орієнтири підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації технологічної діяльності учнів:

- Орієнтація на формування професійної готовності, що охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.
- Інтеграція теоретичної та практичної підготовки, яка забезпечує зв'язок педагогічних знань із реальними умовами шкільної практики.
- Посилення практикоорієнтованого навчання, залучення студентів до виконання творчих і проєктних завдань, моделювання фрагментів уроків, аналізу педагогічних ситуацій.
- Використання сучасних освітніх технологій, зокрема проєктного навчання, інтерактивних методів, цифрових інструментів та елементів STEAM-освіти.
- Формування ціннісного ставлення до технологічної діяльності, усвідомлення її ролі у розвитку особистості молодшого школяра.

Реалізація зазначених орієнтирів сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів та забезпечує їхню готовність до ефективної організації технологічної діяльності учнів

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації технологічної діяльності учнів є важливою складовою трансформації педагогічної освіти в умовах сучасних викликів. Теоретичними орієнтирами цього процесу виступають компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інтегративний підходи, які забезпечують формування цілісної професійної готовності майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Бобровицька С. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2021. Том 8, № 1. С.19–25.
2. Державний стандарт початкової освіти (2018) (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
3. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Типові освітні програми О. Савченко (затвердженими Наказом МОН України від 12.08.2022 № 743-22). 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.1-2.Savchenko.pdf>

Богдан НАГРИБЕЛЬНИЙ

аспірант кафедри української мови,
Київський столичний університет імені
Бориса Грінченка; старший викладач
кафедри англійської мови в судноводінні,
Херсонська державна морська академія

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВІДПОВІДЬ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ НА ВИКЛИКИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Сучасний світ характеризується інтенсифікацією процесів глобалізації, міграції, цифровізації та паралельним зростанням міжкультурних контактів. Освіта в цих умовах перестає бути лише засобом передачі знань і дедалі більше виконує функцію формування особистості, здатної до ефективної комунікації в полікультурному середовищі. Міжкультурна взаємодія стає уже не винятком, а нормою соціального та професійного життя, що зумовлює потребу в переосмисленні традиційних освітніх підходів.

Однією з найбільш адекватних відповідей сучасної освіти на ці виклики є впровадження інтерактивних технологій навчання. Вони сприяють активному залученню здобувачів освіти до освітнього процесу, розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, толерантності та міжкультурної компетентності. У цьому контексті інтерактивні технології виступають не лише дидактичним інструментом, а й важливим соціокультурним чинником.

У дослідженні визначаємо міжкультурну взаємодію розглядаємо як процес комунікації та співпраці між представниками різних культур, що передбачає обмін цінностями, нормами, моделями поведінки та способами мислення. В умовах полікультурного суспільства вона стає необхідною складовою успішної соціалізації особистості. Очевидно, що в процесі фахової підготовки спеціалістів окремих спеціальностей міжкультурна комунікація – це й складова професійної діяльності.

Досвід викладацької діяльності дозволяє стверджувати, що професійна підготовка майбутніх спеціалістів морської галузі передбачає розвиток міжкультурної комунікації як норму в цій професії. На нашу думку, основними викликами міжкультурної взаємодії в освіті є такі:

- наявність культурних стереотипів і упереджень;
- мовні та комунікативні бар'єри;
- різні освітні традиції, дидактика та методика навчання;
- ризик конфліктів на ґрунті культурних відмінностей;
- недостатній рівень міжкультурної компетентності учасників освітнього процесу.

Переконані, що традиційні, переважно репродуктивні методи навчання не забезпечують належних умов для подолання означених викликів. Саме тому виникає потреба в інтерактивних технологіях, які орієнтовані на діалог, співпрацю та рефлексію.

У дослідженні визначаємо інтерактивні технології навчання як сукупність методів, прийомів і форм організації освітнього процесу, що ґрунтуються на активній взаємодії між усіма його учасниками. Узагальнюючи позицію учених та практиків: О. Ігнатової (2025), О. Матвієнко (2025); І. Нагрибельної (2019);

О. Пришляк, М. Суботнього, В. Янчишина (2025) та ін. зауважимо, що ключовою ознакою інтерактивності є перехід від монологічного викладу матеріалу до діалогічної та полілогічної комунікації.

До основних інтерактивних технологій належать: дискусійні методи (дебати, круглі столи, панельні дискусії); кооперативне навчання (робота в малих групах, проєктна діяльність); ігрові технології (рольові ігри, симуляції, кейс-метод); інформаційно-комунікаційні технології (онлайн-платформи, віртуальні обміни, цифрові симуляції); технології проблемного та дослідницького навчання.

Засобом цих технологій навчання здобувачі освіти мають змогу не лише засвоювати інформацію, а й практикувати навички міжкультурної комунікації в безпечному освітньому середовищі.

Міжкультурна компетентність передбачає знання про інші культури, уміння ефективно взаємодіяти з їх представниками, а також ціннісні установки відкритості, поваги та емпатії. Своєю чергою, інтерактивні технології сприяють формуванню всіх цих компонентів. Такі переваги вбачаємо в наступному: по-перше, вони забезпечують досвід безпосередньої взаємодії, що є ключовим для подолання стереотипів. Наприклад, рольові ігри дозволяють студентам змодельовувати іншу культурну перспективу та глибше зрозуміти логіку поведінки представників різних культур.

По-друге, інтерактивні методи розвивають критичне мислення та рефлексію, що допомагає усвідомлювати власні культурні установки й упередження. Дискусії та аналіз міжкультурних ситуацій сприяють формуванню здатності аргументовано відстоювати позицію, поважаючи думку іншого.

По-третє, використання цифрових інтерактивних технологій (онлайн-проєкти, міжнародні віртуальні обміни) розширює межі освітнього простору та створює умови для реальної міжкультурної комунікації без географічних обмежень.

Практика застосування інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови дозволяє стверджувати, що вони створюють умови для: розвитку емоційного інтелекту; формування толерантності та соціальної відповідальності; виховання культури спілкування. Відтак, освіта стає не лише інструментом професійної підготовки, а й засобом соціальної інтеграції та міжкультурного порозуміння.

Важливою перевагою використання інтерактивних технологій навчання є й те, що вони доступні для адаптованого змішаного навчання. Нам імпонує теза про те, що «...змішане навчання – гнучка методика формальної освіти, згідно якої здобувач освіти частину матеріалу у власному темпі вивчає онлайн, а іншу – в аудиторії. Державна служба якості освіти офіційно у своїх нормативних документах дає декілька варіантів поєднання інтеграції змішування різних форматів навчання: поєднання очного та дистанційного, поєднання різних форматів у межах роботи однієї академічної групи, самостійне навчання та співпраця у межах аудиторії, змішування основного навчального контенту із зовнішнім контентом» [3].

У результаті аналізу порушеної проблеми можемо зробити висновок про те, що інтерактивні технології є ефективною відповіддю сучасної освіти на виклики міжкультурної взаємодії. Вони забезпечують активну участь здобувачів освіти в

навчальному процесі, сприяють розвитку міжкультурної компетентності та формують цінності толерантності, діалогу й співпраці. Подальший розвиток освіти неможливий без системного використання інтерактивних підходів, які поєднують педагогічну ефективність із гуманістичною спрямованістю.

Список використаних джерел

1. Ігнатова О. Роль інтерактивних методів у підготовці педагогів до міжкультурної комунікації // *Journal of Cross-Cultural Education*. 2025. № 2. С. 45–52.
2. Матвієнко О. В., Чжан Ц. Особливості формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов // *Освітньо-науковий простір*. 2025. № 1. С. 88–96.
3. Нагрибельна І.А., Нагрибельний Б.Я. Забезпечення якості освіти під час синхронного та асинхронного навчання. Проблеми сталого розвитку морської галузі (PSDMI – 2024) [Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (28–29 листопада 2024 р., м. Херсон)]. Херсон: Херсонська державна морська академія, 2024. С. 247–252.
4. Пришляк О., Субтельний М., Янчишин В. Педагогічні технології формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти // *Ввічливість. Humanitas*. 2025. № 3. С. 112–120.

Катерина НЕБОРАК

аспірантка спеціальності

011 Освітні, педагогічні науки, старша

викладачка кафедри освітніх наук,

Центрально-український державний

університет імені Володимира

Винниченка

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИЙ ВИМІР ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформації суспільства та освітньої сфери зумовлюють необхідність переосмислення підготовки педагогічних кадрів з позицій моралі та етики. Динамічні соціокультурні зміни, глобалізаційні процеси, цифровізація освіти, а також зростання ролі особистісного чинника в освітньому процесі актуалізують проблему формування вчителя як носія не лише професійних знань, а й високих морально-етичних цінностей. У Концепції розвитку педагогічної освіти наголошено на невідповідності між суспільним запитом на висококваліфікованого вчителя, глобальними цивілізаційними викликами та реальним станом педагогічної підготовки [1, с. 14–15]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема повернення гуманістичної сутності освіти та утвердження моральних цінностей як фундаменту професійної діяльності педагога [1, с. 16–18].

Гуманізація та демократизація освітнього простору зумовлюють підвищення вимог до моральної відповідальності вчителя, його професійної

етики та здатності діяти відповідно до загальнолюдських цінностей. Педагогічна діяльність дедалі більше орієнтується на розвиток особистості здобувача освіти, що вимагає від учителя високого рівня моральної культури, педагогічного такту, толерантності та емпатії [4, с. 9–11]. У цих умовах педагогічна освіта має забезпечити не лише фахову підготовку, а й формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, їх здатності до морального вибору в складних професійних ситуаціях.

В умовах цифровізації, кризових суспільних процесів і трансформації форм навчання морально-етичний вимір педагогічної освіти стає визначальним чинником її якості. Дистанційне та змішане навчання висвітлили низку нових етичних проблем, зокрема питання академічної доброчесності, культури педагогічної взаємодії в цифровому середовищі, відповідальності за інформаційний контент і дотримання етичних норм онлайн-спілкування [2, с. 74–76]. У таких умовах зростає значення морально-етичної підготовки майбутніх педагогів як необхідної складової їх професійної готовності до роботи в сучасному освітньому середовищі.

Сучасні наукові дослідження розглядають учителя не лише як носія знань, а як моральний орієнтир для здобувачів освіти, особистісний приклад якого безпосередньо впливає на формування ціннісних орієнтацій учнів [5, с. 15–16]. Поведінка, стиль спілкування, ставлення до професійних обов'язків і до особистості дитини формують у здобувачів освіти уявлення про соціально прийнятні норми та моральні стандарти. Морально-етична культура педагога в цьому контексті визначається як інтегративна характеристика, що поєднує професійну відповідальність, гуманістичну спрямованість, дотримання норм педагогічної етики та здатність до усвідомленого морального вибору [3, с. 15–16].

Дослідники наголошують, що формування морально-етичної культури майбутнього вчителя має здійснюватися системно, цілеспрямовано та послідовно ще на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти [4, с. 12–14]. Важливим напрямом трансформації педагогічної освіти є інтеграція етичної складової у зміст навчальних дисциплін, упровадження курсів із педагогічної етики, деонтології, духовно-морального виховання, а також включення етичних проблем у контекст фахових дисциплін [4, с. 13–15]. Такий підхід сприяє формуванню в майбутніх учителів цілісного професійного світогляду, заснованого на поєднанні фахових компетентностей і моральних цінностей.

Особливої актуальності морально-етичні питання набули в умовах дистанційного та змішаного навчання, де постають проблеми дотримання академічної доброчесності, формування культури відповідального використання цифрових ресурсів і збереження педагогічної етики в онлайн-взаємодії [1, с. 75–78]. У зв'язку з цим науковці акцентують увагу на необхідності формування в майбутніх учителів етичної компетентності як складової їх професійної готовності, що передбачає знання нормативно-правових засад педагогічної етики, здатність до моральної рефлексії та відповідальної професійної поведінки [2].

Отже, морально-етичний вимір трансформації педагогічної освіти є ключовою умовою підготовки вчителя нового покоління. Професійна діяльність педагога неможлива без сформованої системи моральних цінностей, етичних

переконань і відповідального ставлення до виховання особистості здобувача освіти [3, с. 17–18]. Інтеграція морально-етичних компонентів у зміст педагогічної освіти забезпечує підготовку вчителів, здатних реалізувати гуманістичну місію освіти, будувати педагогічну взаємодію на засадах поваги, справедливості та відповідальності та ефективно відповідати сучасним суспільним викликам. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробкою методичних рекомендацій щодо впровадження морально-етичних компонентів у програми педагогічної підготовки, удосконаленням критеріїв і методів діагностики рівня сформованості морально-етичної культури майбутніх учителів, а також з узагальненням і адаптацією зарубіжного досвіду етичної підготовки педагогів до умов національної освітньої системи [2; 3; 4;].

Список використаних джерел

1. Жуковська С. Нормативне закріплення етичної компетентності педагогічного працівника. Фахова передвища освіта. 2025.
2. Матвієнко В. Вплив педагога на формування моральних і етичних цінностей здобувача освіти. Матеріали наук.-практ. конф. 2023. С. 15–17.
3. Хоружа Л. Л. Етичні виміри педагогічної професії. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2009. Т. 97. С. 14–18.
4. Хоружа Л. Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2020. № 33. С. 8–16.
5. Чікарькова М. Етичні аспекти дистанційного навчання у добу пандемії COVID-19. Освітологія. 2021. № 10. С. 73–80.

Татьяна ПІНОВА

доцентка кафедри початкової та спеціальної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Альона ЛАВРУК

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ» В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ

Проблема збереження та зміцнення здоров'я людини набуває особливої актуальності в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, зростання психоемоційних навантажень, цифровізації освітнього середовища та зниження рівня рухової активності дітей. Освіта в цьому контексті розглядається не лише як інструмент передачі знань, але й як ключовий соціальний механізм формування здоров'язбережувальної культури особистості. Початкова школа виступає сенситивним періодом розвитку дитини, у межах якого закладаються базові уявлення про світ, формується система цінностей, норм поведінки та

ставлення до себе. Саме в цьому віці відбувається первинне усвідомлення феномену власного здоров'я як особистісної цінності, що зумовлює необхідність науково обґрунтованого підходу до формування цього поняття в освітньому процесі.

Метою статті є аналіз наукових джерел щодо трактування поняття «здоров'я людини» та визначення особливостей формування уявлень про «здоров'я людини» в учнів початкової школи на основі аналізу сучасних наукових джерел.

Поняття здоров'я в науковому дискурсі характеризується багатовекторністю та міждисциплінарністю. Як традиційне медичне трактування поняття «здоров'я» тривалий час обмежувалося відсутністю хвороб або фізичних патологій. Однак сучасні підходи розглядають «здоров'я» як складний інтегративний феномен. Насьогодні, відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, «здоров'я» – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних вад. Це визначення заклало основу для формування цілісної концепції здоров'я як багатовимірного явища.

У філософських і психологічних дослідженнях «здоров'я людини» розглядається як гармонійна взаємодія людини з навколишнім середовищем, здатність до самореалізації, адаптації та особистісного розвитку. У педагогічній науці «здоров'я людини» все частіше інтерпретується не лише як біологічний стан, а як ціннісна категорія, що формується у процесі соціалізації та навчання. Таким чином, науковці питання «здоров'я людини» доцільно розглядати як інтегративне утворення, що включає: фізичну складову (стан організму, функціональні можливості); психічну складову (емоційна стабільність, психологічне благополуччя); соціальну складову (соціальні зв'язки, комунікація, соціальна адаптація); духовну складову (цінності, смисли, життєві орієнтири). У науковому дискурсі здоров'я розглядається як багатовимірне та міждисциплінарне поняття. У педагогічних дослідженнях здоров'я дедалі частіше інтерпретується як ціннісна категорія, що формується у процесі навчання та виховання. Такий підхід підкреслює необхідність створення освітніх умов, за яких учень не лише отримує знання про здоров'я, а й набуває досвіду здоров'язбережувальної поведінки та усвідомлює особисту відповідальність за власний фізичний і психічний стан [1].

Здоров'язбережувальна компетентність у працях Т. Андрющенко розглядається як інтегративна якість особистості, що поєднує знання, мотиваційно-ціннісні орієнтації та практичні вміння, необхідні для збереження і зміцнення здоров'я [2]. Авторка наголошує, що її формування є насамперед соціально-педагогічною проблемою, оскільки потребує цілеспрямованого виховного впливу.

Важливу роль у цьому процесі відіграє освітнє середовище. Т. Бережна підкреслює, що здоров'язбережувальне середовище загальноосвітнього закладу має бути цілісним і включати фізичні, психологічні та соціальні складові [3]. У подальших дослідженнях авторка обґрунтовує модель такого середовища, визначаючи його структурні компоненти та критерії ефективності, що дозволяє оцінювати не лише стан здоров'я учнів, а й якість педагогічних впливів [4].

Практичні аспекти реалізації здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі висвітлено у працях О. Ващенко та С. Свириденка, які доводять, що навчальний процес має бути організований з урахуванням вікових можливостей дітей, раціонального режиму праці та відпочинку, використання динамічних пауз і чергування видів діяльності [5].

Формування здорового способу життя є важливою складовою здоров'язбережувальної освіти учнів. Н. Андрощук розглядає рухливі ігри як ефективний засіб фізичного виховання школярів, що сприяє не лише розвитку фізичних якостей, а й соціалізації та профілактиці гіподинамії [6]. У контексті Нової української школи Н. Бахмут також наголошує на необхідності діяльнісного підходу до формування здорового способу життя, за якого учні здобувають практичні навички дотримання режиму дня, особистої гігієни та раціонального харчування [7]. Подібні ідеї простежуються і в дослідженнях О. Жабокрицької, яка акцентує увагу на значному потенціалі позакласної діяльності у формуванні мотивації та ціннісного ставлення до здоров'я [8].

Окремий напрям сучасних досліджень присвячений психічному здоров'ю в умовах цифровізації та кризових соціальних явищ. Л. Березовська аналізує вплив активності в соціальних мережах на психологічне благополуччя молоді, зазначаючи ризики зростання тривожності та зниження самооцінки [9]. Т. Горбатюк у ширшому соціальному контексті розглядає загрози психічному здоров'ю, пов'язані з інформаційним перевантаженням, кібербулінгом та інтернет-залежністю, наголошуючи на важливості розвитку медіаграмотності як складової здоров'язбережувальної компетентності [10].

Особливої актуальності набувають дослідження впливу воєнного конфлікту на психічне здоров'я. І. Пиголенко, Ю. Пиголенко та К. Кукса підкреслюють поширення травматичних переживань, депресивних і тривожних станів в умовах війни, що зумовлює потребу в системній психосоціальній підтримці, зокрема й у сфері освіти [11].

Проблема збереження та зміцнення здоров'я людини набуває особливої актуальності в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, зростання психоемоційних навантажень, цифровізації освітнього середовища та зниження рівня рухової активності дітей. Освіта про збереження здоров'я, в цьому контексті, розглядається не лише як інструмент передачі знань, але й як ключовий соціальний механізм формування здоров'язбережувальної культури особистості. А у зв'язку з тим, що молодший шкільний вік характеризується високою пізнавальною активністю, емоційною чутливістю та схильністю до наслідування і саме в цей період формується базова система уявлень про навколишній світ, себе та власне тіло формування поняття «здоров'я людини» у молодших школярів має відбуватися не на рівні абстрактних дефініцій, а через життєві ситуації; практичну діяльність; емоційно-ціннісне переживання; приклади значущих дорослих (учителя, батьків). Важливу роль відіграє освітнє середовище, яке має забезпечувати не лише інформаційне наповнення, а й формування відповідної поведінкової моделі. Здоров'я в цьому контексті виступає не як теоретичне знання, а як особистісно значуща цінність. Тому, вважаємо, що доцільними педагогічними підходами до формування уявлень про «здоров'я людини» в учнів початкової школи, є: компетентнісний підхід, який передбачає формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя;

діяльнісний підхід, орієнтований на активну участь дітей у здоров'язбережувальній діяльності; ціннісно-орієнтований підхід, що спрямований на формування внутрішньої мотивації до збереження здоров'я; інтегративний підхід, який забезпечує включення здоров'язбережувального змісту в усі освітні компоненти.

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «здоров'я людини» є багатовимірним педагогічним феноменом, формування якого потребує системного підходу. Початкова школа виступає ключовим етапом закладання основ ціннісного ставлення молодого школяра до особистого здоров'я, здорового способу життя та психічного благополуччя. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від якості організації освітнього середовища, принципів організації освітнього процесу, а також урахування сучасних соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Бойченко Т. Є. Валеологія – мистецтво бути здоровим // Освіта і здоров'я. 2016. № 1. С. 12–16.
2. Андрющенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема // Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2017. № 2. С. 45–51.
3. Бережна Т. І. Особливості організації здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу // Науковий вісник. 2018. № 4. С. 30–35.
4. Бережна Т. Моделювання здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу: обґрунтування структури і критеріїв // Педагогіка і психологія. 2019. № 1. С. 41–47.
5. Ващенко О. В., Свириденко С. О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи // Початкова освіта. 2016. № 5. С. 18–23.
6. Андросук Н. М. Рухливі ігри у фізичному вихованні школярів : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта, 2015. 128 с.
7. Бахмут Н. В. Формування здорового способу життя та фізичний розвиток молодших школярів у Новій українській школі // Педагогічні науки. 2019. № 3. С. 22–27.
8. Жабокрицька О. В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2014. 20 с.
9. Березовська Л. А. Психологічне благополуччя молоді, що проявляють активність у соціальних мережах // Психологічні науки. 2020. № 2. С. 56–61.
10. Горбатюк Т. М. Психічне здоров'я людини в мережевому суспільстві // Соціальна психологія. 2019. № 3. С. 44–49.
11. Пиголенко І. В., Пиголенко Ю. А., Кукса К. М. Вплив воєнного конфлікту на психічне здоров'я українців // Медична психологія. 2022. № 2. С. 10–16.

Сергій ПОЛЯКОВ

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Спеціальності
011 «Освітні педагогічні науки»,
Державний заклад «Луганський
національний університет імені
Тараса Шевченка»

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СТРАТЕГІЮ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження інтеграції проєктного менеджменту в стратегію розвитку закладу вищої освіти (ЗВО) обумовлена докорінними змінами в освітньому середовищі. Сьогодні університет є не просто заклад освіти, а складний механізм, який має бути гнучким, конкурентоспроможним та інноваційним. Сучасні ЗВО трансформуються з суто освітніх установ у центри інновацій та підприємництва, що потребує відходу від жорсткої ієрархічної структури до динамічного управління. Проєктний менеджмент дозволяє реалізовувати складні міждисциплінарні ідеї, які не вписуються в межі однієї кафедри чи факультету.

Питання впровадження проєктного менеджменту у зв'язку зі стратегією розвитку закладу вищої освіти досліджують такі науковці, як Г. Люлька, І. Іщенко, С. Лобко, О. Карпенко, І. Сальник, О. Дещенко та ін.

Мета статті – визначити переваги інтеграції проєктного менеджменту в стратегію розвитку закладу вищої освіти.

Університети змагаються за абітурієнтів, гранти та талановитих викладачів не лише на локальному, а й на глобальному рівнях. Проєктний менеджмент допомагає швидко реагувати на запити ринку праці. Більшість міжнародних фондів (Erasmus+, Horizon Europe) працюють виключно за проєктною логікою.. Більшість державних та приватних ЗВО стикаються з дефіцитом фінансування та кадрів, а проєктний менеджмент пропонує чіткі інструменти контролю бюджетів, термінів та якості (наприклад, методики Agile або Waterfall). Інтеграція проєктів у стратегію дозволяє бачити, куди саме спрямовуються ресурси та який конкретний результат вони приносять.

Г. Люлька, І. Іщенко та С. Лобко зауважують, що «Проєктний менеджмент виступає не лише засобом реалізації інноваційних ініціатив у ЗВО, а й чинником, що трансформує освітній процес, сприяє впровадженню нових педагогічних практик, розвитку академічної автономії, підвищенню конкурентоспроможності університетів як на національному, так і на міжнародному рівнях. Він забезпечує ефективну взаємодію між викладачами, студентами, адміністрацією та зовнішніми партнерами, що стає основою для створення інноваційного освітнього середовища» [2].

Університети за своєю природою є досить інертними структурами з жорсткою ієрархією (кафедра – факультет – вчена рада). Традиційна функціональна структура ЗВО недостатньо ефективно поєднується з крос-функціональними проєктними командами. Викладачу важко працювати над проєктом, якщо його «основне» навантаження на кафедрі не враховує цю

діяльність. У багатьох ЗВО відсутній єдиний центр координації проектної діяльності університету, що призводить до розпорошеності зусиль – різні підрозділи можуть одночасно працювати над схожими завданнями і проектами.

О. Карпенко, І. Сальник та О. Дещенко зазначають, що «Упровадження проектного навчання потребує комплексного підходу, що передбачає зміну педагогічних стратегій, підготовку викладачів до використання інтерактивних методик та адаптацію освітніх програм до сучасних викликів. Особливої уваги потребує питання створення ефективного освітнього середовища, що забезпечуватиме взаємодію між викладачами, здобувачами освіти та стейкхолдерами, сприяючи формуванню практичних навичок і розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців» [1].

Стратегія університету часто декларує розвиток, але бюджет ЗВО залишається «бюджетом виживання» або підтримки поточної діяльності, де на проекти кошти виділяються за залишковим принципом. Викладачі, які мають залучатися до проектів, вже перенавантажені навчальною та науковою роботою. Проектна діяльність сприймається ними як «додатковий безкоштовний тягар», що веде до низької мотивації.

Так, на нашу думку, інтеграція проектної діяльності у стратегію вимагає прозорості та звітності. Для академічного середовища, що звикло до певної автономії, такий рівень контролю та дедлайнів може сприйматися вороже. Інтеграція проектного менеджменту в стратегію розвитку закладу вищої освіти перетворює стратегічне планування з теоретичного документа на дієву систему досягнення цілей. Задля визначення особливостей інтеграції проектного менеджменту в стратегію розвитку закладу вищої освіти порівнюємо традиційне управління з проектно-інтегрованим (табл. 1).

Таблиця 1.

Традиційне адміністрування / Проектно-інтегроване управління

Характеристика	Традиційне адміністрування	Проектно-інтегроване управління
Структура	Суворі ієрархія (кафедри/деканати)	Динамічні проектні команди
Прийняття рішень	Повільне, через численні погодження	Швидке, в межах повноважень команди
Орієнтація	На процес («ми працюємо»)	На результат («проект завершено»)
Контроль	Нагляд за виконанням обов'язків	Моніторинг досягнення етапів (Milestones)

Визначимо основні переваги інтеграції проектного менеджменту в стратегію розвитку закладу вищої освіти:

– проектний підхід дозволяє розробити амбітну стратегію (наприклад, «стати лідером у регіоні») на конкретні, вимірювані проекти з дедлайнами та відповідальними;

- в умовах війни, пандемій або демографічних криз ЗВО може швидко «перезібрати» свій портфель проєктів, зупиняючи неактуальні та запускаючи пріоритетні;
- міжнародні донори та грантові програми (Erasmus+, Horizon Europe) віддають перевагу закладам, де вибудована проєктна культура, оскільки це гарантує цільове використання коштів та результат;
- проєктний менеджмент допомагає уникнути дублювання завдань та раціонально розподіляти кошти, кадри та час;
- створення крос-функціональних команд (наприклад, викладач + ІТ-фахівець + маркетолог) руйнує «ізолюваність» кафедр та підрозділів;
- проєктні методики включають обов'язковий етап ідентифікації ризиків, що дозволяє ЗВО бути готовим до форс-мажорів;
- науково-педагогічні працівники та адміністратори опановують сучасні інструменти (Agile, Scrum, Trello/Jira), що підвищує їхню особисту ефективність;
- кожен проєкт має свого менеджера та чіткі KPI (ключові показники ефективності), що зменшує прояви бюрократизму та розмитості відповідальності;
- проєктний підхід створює безпечне середовище для тестування нових освітніх програм або сервісів для студентів.

Висновок. Інтеграція проєктного менеджменту дозволяє університету працювати як сучасна ІТ-компанія або успішна корпорація, зберігаючи при цьому свої академічні цінності, що дозволяє ЗВО бути життєздатним у довгостроковій перспективі.

Список використаних джерел

1. Карпенко, О. Г., Сальник, І. В., & Дещенко, О. М. (2025). Стратегії впровадження проєктного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 16. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15017511> (дата звернення 19.01.2026).
2. Люлька, Г., Іщенко, І., & Лобко, С. (2025). Проєктний менеджмент у закладах вищої освіти як чинник інноваційної трансформації освітнього процесу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2025. № 20 (40). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0654-20\(40\)-03](https://doi.org/10.33296/2707-0654-20(40)-03) (дата звернення 19.01.2026).

Яна РАДЧУК

вчителька інформатики, Запорізька
гімназія № 103 Запорізької міської ради

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Модернізація освітнього процесу в Україні є важливим етапом у побудові системи, що відповідає викликам сучасного світу. Реформа Нової української школи (НУШ) ставить перед собою мету створити інноваційне середовище для учнів, де вони зможуть розвивати ключові компетентності, критичне мислення, креативність і здатність до співпраці. Усе це спрямовано на те, щоб учні Нової

української школи могли легко адаптуватися до реалій сучасного світу, бути конкурентоспроможними та впевненими в собі. Під час вирішення ігрових завдань учні застосовують логіку, аналіз і творчість, розвивають вміння критично мислити. Багато ігор передбачають співпрацю між самими учнями; учнями та вчителем, що розвиває навички спілкування і роботи в команді; сприяє формуванню атмосфери довіри та взаємопідтримки, де вчитель виступає у ролі товариша, ментора, фасилітатора. Практичні ігрові завдання допомагають краще засвоїти теоретичний матеріал. Під час застосування ігрових технологій на уроках інформатики простежується розвиток навичок програмування.

Ігрові технології є не лише засобом зацікавлення, але й важливим інструментом для формування ключових навичок учнів: розвитку критичного, логічного, нестандартного мислення; роботі у команді; завдяки створенню ігор чи проєктів учні можуть проявити свою фантазію; формування вміння знаходити легкі рішення в складних ситуаціях та вирішувати задачі. Ігрові технології, особливо в групових завданнях, сприяють соціалізації учнів, формуванню навичок комунікації та вміння досягати спільних цілей.

Використання ігрових технологій або ж процес гейміфікації навчання є цікавим та актуальним питанням, проте малодослідженим. Зокрема, питання ігрової діяльності у педагогіці досліджували наступні автори: Р. Горохова, П. Нікітін [1, с.395]; О. Васько [2, с.29] і т.п. А саме питання гейміфікації у навчальному процесі, зокрема на уроках інформатики почали досліджувати, починаючи з ХХІ століття. Саме в цей час ігри стали потужним інструментом в освітньому процесі, сприяючи кращому засвоєнню знань, розвитку навичок і підвищенню мотивації. В сучасній педагогіці такі підходи мають кілька назв: ігрові технології, гейміфікація та ігрофікація. Зокрема, ці складові аналізувати та досліджували науковці: С. Чурок та В. Шамо́ня [4, с. 67]; Ю. Олійник [3, с. 476] та інші.

Сучасна освіта стрімко адаптується до змін у цифровому світі. Це сприяє відкриттю нових можливостей для навчання, зокрема завдяки використанню штучного інтелекту (ШІ) та комп'ютерних ігор. Ці інновації дозволяють зробити навчальний процес більш інтерактивним, персоналізованим і ефективним, відповідаючи на потреби сучасного покоління. Таким чином, на уроках інформатики, завдяки сучасним технологіям з'явилися нові можливості для урізноманітнення навчального процесу. Комп'ютерні ігри на основі ШІ є потужним інструментом для формування навичок у ХХІ столітті. Наприклад, ігри на зразок Minecraft: Education Edition дозволяють учням створювати унікальні світи, застосовувати логіку й експериментувати. Це сприяє у тому числі командній роботі; заохоченню до співпраці, де учасники виконують місії разом, розвиваючи комунікацію й лідерські якості. Завдяки цій грі вчителі можуть керувати дистанційним класом, ставити завдання та створювати унікальні сценарії для навчання. Крім того, спеціальні налаштування безпеки дозволяють вчителям забезпечити контрольований доступ учнів до гри [5]. Використання навчальних ігор сприяє урізноманітненню процесу освоєння роботи дітей з комп'ютером. Зокрема, програму Childsplay створено, щоб у цікавій ігровій формі навчити дітей основним навичкам роботи з комп'ютером, розвинути їхню пам'ять, логічне мислення, а також базові навички лічби, читання й користування мишею та клавіатурою.

Також на уроках інформатики можлива проєктна діяльність у форматі гри. Наприклад, організація навчальних квестів через «Створення вебсайту з нуля» або «Програмування гри у Scratch». Поширення та актуальності набувають змагання, а саме проведення турнірів із програмування. Використання платформи Code.org, для організації групових чи індивідуальних змагань із розробки алгоритмів. Надзвичайної популяризації під час навчального процесу набуває використання інтерактивних вправ, тестувань: Kahoot!, Quizizz, Wordwall, learningapps і т.п. для створення інтерактивних тестів з елементами гри. Таким чином, вчитель має змогу не лише перевірити домашнє завдання чи рівень запам'ятовування учнями матеріалу під час уроку, але й сприяє зацікавленості та урізноманітненню навчального процесу, зокрема й уроків інформатики.

Наступною групою програмних засобів для гейміфікації навчального процесу, яку можемо виділити це освітні квести. За їх допомогою відбувається стимуляція розвитку критичного мислення, творчості та навичок розв'язання проблем через виконання інтерактивних завдань у форматі квестів. CodeCombat — це освітня програма, яка допомагає вивчати програмування за допомогою гри. Її унікальність полягає в тому, що гравці пишуть реальний код для управління героями у грі, вирішуючи різні задачі [5]. Scratch є середовищем програмування, орієнтованого на дітей і початківців. Дозволяє створювати інтерактивні історії, ігри та анімації. Scratch пропонує легкий у використанні блоковий інтерфейс для створення проєктів. За допомогою програми вчителі мають змогу створювати освітні квести із задачами, які учні мають вирішувати шляхом програмування; використання в навчанні алгоритмів, логіки та основ кодування [8]. RibbonHero — навчальна гра, розроблена компанією Microsoft для вивчення можливостей офісних програм (Word, Excel, PowerPoint). Ця платформа в ігровій формі навчає використовувати інструменти Office. Учні під час гри виконують інтерактивні завдання, й заробляють бали, освоюючи нові функції Office; вдосконалюють цифрові навички у навчальному середовищі [7]. Таким чином, допомагає освоїти практичні цифрові інструменти. Ці засоби можна інтегрувати у викладання різних дисциплін, зокрема на уроках інформатики, адаптуючи їх до рівня підготовки учнів.

Крім того під час роботи на уроці варто використовувати різноманітні форми, поєднувати освітні ігри, командну роботу та проєктну діяльність. Особливого значення набуває процес мотивації, адже саме вона сприяє кращій роботі учнів, засвоєнню нового матеріалу та якісному запам'ятовуванню.

Відтак застосування ігрових методів на уроках інформатики сприяє якісному випрцюванню знань, вмінь та навичок. Ігрові технології у навчанні та вирішенні творчих завдань є потужним інструментом для розвитку креативності, уяви та нестандартного мислення. Ігрові технології як інструмент фасилітації сприяють розвитку фантазії та уяви. Ігрові сценарії створюють умови для «виходу за рамки» буденних завдань. Ігри стимулюють ситуації, у яких учасники повинні приймати рішення швидко й інтуїтивно. Цей процес сприяє формуванню інтуїтивного підходу до вирішення складних завдань.

Список використаних джерел

1. Горохова Р., Нікітін П. Можливості сучасних інформаційних технологій у проведенні психологопедагогічних досліджень. Міжнародний електронний журнал «Освітні технології та суспільство (Educational Technology & Society)», 2012. V.15. №2. С.390–411.
2. Васько О. Створення інтерактивних дидактичних ігор засобами Microsoft Office Power Point. Фізикоматематична освіта, 2019. Випуск 3(21). С. 25-31
3. Олійник Ю. Ігрофікація в освіті: до питання про визначення поняття. Сучасні проблеми науки і освіти, 2015. № 3. С. 476
4. Чурок С., Шамо́ня В. Використання комп'ютерних ігор в навчанні інформатики учнів основної школи. Освіта. Інноватика. Практика. 2022, 10(1), С. 60–70.
5. CodeCombat. [Електронний ресурс]. URL: <https://codecombat.com/#> (дата звернення: 10.01.2026).
6. Minecraft: Education Edition. [Електронний ресурс]. URL: <https://education.minecraft.net/en-us> (дата звернення: 11.01.2026).
7. RibbonHero. [Електронний ресурс]. URL: <https://archive.org/details/RibbonHero> (дата звернення: 22.01.2026).
8. Scratch. [Електронний ресурс]. URL: <https://scratch.mit.edu/> (дата звернення: 22.01.2026).

Володимир ТАТАРІН

аспірант кафедри педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПІДТРИМКА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кризові умови в Україні вимагають переосмислення ролі вчителя, який нині має забезпечувати не лише високі академічні результати навчання, а й турбуватися про психоемоційне благополуччя учнів, адже в ситуаціях надзвичайних викликів навчальна діяльність стає ефективною лише за умови підтримки добробуту учнів і створення безпечного освітнього середовища. Наукове підґрунтя навчання в кризових умовах розроблено низкою дослідників. Зокрема, К. Кінан, С. Леві, Р. Мак-Кінні та М. Сасакі обґрунтовують практики підтримки благополуччя та покрокові алгоритми дій учителя. Важливість інтеграції першої психологічної допомоги та охорони ментального здоров'я учнів підкреслюють Дж. Еверлі, Дж. Латінг та М. Репі. Водночас нейрофізіологічні основи відчуття безпеки, взаємозв'язок академічного й соціоемоційного навчання розкрито в працях Х. Алтиньєлкен, Дж. Десрошєрс, С. Порджеса, Л. Хук та Л. Цзян.

Метою цієї наукової розвідки є розкриття суті педагогічних практик підтримки психоемоційного благополуччя учнів на уроках англійської мови.

Реалізація психоемоційної підтримки на уроках англійської мови потребує не окремих позанавчальних активностей, а системи практик, що органічно вбудовуються у звичну структуру заняття. Оскільки навчання відбувається в умовах різних уявлень про ментальне здоров'я, різної вираженості освітніх бар'єрів і неоднорідного соціокультурного та життєвого контексту учнів, що не завжди повністю відомий учителю, підтримувальні дії мають бути водночас чутливими й педагогічно доцільними [1]. Урок англійської мови як простір взаємодії та мовленнєвої практики є природним середовищем для такої підтримки, адже саме комунікація дозволяє вчителю помічати стан учнів, коректно реагувати й допомагати їм відновлювати залученість до навчання.

С. Леві та М. Сасакі виокремлюють шість ключових елементів підтримки психоемоційного благополуччя учнів в умовах кризи [2]:

1. *Створення часу й простору*: формування безпечного та передбачуваного середовища для висловлення думок та емоцій учнів;
2. *Позитивний стрес-менеджмент*: впровадження доступних і культурно прийнятних технік саморегуляції;
3. *Контекстуалізація програми*: інтеграція інструментів психоемоційної підтримки безпосередньо у навчальні завдання;
4. *Перша психологічна допомога*: використання вчителем алгоритму найпростіших дій для емоційної стабілізації учня;
5. *Служби подальшої підтримки*: наявність чітких маршрутів перенаправлення учнів до профільних спеціалістів;
6. *Самодопомога та кордони*: збереження ресурсу вчителя та запобігання професійному вигоранню.

Наведемо приклади реалізації цих елементів психоемоційної підтримки на уроках англійської мови. *Створення часу й простору* реалізується через короткі, але регулярні ритуали (на початку, під час або наприкінці уроку). Це може бути коротка розмова на початку заняття для перевірки емоційного стану учнів («I feel... because...»), введення функціональної мови, що дозволяє учням висловлювати власні потреби під час заняття («I need...», «I don't know what/how/where...», «Can you help me?»), рефлексія наприкінці заняття («One thing that helped me today was...») тощо.

Позитивний стрес-менеджмент упроваджується через вправи на розвиток саморегуляції учнів. Наприклад, коротка дихальна гімнастика, що триває 60–90 секунд і подається англійською мовою у формі інструкцій («Breathe in... hold... breathe out...»). Ефективною є також техніка заземлення «5-4-3-2-1», коли учні називають п'ять предметів, які можна побачити («I can see...»), чотири – до яких можна доторкнутися («I can touch...»), три – які можна почути («I can hear...»), два – які можна відчутти на запах («I can smell...»), один – який можна відчутти на смак («I can taste...»). Важливо поєднувати різні техніки, адже різні формати допомагають учням знайти те, що найкраще підходить саме їм.

Контекстуалізація програми забезпечується інтеграцією психоемоційної підтримки безпосередньо у вивчення мови, що дозволяє поєднувати навчальні та підтримувальні цілі без академічних втрат. На уроках англійської мови контекстуалізація відбувається завдяки добору змісту (теми й тексти, пов'язані з реальним життям учнів), форм (індивідуальні, парні, групові), методів і прийомів (дихальні техніки, рефлексія, розминки тощо), критеріїв оцінювання

(зрозумілість вимог до виконання завдання) та перенесення навичок за межі уроку (саморегуляція у позанавчальній діяльності).

Перша психологічна допомога на уроці англійської реалізовується у такій послідовності: помічання ознак проблеми (раптове мовчання, сльози, уникнення зорового контакту, різке падіння залученості) → запитання про самопочуття («It looks like this is hard right now. How are you feeling?») → активне слухання («Thank you for telling me. Take your time. I'm listening») → визначення рівня невідкладності ситуації («Do you feel safe right now? Do you need a minute or a break?») → надання надії та доречної інформації («You're not in trouble. Everything is going to be fine. We can take it step by step. Right now you're safe, and we have options») → спрямування до фахівців («If you'd like, we can talk to the school psychologist right now or after class, and I can help you connect with them»).

Служби подальшої підтримки актуалізуються тоді, коли ситуація виходить за межі педагогічної допомоги, а учню потрібен фаховий супровід. Для вчителя англійської мови це означає наявність чітко визначених маршрутів перенаправлення учня з гостро вираженою проблемою (шкільний психолог, адміністрація, локальні служби підтримки), а також узгоджених правил комунікації з батьками/опікунами відповідно до політик закладу.

Самодопомога та кордони вчителя є необхідними в умовах кризового навчання, адже постійне напруження підвищує ризик вторинної травматизації, емоційного виснаження та вигорання. Практичним кроком є свідоме відокремлення того, що вчитель не може змінити, від того, на що реально можна вплинути, і спрямовувати енергію саме на керовані дії. Важливо також вибудовувати професійні кордони: чітко визначати, що є прийнятним у взаємодії, вміти сказати «ні» та формулювати конкретні потреби. Такі кордони допомагають зберігати ресурсність, не переносити робочий стрес в особисте життя і, як наслідок, якісніше підтримувати учнів.

Таким чином, психоемоційна підтримка на уроках англійської мови має розглядатися як системний компонент освітнього процесу, що інтегрується у зміст навчання і підсилює, а не замінює академічні цілі. Формування часу й простору для комунікації, застосування технік саморегуляції, контекстуалізованих мовних завдань, алгоритмів першої психологічної допомоги, встановлення чітких маршрутів подальшої підтримки та професійних кордонів учителя створює умови для відновлення залученості учнів і підвищення їхньої здатності до навчання в кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Glazkova I., Falko N., Khomenko O., Khatuntseva S., Rula N., Shulzhenko A., Tatarin V. (2025) Barriers in online education for displaced universities: Insights from faculty and students. *Problems and Perspectives in Management*, 23(2-si). 136–150.
2. Sasaki M., Levi S. Teaching in emergencies: Building resilient practices as language-learning teachers. *English Teaching Forum*. 2022. V. 60. № 2. P. 10–17.

Наталя ТВЕРДОХЛЄБОВА

PhD, доцентка кафедри безпеки праці та
навколишнього середовища,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

Наталія ЄВТУШЕНКО

кандидатка технічних наук, доцентка,
професорка кафедри безпеки праці та
навколишнього середовища,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Серед визначальних характеристик майбутнього фахівця особливого значення набувають професійна й соціальна компетентності, активна життєва позиція, сформовані комунікативні навички, психоемоційна стійкість, а також ціннісно-моральна зрілість [2, с. 423]. Але за останні роки в організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах України спочатку в умовах карантину, а потім в період війни особливо на прифронтових територіях відбулися зміни, пов'язані з трансформацією комунікативного простору студентів, збільшенням комунікативної дистанції, зокрема через дистанційне навчання, а також через віртуальний спосіб спілкування із зовнішнім світом (соціальні мережі, онлайн-ігри, життя в блогах, віртуальні розваги), що зменшує сенс живого спілкування.

Освітній процес дедалі частіше зосереджується на передачі знань і цифрових навичок, водночас залишаючи поза належною увагою формування соціально-емоційних умінь, необхідних для ефективної взаємодії у майбутній професійній діяльності та професійної самореалізації [4, 23]. Психологічно це позначається на характері взаємодії з викладачем та одногрупниками, що проявляється на рівні складності формування соціальних компетенцій. Мають місце проблеми мотиваційно-ціннісної (формування цифрових залежностей) та емоційної сфери студентів (відсутність навичок емоційного переживання ситуацій, відчуття самотності, розгубленості, емоційного дискомфорту, труднощі в інтерпретації емоційних аспектів стратегій поведінки, формування неврозів) тощо [3, с. 163].

В умовах зростання віртуальної комунікації знижується інтенсивність безпосереднього діалогу «викладач – студент», послаблюється групова згуртованість, зростає рівень формалізації навчальної взаємодії. Це, у свою чергу, негативно впливає на навчальну мотивацію, відповідальність за навчальні досягнення та готовність до активної участі в освітньому процесі. Відсутність живого зворотного зв'язку ускладнює процес соціального навчання, засвоєння норм професійної етики та моделей конструктивної поведінки.

За таких умов актуалізується потреба у впровадженні в освітній простір інтерактивних форм навчання, тренінгових технологій, педагогічного коучингу

та фасилітації, які сприяють відновленню цінності живої комунікації, розвитку емоційного інтелекту та формуванню стійких соціальних зв'язків у студентському середовищі. Саме поєднання цифрових можливостей із цілеспрямованою роботою над комунікативною та емоційною сферою студентів розглядається як необхідна умова забезпечення якості сучасної вищої освіти та гармонійного особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців.

Для подолання окреслених проблем доцільно застосовувати комплексний підхід, що поєднує педагогічні, психологічні та організаційні заходи.

По-перше, необхідним є систематичне використання інтерактивних форм навчання: дискусій, дебатів, робіт у малих групах, кейс-методів, рольових та ділових ігор. Такі форми сприяють розвитку навичок міжособистісної взаємодії, аргументації власної позиції, слухання й співпраці, відновлюють цінність безпосереднього діалогу між студентами та викладачем.

По-друге, до навчальних програм доцільно включати елементи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, емпатії, саморефлексії та навичок емоційної регуляції. Це можуть бути тренінгові заняття, вправи з аналізу емоційних станів, групові рефлексивні обговорення, що допомагають студентам краще усвідомлювати власні переживання й поведінкові реакції.

По-третє, застосування прийомів педагогічного коучингу та наставництва може сприяти формуванню у студентів відповідальності за власний розвиток, усвідомленню особистісно-професійних цілей і підвищувати їх внутрішню мотивацію до навчання [1, с. 111]. Наставницькі практики сприяють налагодженню довірливих відносин, зниженню відчуття ізольованості та підтримці студентів у складних адаптаційних періодах.

По-четверте, замість обмеження цифрових інструментів доцільно навчати студентів відповідальному та цілеспрямованому їх використанню. Поєднання онлайн-ресурсів із офлайн-взаємодією, регламентування навчальної онлайн-активності та розвиток цифрової гігієни знижують ризики формування залежностей і емоційного виснаження.

По-п'яте, важливим є розвиток психологічно безпечного середовища у закладі вищої освіти, де студент відчуває прийняття, підтримку та можливість відкритого висловлення думок. Це включає роботу психологічних служб, груп підтримки, заходи з формування академічної спільноти та командної взаємодії.

Таким чином, ефективне вирішення проблеми зниження якості міжособистісної комунікації, ослаблення соціально-емоційних компетентностей студентів соціальних компетентностей у сучасному освітньому процесі можливе за умови поєднання живої комунікації, соціально-емоційного розвитку, коучингових підходів, що сприятимуть гармонійному особистісному та професійному становленню студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Мілорадова Н.Е., Твердохлебова Н.Є. Застосування професійно-психологічного квесту у професійній підготовці поліцейських. Право і безпека. 2021. №1 (80). С. 109–116.
2. Твердохлебова Н. Є., Євтушенко Н. С. Формування психологічної безпеки студентів у сучасних умовах навчання. Актуальні питання у сучасній

науці (Сер. : Історія. Педагогіка. Право. Економіка. Державне управління. Техніка) = Current issues in modern science (History Series, Pedagogy Series, Law Series, Economics Series, Public Administration Series, Technical Series). 2022. Вип. 1 (1). С. 421–428.

3. Твердохлебова Н.Є. Професійна самореалізація правоохоронців на етапі фахової підготовки. Право і безпека. 2020. №1 (76). С. 162–167.

4. Tverdokhliebova N. Ye. Personal transformations in the process of professional self-realization. Право і безпека. 2025. № 1 (96). Р. 21–28.

Юлія ТВЕРДОХЛІБ

кандидатка політичних наук, доцентка,
старша викладачка кафедри іноземних
мов, Національна академія сухопутних
військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КУРСАНТАМ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасних умовах міжнародної співпраці та інтеграції України в євроатлантичну систему безпеки підвищуються вимоги до професійної підготовки курсантів, включаючи володіння іноземною мовою. Для курсантів немовних спеціальностей англійська мова виступає не лише навчальною дисципліною, але й інструментом професійної діяльності, що забезпечує комунікацію у багатонаціональному військовому середовищі, участь у міжнародних навчаннях, конференціях та операціях.

Сучасний етап розвитку освітніх технологій вимагає трансформації традиційних методів викладання іноземної мови. Потреби професійної підготовки, обмежені аудиторні години, правовий режим воєнного стану та виклики і обмеження, пов'язані з ним та швидкий розвиток цифрових технологій зумовлюють пошук ефективних інноваційних підходів, здатних забезпечити високий рівень комунікативної компетентності курсантів.

Сучасні трансформації викладання іноземної мови базуються на середовищному та компетентнісному підходах, які поєднують розвиток мовних умінь із формуванням професійних навичок. Англійська комунікативна компетентність розглядається як інтегративна характеристика, що включає лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти. Для курсантів немовних спеціальностей її формування потребує поєднання традиційних методів навчання з інноваційними технологіями, інтерактивними формами роботи та практично орієнтованими завданнями.

До сучасних трансформацій викладання іноземної мови належать:

1. Методичні трансформації:

- Перехід від традиційних граматико-перекладних методів до комунікативно-орієнтованого навчання, коли пріоритет надається розумінню та використанню мови в реальних професійних ситуаціях.

- Застосування компетентнісного підходу, який поєднує розвиток мовних умінь із професійними навичками курсантів.

- Проектне навчання та проблемно-орієнтовані завдання, де курсанти виконують конкретні професійні завдання англійською мовою (планування операцій, підготовка звітів, аналіз інформації).

2. Технологічні трансформації:

- Використання цифрових платформ та мобільних додатків для мовної практики, симуляцій та дистанційного навчання.

- Віртуальні симуляції бойових та командних ситуацій англійською мовою (VR/AR-технології, інтерактивні тренажери).

- Онлайн-кооперативні вправи та відеоконференції з іноземними інструкторами, що моделюють реальні міжнародні взаємодії.

3. Практично-орієнтовані трансформації:

- Участь курсантів у міжнародних навчаннях і базовій військовій підготовці за кордоном.

- Лінгвістичний супровід підрозділів мобілізованих військовослужбовців, що включає переклад, пояснення та інструктаж англійською мовою.

- Використання автентичних матеріалів (військова документація, стандарти НАТО, професійні інструкції, мультимедійні ресурси).

4. Соціокультурні трансформації:

- Впровадження міжкультурної комунікації у навчальний процес, що сприяє розумінню культурних особливостей партнерів по службі.

- Використання військового сленгу та професійних термінів у реальних контекстах, щоб інтегрувати курсантів у професійне мовне середовище.

- Гейміфікація навчання для підвищення мотивації та активного використання мови у командних та рольових іграх.

5. Рефлексивні та самостійні трансформації

- Створення умов для самостійного навчання через інтерактивні ресурси, електронні словники, мультимедіа та онлайн-курси.

- Рефлексія та аналіз власних мовних дій під час тренувань, перекладів та міжнародних заходів.

- Командна робота з обговоренням результатів, що стимулює мовленнєву активність та критичне мислення англійською мовою.

Список використаних джерел

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : Монографія / Р. О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

2. Купчинська О.В. Інноваційні технології у вивченні і викладанні іноземних мов/ О.В. Купчинська// Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: зб. Матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. – Луцьк: РВВ Луцького НТУ, 2014. – С. 32–35.

Олександр ТИТАРЧУК

викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Новоушицький фаховий коледж Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

Анастасія ТИТАРЧУК

викладачка, Відокремлений структурний підрозділ «Новоушицький фаховий коледж Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

АДАПТИВНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна система педагогічної освіти перебуває на етапі докорінних змін. Глобальні виклики, стрімка цифровізація та соціальна нестабільність вимагають від викладача не лише глибоких предметних знань, а й високого рівня гнучкості. У таких умовах адаптивність стає фундаментальною складовою професійної культури педагога.

Адаптивність у педагогічному контексті доцільно розглядати як здатність фахівця оперативно коригувати свою діяльність відповідно до нових умов. Це не просто пасивне пристосування до обставин, а активний пошук дієвих методів навчання. Професійна культура сучасного викладача базується на готовності до постійного оновлення власних компетенцій.

Сучасні освітні трансформації суттєво змінюють щоденну практику викладача. Перехід до дистанційного та змішаного навчання вимагає не лише технічних умінь, а й перегляду логіки подання навчального матеріалу. Викладач має враховувати зниження концентрації уваги студентів, різний рівень доступу до ресурсів і зростання емоційної втоми.

У власному досвіді початку педагогічної діяльності особливо відчутною стала необхідність швидко адаптуватися до нових форматів взаємодії зі студентами. Планування занять, яке здавалося ефективним в аудиторії, потребувало суттєвого коригування в онлайн-середовищі. Виникла потреба шукати баланс між вимогливістю та підтримкою, між академічними стандартами і реальними можливостями студентів.

Окремим викликом стала психологічна складова освітнього процесу. Студенти часто демонструють підвищений рівень тривожності, втому, зниження навчальної мотивації. У цих умовах адаптивність викладача проявляється у вмінні створити безпечний освітній простір, підтримати діалог і зберегти довіру.

Разом із тим існують бар'єри, що ускладнюють адаптацію. Професійне вигорання, нестача методичної підтримки, обмежені ресурси та консервативні установки можуть знижувати готовність до змін. Для молодого викладача ці фактори часто поєднуються з відчуттям професійної невпевненості, що ще більше підсилює значення адаптивності як внутрішнього ресурсу.

Розвиток адаптивності тісно пов'язаний із концепцією «навчання впродовж життя» (life-long learning). Для молодого викладача цей процес передбачає

розвиток рефлексивних навичок. Уміння аналізувати власний досвід, визначити слабкі місця та оперативно змінювати стратегію викладання є ознакою професійної зрілості.

Важливою умовою формування адаптивної культури є також відкритість до міждисциплінарної взаємодії. Сучасний педагог має виходити за межі однієї дисципліни, інтегруючи знання з психології, менеджменту та ІТ-технологій. Це дозволяє створювати гнучкі освітні траєкторії, які відповідають запитам сучасних здобувачів освіти.

Одним із дієвих інструментів реалізації адаптивного підходу є впровадження тактики «малих кроків» та мікронавчання (micro-learning). Для подолання проблеми зниженої концентрації уваги студентів початківців може розбивати складні теми на короткі інформаційні блоки з негайною практичною перевіркою. Це дозволяє гнучко змінювати темп заняття залежно від стану аудиторії.

Іншим важливим шляхом є побудова швидких циклів зворотного зв'язку. Замість класичного контролю наприкінці курсу, доцільно використовувати короткі анонімні опитування після кожного тематичного модуля. Це дає викладачу об'єктивні дані для негайної корекції своєї стратегії, що і є практичним проявом адаптивності.

Адаптивність викладача сьогодні неможлива без навичок педагогічного дизайну. Це передбачає не лише вибір онлайн-інструментів, а й критичний відбір контенту («менше, але якісніше»), щоб запобігти інформаційному перевантаженню студентів. Дотримання принципів цифрової гігієни у взаємодії (чіткий графік комунікації, повага до позаробочого часу) стає частиною нової етики професійної культури.

У межах адаптивного підходу викладач-початківець має зміщувати акцент із трансляції знань на фасилітацію навчального процесу. Розвиток емоційного інтелекту дозволяє вчасно розпізнати ознаки резистентності (опору) або апатії у студентів і гнучко змінити формат роботи на більш інтерактивний чи діалоговий. Це перетворює навчання на спільний пошук смислів, що значно підвищує рівень довіри в системі «викладач-студент».

Особливої уваги заслуговує горизонтальна комунікація та мережева підтримка. Оскільки молодий викладач часто залишається сам на сам із методичними труднощами, участь у професійних онлайн-спільнотах та неформальних об'єднаннях стає альтернативним джерелом підтримки. Обмін готовими кейсами з колегами дозволяє швидше знайти рішення, ніж очікування централізованих інструкцій. Такий підхід перетворює професійну невпевненість на досвід колективного пошуку та спільної адаптації до змін.

Важливу роль відіграє створення гнучкого освітнього середовища. Відмова від жорстко фіксованих навчальних сценаріїв на користь індивідуальних освітніх траєкторій сприяє більшій залученості студентів. Для викладача це означає готовність експериментувати, змінювати підходи та враховувати освітні потреби конкретної групи.

Отже, адаптивність є запорукою професійної життєздатності педагога. Вона дозволяє перетворювати виклики на можливості для розвитку, забезпечуючи високу якість освіти в періоди трансформацій. Подальше вивчення цієї теми

може бути спрямоване на розробку конкретних методик розвитку адаптивності у майбутніх викладачів.

Список використаних джерел

1. Волинець Ю. П. Розвиток професійної культури викладачів вищої школи через інноваційне лідерство та співпрацю з європейськими університетами. Освітологічний дискурс. 2025. № 1 (48). С. 112–120. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/53010/1/Y_Volynets_MZhOL_14_IPO.pdf
2. Вороненко, О. В. Цифрова трансформація освіти: нормативно-правовий аспект / Олександр Вікторович Вороненко, Ірина Вікторівна Вороненко // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : Гельветика, 2024. – № 1. – С. 62–69. – Бібліогр.: 20 назв. – Текст статті представлено також в інтернеті: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2024_1_11.
3. Воронкова, А. А., Головка, І. О., & Дещенко, О. М. (2025). Вплив гібридних форматів навчання на розвиток soft skills та професійну ідентичність здобувачів вищої освіти. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17640503>
4. Швагер О. А., Кононенко О. С. Цифрова трансформація освіти як чинник професійного зростання педагога в умовах невизначеності. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2024. Т. 7. С. 45–52.
5. Teach for Ukraine. Investing in Human Capital During Wartime: Annual Impact Report 2024. Kyiv, 2025. 42 p. URL: <https://teachforukraine.org/wp-content/uploads/2025/04/teach-for-ukraine-annual-report.pdf>

Наталія ТУНІК

викладачка-методистка, спеціалістка
вищої категорії, викладачка фізичного
виховання, Коростишівський
педагогічний фаховий коледж імені
І. Я. Франка Житомирської обласної ради

ОСВІТНІ ПРОСТОРИ ПАМ'ЯТІ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

1. Актуальність проблеми. Сучасні виклики – війна, суспільні трансформації, цифровізація, глобалізаційні процеси – зумовлюють необхідність глибоких змін у педагогічній освіті. Перед сучасним педагогічним закладом стоїть завдання формувати вчителя, здатного працювати в умовах невизначеності, бути носієм національних цінностей, відповідальності та громадянської позиції.

2. Теоретичні засади трансформації педагогічної освіти. Трансформація педагогічної освіти відбувається на основі таких наукових підходів:

- компетентнісний підхід;
- особистісно орієнтована освіта;

- аксіологічний підхід (освіта на засадах цінностей);
- педагогіка партнерства;
- громадянсько-патріотичне виховання;
- інтеграція формальної, неформальної і інформальної освіти.

Сучасний педагог постає як фахівець і водночас як лідер громади, організатор виховного простору та носій духовно-моральних орієнтирів.

3. Патріотичне виховання як ядро ціннісної трансформації. Патріотичне виховання є обов'язковою складовою модернізації педагогічної освіти. Воно забезпечує формування:

- національної ідентичності;
- почуття відповідальності за державу;
- готовності до служіння суспільству;
- культури громадянської участі.

Слова А. С. Макаренка залишаються актуальними і сьогодні в нашому коледжі: «Кожний виховний крок у нас повинен бути пронизаний патріотичним вихованням, і якщо це не так, то це виховання нікуди не годиться».

4. Освітній простір пам'яті як інноваційна форма виховання. У Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради створено зал настільного тенісу «Макс», присвячений Герою України, випускнику коледжу Максиму Артеменку [2, с.1]. Це не лише спортивний зал, а простір педагогіки пам'яті, де поєднуються навчання, виховання та громадянське становлення. Тут кожен може відчувати зв'язок поколінь і зрозуміти цінність справжнього героїзму.

Зал настільного тенісу «Макс» виконує такі функції:

- формування ціннісних і громадянських компетентностей;
- збереження пам'яті про Героїв України;
- інтеграція патріотичного змісту у навчальний процес;
- утвердження зв'язку поколінь;
- виховання через особистий приклад сучасних захисників України.

5. Практична реалізація теоретичних засад. У межах діяльності залу «Макс» та освітнього середовища коледжу реалізуються:

- відкриті турніри з шахів та інших видів спорту пам'яті Героїв [3, с. 4];
- легкоатлетичний крос пам'яті та вшанування Героїв [2, с. 4];
- ведення Книги пам'яті;
- участь студентів і викладачів у науково-практичних конференціях [1, с. 53];
- дослідницькі роботи, присвячені Героям України [1, 2, 3, 4, 5];
- популяризація матеріалів у засобах масової інформації та соціальних мережах [5, с. 3];
- партнерська співпраця з родинами загиблих захисників.

Такі форми роботи сприяють формуванню в студентів емпатії, відповідальності, активної життєвої позиції та готовності служити суспільству.

6. Висновки:

1. Трансформація педагогічної освіти передбачає зміну не лише змісту навчання, а й ціннісних орієнтирів.

2. Патріотичне виховання є центральною складовою підготовки сучасного педагога.

3. Освітні простори пам'яті (як зал «Макс») є інноваційними педагогічними інструментами формування громадянської компетентності.

4. Сучасний учитель має бути професіоналом і носієм духовності, здатним виховувати покоління, яке розуміє ціну свободи та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Барсук К., Тунік Н. Алея янголів. Матеріали дев'ятої Житомирської обласної історико-краєзнавчої онлайн-конференції (м. Житомир, 20 квітня 2024 р.): Збірник студентсько-учнівських наукових праць. Житомир: «ЖАТФК», 2024. 86 с.

2. Волотівська І. І. Жива пам'ять про випускника, який віддав життя за Україну // Коростишівська газета. 2025. 26 вересня. 8 с.

3. Тунік Н. Ц. Пам'ять про вшанування Героїв // Коростишівська газета. 2025. 7 листопада. № 45-46 (12031-12032). с. 8.

4. Нескорені духом: історії випускників, що полягли за Україну. Тунік Н.Ц. «Освітня траєкторія», інформаційний вісник, випуск № 7-8 (64), серпень 2025. с. 20.

5. Тунік Н. Ц. Він загинув на війні // Житомирщина. 2023. 7 квітня. 8 с.

Наталія ТУНІК

викладачка-методистка, спеціалістка
вищої категорії, викладачка фізичного
виховання, Коростишівський
педагогічний фаховий коледж імені
І. Я. Франка Житомирської обласної ради

Артем ФІЛІНДАШ

здобувач 321 групи, Коростишівський
педагогічний фаховий коледж імені
І. Я. Франка Житомирської обласної ради

СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ: ТЕНІС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. У статті розглянуто сучасні трансформації педагогічної освіти в контексті оновлення змісту фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на компетентнісному підході, варіативності освітніх програм і зростанні ролі рухової активності як складової здоров'язбережувальної педагогіки. Проаналізовано потенціал модуля «Теніс» як ефективного засобу формування ключових і предметних компетентностей учнів, розвитку фізичних, психічних і соціальних якостей, а також професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації сучасних освітніх вимог.

Ключові слова: педагогічні трансформації, фізична культура, компетентнісний підхід, варіативні модулі, теніс, здоров'язбережувальні технології.

Сучасні трансформації педагогічної освіти зумовлені потребою переосмислення цілей, змісту та методів навчання відповідно до вимог Нової української школи. Особливого значення в цьому процесі набуває фізична культура як освітня галузь, що поєднує навчальну, виховну та здоров'язбережувальну функції й сприяє гармонійному розвитку особистості учня.

Навчання фізичної культури в основній школі спрямоване не лише на розвиток рухових якостей, а й на формування ключових компетентностей, необхідних для соціалізації, громадянської активності та свідомого вибору життєвого шляху. У цьому контексті фізичне виховання розглядається як важливий компонент педагогічної освіти, що потребує постійного оновлення теоретичних підходів і практичних методик.

Вагомим проявом сучасних освітніх трансформацій є впровадження модельних навчальних програм, зокрема програми «Фізична культура. 5–9 класи», яка передбачає використання варіативних модулів. Одним із таких модулів є «Настільний теніс», що відкриває нові можливості для реалізації індивідуально орієнтованого та компетентнісного підходів у навчанні [3, с. 301].

Модуль «Теніс» спрямований на формування в учнів базових умінь і навичок гри в настільний і великий теніс, ознайомлення з технікою подачі, ударів, переміщень, правилами гри та елементами суддівства. Його зміст сприяє розвитку координації, швидкості реакції, витривалості, уміння працювати в парі та приймати тактичні рішення, що відповідає сучасним вимогам до результатів навчання.

Настільний теніс є одним із самих захоплюючих видів спорту, який сприяє всебічному фізичному розвитку та формуванню фізичних якостей, сприяє бадьорості, життєрадісності, чудовому самопочутті. Люди, які регулярно займаються настільним тенісом, зберігають працездатність і життєрадісність до похилого віку. На майданчику з азартом самовіддано обмінюються ударами школярі й академіки, студенти й провідні конструктори, будівельники й лікарі, артисти й космонавти [1, с. 4].

У науково-методичній літературі наголошується на позитивному впливі занять тенісом на фізичний і психічний розвиток учнів [1, 2, 4]. Регулярна рухова діяльність у поєднанні з ігровими та змагальними елементами підвищує мотивацію до занять, формує інтерес до здорового способу життя та сприяє усвідомленому ставленню до власного фізичного стану.

Водночас сучасна педагогічна практика вимагає від учителя фізичної культури вміння дозувати навантаження, запобігати перевтомі й перетренованості, а також враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів. Це підкреслює важливість якісної професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Змагальна діяльність у тенісі потребує високого рівня концентрації уваги, швидкого аналізу ситуації та прийняття рішень, що позитивно впливає на розвиток когнітивних здібностей учнів. Таким чином, теніс виступає не лише як засіб фізичного розвитку, а й як педагогічний інструмент формування самодисципліни, наполегливості та відповідальності.

Показовим прикладом поєднання професіоналізму, самовідданості та педагогічної цінності спорту є діяльність видатних спортсменів сучасності. Так,

Рафаель Нададь уособлює ідею наполегливої праці, витривалості й внутрішньої мотивації, що має значний виховний потенціал у роботі з учнівською молоддю.

Отже, сучасні трансформації педагогічної освіти передбачають оновлення підходів до фізичного виховання, розширення варіативності змісту навчання та посилення його компетентнісної спрямованості. Використання модуля «Теніс» у шкільній практиці є ефективним засобом реалізації цих змін і сприяє формуванню фізично розвиненої, свідомої та соціально активної особистості.

Список використаних джерел

1. Бірук І. Д. Настільний теніс: навчально-методичний посібник. Рівне: НУВГП, 2014. 164 с.
2. Івахненко В. О. Особливості навчання основ гри у настільний теніс: методична розробка. Красноград: ФОП Сирота Т. В., 2017. 54 с.
3. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Баженов Є. В., Бідний М. В., Ребрина А. А., Данільченко В. О., Коломєць Г. А., Дутчак М. В.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» наказ Міністерства освіти і науки України від 22.08.2024 року № 1185.
4. Настільний теніс : методичні рекомендації / укладачі: Є. І. Жуковський, І. В. Мичка, О. І. Булгаков. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 65 с.

Олександра ХАРИТОНОВА

магістрантка, викладачка скрипки,
Камерна Музична Школа

ПЕДАГОГІЧНА РЕЗОНАНСНІСТЬ В ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ МУЗИКОЮ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна музична освіта дедалі частіше реалізується в середовищі культурної, мовної та освітньої різноманітності. За таких умов педагогічні підходи, сформовані в межах однорідного культурного середовища та стабільних освітніх очікувань, потребують переосмислення. Особливо це проявляється в індивідуальних заняттях музикою, де якість взаємодії між педагогом і учнем безпосередньо впливає на ефективність навчального процесу.

У цьому контексті актуалізується поняття педагогічної резонансності, яке дозволяє осмислити музичне навчання не як передачу знань чи стимулювання мотивації, а як процес створення спільного емоційно-художнього простору, у якому дитина залучається до музичної діяльності незалежно від мовних, культурних чи етнічних відмінностей.

Теоретичним підґрунтям дослідження є концепція резонансу Г. Розі, у якій резонанс розглядається як форма живого, взаємного відгуку між людиною та світом. [7, с. 35-40; 8]. У педагогічному середовищі резонанс осмислюється як умова змістовної освітньої взаємодії, де навчання постає як подія зустрічі та відкритості [1, с. 21-24].

У педагогічному контексті ідеї резонансу були цілеспрямовано розвинені в межах резонансної педагогіки, у якій освіта розглядається як простір можливості значущої зустрічі між учнем, педагогом і навчальним матеріалом [9, с. 43; 1].

При цьому підкреслюється, що резонанс не може бути безпосередньо сконструйований або гарантований педагогом, однак педагогічні умови можуть як сприяти його виникненню, так і блокувати його появу [9, с. 103; 10]. Такий підхід дозволяє розглядати педагогічну взаємодію як відкритий, чутливий і потенційно трансформативний процес.

Сучасні дослідження 2020–2025 років свідчать про інституціоналізацію ідеї резонансу в освіті. Так, у статті J. Steinwachs, J. Kalthoff, M. Reinold резонанс трактується як *resonance-sensitive professional vision* – професійна чутливість педагога до ключових моментів взаємодії з учнями, що визначає якість навчального процесу не лише через результати, а через глибину спільного переживання освітнього досвіду [10]. У роботі “*Mingling and Resonance: Education as Guarding the World*” резонанс розглядається як педагогічний принцип формування спільного сенсового простору, у якому освіта виконує функцію збереження та підтримки людського світу [5]. У статті “*Postdigital Resonance*” резонанс осмислюється в контексті постдиджиталізованої освіти як форма взаємного відгуку між учасниками освітнього процесу, матеріальним середовищем і технологіями, що розширює класичне розуміння педагогічної взаємодії [6]. Дослідження J. Lipkina, D. Yasek розглядає резонанс як одну з форм трансформаційного освітнього досвіду, що змінює ставлення учнів до навчального матеріалу та самого процесу навчання [4].

У феноменології музики резонанс пов’язується з переживанням звучання як процесу співналаштування слухача та музичного матеріалу, що має тілесно-емоційну природу [2; 3]. В українській педагогіці мистецтва близькими до цього підходу є ідеї художнього діалогу та емоційного співпереживання, розроблені Г. Падалкою та О. Олексюк [11].

Практичний досвід індивідуальних занять музикою з учнями польського, українського, турецького та азербайджанського походження засвідчує, що міжкультурні відмінності не є визначальними для успішності музичного навчання. Вирішальним чинником виступає педагогічна резонансність – здатність викладача створити спільний емоційно-художній простір, у якому музика функціонує як надкультурний засіб взаємодії.

Важливу роль у формуванні резонансної взаємодії відіграє добір сучасного музичного репертуару, менш навантаженого усталеними культурними інтерпретаціями, а також первинне педагогічно-психологічне спостереження, спрямоване на виявлення індивідуальних особливостей учня. Такий підхід узгоджується з міжнародними рекомендаціями щодо міжкультурної освіти, де наголошується на пріоритеті особистісного розвитку над культурною ідентичністю [12].

Отже, педагогічна резонансність постає як універсальна умова ефективних індивідуальних занять музикою в міжкультурному освітньому середовищі, сприяючи гармонійному розвитку дитини та формуванню стійкого інтересу до музичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Biesta G. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

2. Clifton T. *Music as Heard*. New Haven : Yale University Press, 1983.
3. Ihde D. *Listening and Voice*. Athens : Ohio University Press, 1976.
4. Lipkina J., Yacek D. Researching Transformative Teaching and Learning – Forms of Transformative Experience. *Journal of Pedagogical Development and Innovation*. 2025.
5. *Mingling and Resonance: Education as Guarding the World. Educational Reflective Practices*. 2025.
6. *Postdigital Resonance. Postdigital Science and Education*. 2024.
7. Rosa H. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2016.
8. Rosa H. *Acceleration and Alienation*. Aarhus : Aarhus University Press, 2013.
9. Rosa H., Endres W. *Resonance Pedagogy – A Critical Perspective on Education. On Education*. 2020.
10. Steinwachs J., Kalthoff J., Reinold M. Resonance-sensitive professional vision: A qualitative study on teachers' noticing practices. *Frontiers in Education*. 2025.
11. Падалка Г. М., Олексюк О. М. *Педагогіка мистецтва*. Київ : Освіта України, 2008.
12. UNESCO. *Intercultural Education: Guidelines*. Paris : UNESCO, 2006.

Наталія ХОЛЯВКО

докторка економічних наук, професорка
кафедри фінансів, банківської справи та
страхування, Національний університет
«Чернігівська політехніка»

Ольга ХОЛЯВКО

викладачка технологічного відділення
Відокремленого структурного підрозділу
«Фаховий коледж економіки і технологій,
Національний університет «Чернігівська
політехніка»

СУЧАСНІ СХЕМИ МЕНТОРСТВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасних умовах трансформації системи освіти, цифровізації освітнього процесу та зростання вимог з боку роботодавців щодо компетентностей та знань випускників навчальних закладів проблема професійної адаптації студентської молоді набуває особливої актуальності. Сучасний випускник має володіти не лише фаховими знаннями, а й розвиненими соціальними, комунікативними та адаптивними компетентностями, здатністю до самонавчання та побудови індивідуальної освітньо-професійної траєкторії. У цьому контексті зростає потреба у впровадженні ефективних форм підтримки здобувачів, спрямованих на поєднання академічної підготовки із практичним професійним досвідом. Одним із таких інструментів, ефективність якого підтверджується сучасними науковими дослідженнями, є менторство.

Менторство – це цілеспрямована, структурована взаємодія між більш досвідченим наставником (ментором) і здобувачем (менті), що ґрунтується на принципах партнерства, довіри, індивідуального підходу та системного зворотного зв'язку. Менторство виконує одночасно академічну, кар'єрну та психосоціальну функції, сприяючи формуванню професійної ідентичності та підвищенню мотивації до навчання.

До основних принципів сучасного менторства належать індивідуалізація підходу, системність і регулярність взаємодії, партнерство та довіра, а також практична орієнтація. Індивідуалізація передбачає врахування освітніх потреб, професійних цілей і рівня підготовки конкретного здобувача, що дозволяє адаптувати менторську підтримку до його особистісного запиту. Системність і регулярність взаємодії реалізуються через заплановані менторські сесії, консультації, участь у проєктній діяльності та рефлексивні обговорення, що забезпечує безперервність і послідовність розвитку. Принцип партнерства і довіри ґрунтується на рівноправній взаємодії, відповідальності та підтримці, створюючи безпечне освітнє середовище для професійного зростання здобувачів. Практична орієнтація менторства спрямована на розвиток навичок, необхідних для ефективної адаптації до вимог сучасного ринку праці та професійного середовища.

Процес менторства зазвичай реалізується поетапно та включає: діагностику потреб і визначення індивідуальних цілей студента; спільну розробку плану менторської взаємодії; реалізацію програми через консультації, практичні завдання та проєктну діяльність; оцінювання результатів і корекцію менторської стратегії з метою підвищення її ефективності. Такий підхід дозволяє забезпечити гнучкість менторських програм та їх відповідність динамічним умовам освітнього і професійного середовища.

Національним університетом «Чернігівська політехніка» спільно із партнерами із низки країн реалізується проєкт ERASMUS+ KA2 PROMENT “Сприяння професійній освіті та активній участі студентів через становлення комплексної системи менторства та тьюторства у ЗВО”. Проєкт має на меті посилення спроможності закладів вищої освіти України та Грузії забезпечувати комплексну й результативну професійну підготовку здобувачів освіти з метою подолання розриву між освітніми результатами та потребами ринку праці. Досягнення цієї мети передбачається шляхом розроблення та впровадження інноваційної системи менторства/тьюторства у вищій школі [1]. У рамках реалізації проєкту PROMENT було розроблено 12 схем менторства, описаних детально у табл. 1.

Таблиця 1

Типи менторства (за матеріалами проєкту PROMENT)

№ з/п	Назва схеми менторства	Характеристика схеми	Очікувані результати впровадження схеми
1.	Професійне менторство	Схема покликана подолати розрив між академічним навчанням і реальною професійною практикою. Орієнтована на майбутніх	Чітке розуміння кар'єрного розвитку, підвищення впевненості, розвиток професійних компетентностей

		випускників; взаємодія через проекти, стажування, консультації	
2.	Менторство для здобувачів-ВПО	Підтримка внутрішньо переміщених здобувачів; включає соціальні проекти, консультації та тренінги	Розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, культурної компетентності; ефективна інтеграція в нове середовище
3.	Менторство у сфері бізнесу та стартапів	Орієнтоване на старші курси та викладачів; включає коучинг та реалізацію стартап-проектів	Розвиток підприємницьких навичок, впевненість у реалізації інноваційних ідей, підвищення конкурентоспроможності
4.	Менторство у сфері зелених технологій	Платформа для обміну знаннями про екологізацію, енергоефективність, декарбонізацію, чисту енергетику, передові чисті технологічні інновації тощо	Покращення професійних навичок, зміцнення впевненості, підготовка до вирішення екологічних завдань
5.	Менторство у сфері місцевого самоврядування	Підготовка здобувачів до роботи у державному управлінні та праві; включає стажування, проекти та тренінги	Розвиток практичних навичок, адаптивності та здатності приймати рішення, підвищення готовності до професійної діяльності
6.	Менторство для молодих вчителів	Схема розвитку викладачів для сучасного освітнього середовища; включає коучингові сесії та проекти	Практичний досвід, професійне зростання, формування комплексних педагогічних компетентностей
7.	Цифрове менторство	Покращення цифрових навичок здобувачів різних спеціальностей; включає стажування та проекти	Розвиток адаптивності та компетентності у цифровому середовищі, готовність до динамічного ринку праці
8.	Тьюторство для першокурсників	Підтримка здобувачів-першокурсників у академічній та соціальній адаптації; індивідуальні консультації та групові заходи	Розвиток навчальних навичок, соціалізація, зниження стресу та підвищення академічної успішності
9.	Гендерне менторство (жінки в науці)	Підтримка здобувачок у науковій діяльності, підвищення професіоналізму та кар'єрного росту	Збільшення участі жінок у науці, розвиток професійної впевненості та навичок подолання викликів
10.	Тьюторство з інтернаціоналізації	Підготовка здобувачів до навчання та участі у програмах за кордоном; включає семінари та проекти	Формування навичок успішної міжнародної академічної діяльності, ефективна адаптація до закордонного навчального середовища

11.	Менторство для здобувачів з інвалідністю	Підтримка здобувачів з інвалідністю; індивідуальна та командна робота, стажування, консультації	Створення інклюзивного середовища, розвиток професійних та академічних компетентностей, підготовка до самостійної професійної діяльності
12.	Дружнє тьюторство	Підтримка іноземних студентів у культурній адаптації; мовна допомога, соціальна інтеграція, орієнтація в кампусі	Комфортна адаптація іноземних студентів, формування міцних зв'язків з місцевими однолітками, соціальна інтеграція

Джерело: [2]

Впровадження сучасних схем менторства у закладах фахової передвищої та вищої освіти розглядається як ефективний інструмент підтримки професійної адаптації студентської молоді та розвитку її ключових компетентностей. Як показало пілотування менторських схем у НУ «Чернігівська політехніка», менторські програми позитивно впливають на академічну успішність, формування професійної ідентичності, розвиток соціально-емоційних навичок та підвищення рівня готовності випускників до ринку праці. Проєкт PROMENT підтвердив, що поєднання академічного, кар'єрного та психосоціального менторства сприяє інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом, розвитку навичок саморегуляції, критичного мислення та адаптивності.

Це дослідження виконано в рамках проєкту ERASMUS+ KA2 PROMENT «Сприяння професійній освіті та активній участі студентів через становлення комплексної системи менторства та тьюторства у ЗВО» (номер проєкту 101082696-ERASMUS-EDU-2022-CBHE). Проєкт PROMENT співфінансується Європейським Союзом, проте висловлені погляди та думки належать лише авторам цього проєкту і не обов'язково відображають погляди Європейського Союзу чи Європейського виконавчого агентства з питань освіти та культури. Ні Європейський Союз, ні грантодавець не можуть нести за них відповідальність.

Список використаних джерел

1. Проєкт PROMENT. Національний університет «Чернігівська політехніка». URL: <https://stu.cn.ua/mizhnarodna-diyalnist/mizhnarodni-programy-ta-proekty/proment/>
2. PROMENT Project. URL: <https://www.proment.pro/uk/>

Юлія ЧЕБІР

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Під науковим керівництвом:

Оксани КУЗНЕЦОВОЇ

кандидатки педагогічних наук, доцентки,

професорки кафедри педагогіки,

психології, початкової освіти та

освітнього менеджменту,

Комунальний заклад «Харківська

гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Сьогоднішня розбудова освітньої системи України обумовлена кардинальними трансформаційними процесами в освітній системі України, зокрема впровадженням концепції Нової української школи (НУШ), яка акцентує увагу на формуванні особистості на засадах гуманізму та демократичних цінностей. У контексті сучасних соціальних викликів, підвищення рівня суспільної напруженості, а також активного розвитку інклюзивного освітнього середовища, проблема виховання толерантності у молодших школярів набуває критичної значущості. Початкова ланка освіти відіграє ключову роль у формуванні моральних орієнтирів та здатності до ефективної взаємодії, що повністю відповідає Концепції НУШ, де толерантність визначено як базову цінність сучасного демократичного суспільства та одну з ключових особистісних якостей здобувача освіти.

У Концепції НУШ зазначається, що «суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя, оскільки педагог виконуватиме роль не тільки наставника та джерела знань, а коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [5, с.16].

Зміна ролі педагога з традиційного наставника на фасилітатора та модератора освітнього процесу створює передумови для формування толерантної атмосфери у класі. Здатність учителя будувати відкритий діалог, поважати індивідуальність кожного учня та професійно реагувати на прояви нетерпимості стає важливою основою для розвитку гуманних взаємин між дітьми. У реаліях багатокультурного суспільства толерантність виступає не лише етичним принципом, а й однією з ключових соціальних компетентностей, яку дитина опановує через досвід взаємодії в інклюзивному середовищі сучасної школи.

Виховання толерантності неможливо уявити без врахування полікультурного виміру сучасної освіти. У світі, де різні культури взаємодіють на постійній основі, створення стабільного суспільства передбачає виховання

особистостей, здатних до конструктивного міжкультурного діалогу. Це підкреслює актуальність проблеми виховання толерантності серед учнів молодших класів у контексті сучасного освітнього середовища.

Отже, проблема виховання толерантності у молодших школярів в освітньому процесі сучасної школи є актуальною і нагальною.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей виховання толерантності у молодших школярів в умовах освітнього середовища сучасної школи.

В рамках наукової дискусії існує чимало тлумачень поняття «толерантність». Так, О. Волошина визначає толерантність як «моральну якість особистості, що характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної приналежності; інших поглядів, характерів, звичок; різних культурних груп чи їхніх представників, різноманітних форм самовираження та самовиявлення людської особистості» [3, с. 75].

На думку Я. Довгополової, толерантність – «це насамперед компроміс, який включає обопільну готовність до певних вчинків, що стає основою мирного співіснування. Її слід розглядати як здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою; безумовно позитивне ставлення до несхожості, емпатичне бачення іншої людини» [4, с. 49].

Таким чином, толерантність виступає як дієвий інструмент соціальної взаємодії, здатний перетворювати можливі конфлікти чи розбіжності на підґрунтя для мирного співіснування, що досягається через готовність бачити у співрозмовникові рівноправного суб'єкта комунікації.

Ключовою метою НУШ виступає виховання учнів початкових класів як особистостей, які демонструють толерантність, здатність до емпатії, співчуття, милосердя, емоційну врівноваженість, а також активну соціальну позицію у взаємодії з оточенням. Для досягнення цієї мети, необхідно, щоб молодший школяр перебував у просторі, де домінують людяні та демократичні зв'язки між усіма учасниками, що ґрунтуються на взаємній повазі, розумінні, а також на бажанні приймати людей, які вирізняються іншими переконаннями, звичаями чи надбаннями культури.

На основі аналізу сучасних наукових досліджень можна виділити низку ключових завдань виховання толерантності серед молодших школярів, які відіграють визначальну роль у формуванні їхньої особистості та соціальної зрілості. Перш за все, особливу увагу слід приділяти розвитку у дітей глибокого розуміння та поваги до культурного різноманіття, а також формуванню навичок толерантного співіснування як невід'ємного елемента їхньої особистісної культури. Це сприяє встановленню гармонійних відносин у багатокультурному суспільстві та закладає фундамент для соціально відповідальної поведінки.

Не менш важливим є створення збалансованого освітнього середовища в класі, яке стимулює інтеграцію власної національної ідентичності школярів із ціннісним усвідомленням універсальних моральних і гуманістичних принципів. Таким чином відбувається формування відкритого світогляду, готовність до прийняття інших культур і позицію активного громадянина.

Окрему увагу слід приділяти розвитку міжкультурних комунікативних навичок, що передбачає ознайомлення дітей із традиціями та звичаями різних народів, а також систематичне розширення їхнього кругозору. Це забезпечує умови для ефективної взаємодії з представниками інших культур, розвиток емпатії, співпраці та взаєморозуміння.

Отже, комплексна реалізація системи виховання толерантності молодших школярів формує цілісну систему ціннісних орієнтирів, спрямовану на толерантне ставлення до інших людей, культур та традицій. Закладаються основи соціальної компетентності, відкритості до нового досвіду та здатності гармонійно взаємодіяти у багатокультурному середовищі, що є необхідною умовою успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Безбородих С. М. Теорія і методика виховання молодших школярів: навч.-метод. посіб. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 246 с.
2. Бережна Я. В., Кубіцький С. О. Показники та критерії толерантності у дітей молодшого шкільного віку. Вісник Національного Університету оборони України. 2013. № 4 (35). С. 7–10
3. Волошина О.В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Василівна Волошина. Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 197 с.
4. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Яна Володимирівна Довгополова; Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна. Луганськ, 2007. 209 с.
5. Концепція Нова українська школа від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf/> (дата звернення: 21.01.2026).
6. Кузнецова О. В. Полікультурне виховання як невід'ємна складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів початкової освіти. Вісник науки та освіти. 2025. № 12(30). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-12\(30\)-843-853](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-12(30)-843-853) (дата звернення: 21.01.2026).

Олена ШЕВЕРДІНА

учителька вищої категорії, учителька початкових класів, Комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

Ольга НАДОЛЯ

учителька вищої категорії, учителька початкових класів, Комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

Олена ЯНУЩЕЦЬ

учителька вищої категорії, учителька початкових класів, Комунальний заклад «Харківський ліцей № 43 Харківської міської ради»

УКРАЇНСЬКІ СИМВОЛИ КУЛЬТУРИ ЯК ДУША НАЦІЇ: ВІД РУШНИКА ДО ВИШИВАНКИ, МИСТЕЦТВА Й НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ – ОСВІТНІЙ ТА ПОПУЛЯРИЗАЦІЙНИЙ ВИМІР У ЧАСИ ВІЙНИ

Українська культура завжди вирізнялася багатством символів, які не лише прикрашають життя, а й несуть у собі духовну пам'ять, ідентичність та глибокі смисли поколінь.

Українські культурні символи – від рушника до вишиванки, від музики до національних страв – є не лише предмети побуту, прикраси, історичні артефакти чи декоративні вироби. За ними стоїть жива душа нації, яка включає вікові традиції, етнічні коди, духовні цінності, символічні знання та тісний зв'язок із рідною землею, що передається з покоління в покоління.

Погоджуємося зі словами видатного філософа Освальда Шпенглера, кожна культура має свою «душу», яка проявляється через символи, традиції та мистецтво. В українській культурі рушник є саме тим глибинним образом, який акумулює в собі душу нації. Він несе у собі тишу предків і голоси майбутніх поколінь, єднаючи минуле, теперішнє й майбутнє. Рушники супроводжували людину від народження до останнього шляху, були знаками благословення, символами естетичного та духовного життя народу, виконував функцію оберега, благословення та сімейної реліквії. На українських рушниках закладена система символічних образів, прадавних орнаментів, що передавалися й передаються без слів як спадок пам'яті та культури: сонце, вода, калина, дерево життя, дуб – кожен знак має власне значення й вважався, і вважається захисним або благословенним.

Сьогодні, коли Україна проходить через важкі випробування війною, рушник набуває нового звучання. Він стає символом незламності, національної єдності й духовного спротиву. Українці в тилу й на фронті прикрашають ним домівки, волонтерські центри, госпіталі, освітні заклади, навіть окопи. Вишиті рушники надсилаються на передову як обереги для воїнів, стаючи матеріальним втіленням підтримки та віри в перемогу.

Освіта у цей непростий час відіграє ключову роль у формуванні національної ідентичності, і рушник займає в цьому процесі особливе місце. В українських школах і закладах вищої освіти дедалі частіше проводяться тематичні уроки, виставки, майстер-класи з вишивки рушників, інтегровані уроки з елементами етнографії, історії та літератури. Вивчення рушника дозволяє учням не лише дізнатися про декоративно-ужиткове мистецтво, а й глибше усвідомити сенси, закладені у національну символіку. Усе частіше в навчальних програмах з'являються міждисциплінарні проєкти, де рушник розглядається як об'єкт дослідження – з історичного, мистецького, мовного й навіть психологічного погляду. Наприклад, у рамках курсів із громадянської освіти чи патріотичного виховання вчителі пропонують учням створити «рушник пам'яті» – як символічне полотно, на якому зафіксовані події, герої та надії сучасної України. Образ рушника широко представлений у літературі, музиці та образотворчому мистецтві. Один із найяскравіших прикладів – «Пісня про рушник» Андрія Малишка, що стала справжнім гімном рідної любові й національної пам'яті. У цьому творі рушник виступає символом материнської любові, захисту, духовного зв'язку між поколіннями: «Рідна мати моя, ти ночей не доспала... І в дорогу далеку ти мене на зорі проводжала... І рушник вишиваний на щастя, на долю дала... Я візьму той рушник, простелю, наче долю...» Ці рядки – це не просто поезія. Це втілення національного архетипу матері-берегині, яка через рушник передає не тільки любов, а й духовну силу, що підтримує навіть у найважчі часи. У період війни українська культура активно представляється за кордоном, і рушник часто стає візуальним і символічним знаком України. На міжнародних виставках, форумах, дипломатичних заходах рушники передаються як подарунки, виставляються як експонати, використовуються у відео та презентаціях. Вони стають зрозумілим для іноземців образом української гідності, сили, витонченості й самотності.

Наприклад, у жовтні 2024 року під час сесії Конгресу місцевих та регіональних влад у Страсбурзі відбувся «парад української вишивки»-колекціонера-етнографа Юрія Мельничука із Всеукраїнського центру вишивки та килимарства в Решетилівці на Полтавщині. Представлено рушники та вишиванки з регіонів України (зокрема з Решетилівки), що супроводжували виступи делегатів.

У 2025 році пройшла виставка «Rushnyky: Sacred Ukrainian Textiles» у Glensairn Museum поблизу Філадельфії. Рушники демонструвалися як сакральні й обрядові тканини, що символізують захист дому та родини. Організатори наголосили, що мистецтво рушника витримало випробування війнами, репресіями та Голодомором, залишаючись живим символом витривалості української культури. У галереї Test Gallery в Барселоні 2024 року відбулася виставка «Embroidered. Ukraine now», де рушник виступив як символ пам'яті та стійкості. Художниці С. Струк і К. Лісова використовували мотиви традиційного рушника в сучасних колажах, поєднуючи зображення міст, фото війни та візерунки рушника як міст між особистою й культурною пам'яттю.

Таким чином, рушник став важливою частиною культурної дипломатії на офіційній платформі Ради Європи.

Україна презентує себе світу не лише через рушник, але й через інші культурні символи, такі як вишиванка, музика, сучасне мистецтво, танці,

національні страви тощо. Ці елементи культури активно використовуються у міжнародних виставках, фестивалях, дипломатичних заходах та культурних обмінах. Наприклад, традиційні українські страви, як борщ, стали символом національної ідентичності та культурної стійкості, особливо після того, як ЮНЕСКО визнало борщ частиною нематеріальної культурної спадщини України.

Вишиванка, традиційний український одяг, також здобула міжнародне визнання, ставши символом єдності та національної гідності.

«Вишиванка – це не просто одяг, це форма духовного обладунку. Кожен складний візерунок, кожен стібок розповідає історію боротьби та виживання. Я хочу висловити свою глибоку вдячність чудовим українським майстрам, які зберігають це ремесло», – зазначив у вступному слові постійний представник України в Раді Європи Борис Тарасюк. «Ми хочемо показати Україну минулого, Україну сьогодення та оновлену, незламну Україну. Наша мета – не лише показати європейцям автентичну вишивку, а також сприяти внесенню особливої техніки її виконання «білим по білому» спадщиною ЮНЕСКО», – розповіла Марія Залізник, автор проєкту «Оновлена, єдина, цілісна, соборна і непереможна Україна», яка організувала цей захід спільно з майстрами та однодумцями, постійним представництвом України в РЄ та асоціацією «PromoUkraine». Українська громада продемонструвала також вишиванки з проєкту Оксани Поступак «Сорочка для захисника», окремо представили національне вбрання кримських татар. Сучасні та автентичні строї з різних регіонів України надали майстри з всеукраїнського центру вишивки у Решетилівці.

«Vyshyvanka is not just clothing, it is a form of spiritual armour. Every intricate pattern... tells the story of struggle and survival». Таким чином, вишиванка – вишита сорочка – є не просто предметом одягу, а багатозначним кодом національної ідентичності: через геометричні, рослинні чи зооморфні мотиви вона передавала побажання здоров'я, добра, захисту та благополуччя.

Цей одяг у XXI столітті перетворився на універсальний знак єдності, гідності та мирного спротиву. Вишиванку дедалі частіше використовують у дипломатичному протоколі, на міжнародних форумах, культурних фестивалях і навіть у сучасних дизайнерських колекціях, де вона постає як синтез традиції та сучасності, локального й глобального. Через вишивку світ читає історію України – історію боротьби, виживання й незламності.

Важливу роль у культурній дипломатії відіграють також українська музика й танець. Народні пісні, хорове мистецтво, традиційні танцювальні форми стають засобом емоційного діалогу з іншими культурами. Такі фестивалі, як «Країна Мрій», «Етновир», «Будьмо разом», демонструють багатство української музично-танцювальної спадщини та водночас виконують просвітницьку місію, об'єднуючи людей різних національностей навколо ідеї культурного різноманіття й взаємоповаги. Поряд із цим сучасне українське мистецтво активно заявляє про себе на світовій арені: виставки у PinchukArtCentre, участь українських митців у Венеційському бієнале та інших міжнародних подіях засвідчують, що українська культура є динамічною, рефлексивною та глибоко вкоріненою у власну традицію. Ці заходи сприяють зміцненню національної ідентичності, підвищенню міжнародного визнання та формуванню позитивного іміджу країни у всесвіті.

Таким чином, українські символи культури – від рушника до вишиванки, від народної пісні до сучасного мистецтва – постають не лише як естетичні явища чи етнографічні артефакти, а як жива душа нації, у якій закодовано історичну пам'ять, духовні цінності та світогляд українського народу. В умовах війни ці символи набувають особливої сили: вони стають мовою внутрішньої стійкості, формою культурного спротиву та способом збереження національної ідентичності у час глобальних викликів.

Освітній і популяризаційний вимір культурних символів сьогодні відіграє ключову роль у формуванні свідомого, відповідального ставлення до спадщини. Через вивчення, осмислення й актуалізацію традиційних образів молоде покоління вчиться не лише пізнавати минуле, а й будувати майбутнє, спираючись на духовні орієнтири власної культури. Рушник як оберіг, вишиванка як символ гідності, мистецтво як форма рефлексії – усе це стає інструментами культурної пам'яті та засобами діалогу зі світом.

Отже, у сучасному контексті війни українські культурні символи виконують подвійну місію: вони зберігають важливі традиції й водночас утверджують Україну як державу з глибокою, самобутньою та життєздатною культурою. Саме через них світ пізнає Україну не лише як територію боротьби, а як простір духовної сили, людської гідності та незламної національної душі.

Список використаних джерел

1. Василик М. Вишиванка як символ національної ідентичності в умовах війни в Україні. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2025. № 32. С. 11–14. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/9734> 6).
2. Поясик О. Семіотика та техніки гуцульської вишивки в контексті національної ідентичності. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2025. № 32. С. 135–138. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc/article/view/9793>.
3. Щибря В., Оверчук О. Маркери української ідентичності: вишивані сорочки Луганської області з колекції Національного музею народної архітектури та побуту України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*. 2025. Вип. 160. С. 16–24. URL: <https://history.bulletin.knu.ua/en/article/view/3755>.
4. Шевченко О. Українська народна вишивка як засіб ідентифікації та комунікативної взаємодії українського народу в сучасних умовах. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2018. № 3. С. 47–56. DOI: <https://doi.org/10.32461/2226-3209.3.2018.147300>. URL: <https://journals.uran.ua/visnyknakkkim/article/view/14730>.
5. Spengler O. *Der Untergang des Abendlandes*, 1918.
6. Digitalization of cultural heritage in education : report / Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2023. URL: <https://mon.gov.ua>.
7. Тарасюк Б. Вишиванка як духовна броня : виступ на засіданні Ради Європи (Страсбург, 2024 р.). URL: <https://coe.int>.
8. Culture in the face of war: Preservation of intangible heritage of Ukraine : UNESCO report. 2022. URL: <https://unesco.org>.
9. Backup Ukraine Project: Polycam – preserving historical artifacts in 3D [E. resource]. 2022. URL: <https://poly.cam/ukraine>.

10. У Раді Європи провели парад української вишивки [Ел. ресурс] // Укрінформ. 2024. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/3916938-u-radi-evropi-proveli-parad-ukrainskoi-visivki.html>.

Леонід ШЕЛЕСТ

здобувач третього рівня вищої освіти,
провідний фахівець відділу міжнародних
зв'язків, Університет Григорія Сковороди
в Переяславі

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження проблеми інтернаціоналізації освітнього процесу як чинника розвитку соціокультурної свідомості майбутніх учителів іноземної мови є положення, викладені у колективній монографії *«Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації»* [2]. У праці інтернаціоналізація вищої освіти розглядається як стратегічний напрям розвитку національної освітньої системи, спрямований на інтеграцію міжнародного та міжкультурного вимірів у зміст, організацію й результати освітнього процесу. Автори наголошують, що інтернаціоналізація передбачає академічну мобільність, оновлення навчальних програм, упровадження міжкультурного компоненту та формування у здобувачів освіти здатності до міжкультурної взаємодії [там само]. Ці положення є безпосередньо релевантними для підготовки майбутніх учителів іноземної мови, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана з передаванням не лише мовних знань, а й соціокультурних цінностей [1].

Досліджуючи умови забезпечення сталого професійного розвитку, Н. Дмитренко та ін. зазначають, що «основними шляхами для формування міжкультурної компетентності стали безперервна педагогічна практика, внутрішня та зовнішня академічна мобільність, неформальна/інформальна освіта та співпраця зі стейкхолдерами» [5]. Особливу увагу учені приділяють формуванню міжкультурної чутливості, толерантності та відкритості до культурного різноманіття, що корелює з поняттям соціокультурної свідомості як інтегрованої особистісної якості [3]. О. Складенко розглядає соціокультурну компетентність як складову комунікативної компетентності, пропонуючи педагогічні умови її формування [4]. У цьому контексті інтернаціоналізація освітнього процесу розглядається як ефективний чинник розвитку соціокультурної свідомості майбутніх учителів іноземної мови, оскільки створює умови для усвідомлення культурної зумовленості мовлення, рефлексії власної культурної ідентичності та підготовки до професійної діяльності в полікультурному освітньому просторі.

Соціокультурна свідомість у контексті інтернаціоналізації розглядається як інтегрована особистісна характеристика, що виявляється в усвідомленні соціальних і культурних норм, цінностей, традицій та моделей поведінки як

власної, так і інших культур. Вона передбачає здатність особистості інтерпретувати культурні явища, критично осмислювати соціокультурну реальність і визначати власну позицію у міжкультурному просторі. Для майбутнього вчителя іноземної мови соціокультурна свідомість є підґрунтям професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі.

Соціокультурна свідомість вчителя іноземної мови має виразну професійну специфіку, що зумовлена особливостями предмета навчання та його функціонуванням у контексті міжкультурної комунікації. Іноземна мова є не лише навчальною дисципліною, а й засобом пізнання іншої культури, способом входження в інший соціокультурний простір, що визначає особливу роль учителя як посередника між культурами [6].

На відміну від представників інших педагогічних спеціальностей, вчитель іноземної мови постійно працює з автентичними культурними зразками: текстами, мовленнєвими моделями, поведінковими нормами, цінностями та світоглядними орієнтирами носіїв мови. Тому його соціокультурна свідомість передбачає глибоке розуміння культурної зумовленості мовних явищ, уміння інтерпретувати соціальні та культурні смисли, закладені в мовленні, а також здатність пояснювати їх учням у доступній і педагогічно доцільній формі.

Важливою специфічною рисою соціокультурної свідомості вчителя іноземної мови є поєднання двох взаємопов'язаних вимірів: усвідомлення культури мови, що вивчається, та рефлексивне осмислення власної національної культури. Такий бінарний характер сприяє формуванню здатності до порівняльного аналізу культур, подоланню етноцентричних установок і розвитку культурної чутливості, що є необхідною умовою ефективного міжкультурного діалогу.

Крім того, соціокультурна свідомість вчителя іноземної мови має чітко виражену педагогічну спрямованість. Учитель усвідомлює свою відповідальність за формування відповідних якостей у здобувачів освіти. Він створює навчальні ситуації міжкультурної взаємодії, формує в учнів толерантне ставлення до культурного різноманіття, навчає їх правил міжкультурної комунікації та сприяє вихованню відкритої, соціально зрілої особистості.

Таким чином, специфіка соціокультурної свідомості вчителя іноземної мови полягає в її інтегрованому, міжкультурному та професійно орієнтованому характері. Вона поєднує глибоке знання іншомовної культури, усвідомлення власної культурної ідентичності та педагогічну готовність передавати ці знання й цінності учням, що забезпечує ефективну діяльність учителя в умовах полікультурного та інтернаціоналізованого освітнього середовища.

Одним із прикладів соціокультурної свідомості є такий: Учитель англійської мови під час вивчення теми «*Everyday Communication*» звертає увагу учнів не лише на мовні структури, а й на соціокультурні особливості спілкування в англomовному середовищі. Пояснюючи різницю між формальним і неформальним стилями мовлення, педагог акцентує, що в британській та американській культурах прямі запитання або надмірна відвертість можуть сприйматися як порушення особистого простору, тоді як непрямі мовленнєві формули (*Would you mind...?*, *Could you possibly...?*) є соціально прийнятними. Водночас учитель організовує порівняльне обговорення, під час якого учні аналізують відмінності між англomовними та українськими комунікативними

нормами, вчать розуміти причини цих відмінностей і усвідомлювати власні культурні установки. Педагог заохочує учнів до толерантного ставлення до іншої культури, пояснює, що «інакшість» не означає «неправильність», та формує готовність до діалогу культур. Крім того, учитель рефлексує власну педагогічну позицію, уникає стереотипних суджень, добирає автентичні матеріали (відео, тексти, ситуації з реального життя носіїв мови) і створює навчальні ситуації міжкультурної взаємодії. Така діяльність свідчить про сформовану соціокультурну свідомість, оскільки педагог усвідомлює культурну зумовленість мовлення, адекватно інтерпретує соціокультурний контекст і цілеспрямовано формує відповідні якості в учнів.

Отже, соціокультурна свідомість учителя іноземної мови виявляється у здатності поєднувати мовну підготовку з культурним контекстом, усвідомлювати та інтерпретувати міжкультурні відмінності, рефлексувати власну культурну ідентичність і цілеспрямовано формувати в учнів готовність до міжкультурної комунікації. Вимоги до майбутнього вчителя іноземної мови в сучасному освітньому просторі полягають у гармонійному поєднанні високого рівня мовної підготовки та розвиненої соціокультурної свідомості. Саме така інтеграція забезпечує ефективність професійної діяльності педагога в умовах полікультурного та інтернаціоналізованого освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бачинська Н. Я. Формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02; ОНУ ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2013. 22 с.
2. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації. Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко. За ред. І. Степаненко. Київ : ІВО НАПН України, 2016. 158 с.
3. Клімова Г. П. Інтернаціоналізація вищої освіти як найважливіший чинник розвитку міжнародних відносин. Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія. Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2024. Т.3. Вип.62. С. 63–74. <https://doi.org/10.21564/2663-5704.62.310910>
4. Склярєнко О. Б. Педагогічні умови формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвуз. зб.наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. 40. С. 240–250. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-39>
5. Dmitrenko N., Khrystych N., Prokopchuk N., Kalinina L., & Bodyk O. Cultivating intercultural competency: The role of sustainability in pre-service teacher professional development. Scientia et Societas, 2025. Iss. 4(1). P. 39–49. <https://doi.org/10.69587/ss/1.2025.39>
6. Khrystych N. Enhancing English teacher's competencies by professional development. Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики: збірник наукових праць. Серія. Філологія. Переяслав: Домбровська Я., 2024. Вип. 2(1). С. 48–51.

Віра ЯКОВЕНКО

старша викладачка кафедри академічного
та естрадного вокалу факультету
музичного мистецтва і хореографії,
Київський столичний університет
імені Б. Грінченка

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ НА ЗАНЯТТЯХ СОЛЬНОГО СПІВУ

Одним із пріоритетних напрямків реформування сучасної освіти є виховання всебічно розвиненої, творчої особистості, розвиток індивідуальної сутності кожної особистості, визначення її потенційних можливостей. В умовах модернізації вищої мистецької освіти важливо підготувати фахівця широкої професійної компетенції. Головна мета фахової підготовки майбутнього спеціаліста–вокаліста – це формування творчого потенціалу студента до виконавської діяльності. Як зазначає О. Олексюк «Важливо, щоб в умовах модернізації вищої мистецької освіти вдалося підготувати фахівця широкої професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, визначену системою набутих знань, умінь і навичок, а й базові особистісні якості» [2, с.494]. Різні аспекти виховання спеціаліста в спеціалізованих вищих навчальних музичних закладах знайшли відображення в наукових працях О. Олексюк, В. Антонович, М. Микиші, Ю. Юцевича.

Головна мета на заняттях сольного співу полягає в необхідності виявлення та розкриття музично- творчого потенціалу студентів. Рівень розвиненості творчого потенціалу обумовлює творча взаємодія викладач – студент, що сприяє зростанню професіоналізму. Викладач сольного співу на заняттях створює творчу атмосферу, організує навчально- пізнавальний процес, надає інформаційно- освітні пояснення які в свою чергу повинні бути пропущені через свідомість майбутнього співака, викликати інтерес та бажання здобувати навички та уміння. «Піднести рівень фахової грамотності студентів- вокалістів, пробудити в них сталий інтерес до навчання означає забезпечити їх інтелектуальне виховання, закласти основи широкого гуманітарного кругозору» [1, с.7].

На заняттях необхідно застосовувати індивідуально орієнтований підхід до виконавської діяльності студента за принципами:

- цілеспрямованість при формуванні вокально-виконавських умінь і навичок;
- доступність вокально-творчих завдань;
- варіативність музично- виконавських завдань;
- індивідуалізація у застосуванні педагогічних задач;
- формування у майбутніх фахівців позитивної мотивації до професійного саморозвитку;
- здобуття майбутніми фахівцями навичок самостійної діяльності (самоконтролю, самоаналізу, самооцінки) та організації професійного саморозвитку.

Оскільки сферою реалізації творчих потенцій є творча діяльність, вона повинна бути методично забезпечена, організована і постійно спрямована на нарощування творчого потенціалу студента. Вокальне мистецтво дає простір для особистої самореалізації, сприяє самовираженню, стверджує студентів. Включаючись у творчий процес на заняттях сольного співу, студент повинен самостійно використовувати набуті знання і дії, розв'язувати вокальні проблеми, що виникають, долати труднощі, оцінювати і прогнозувати результати своєї роботи, що веде до самоаналізу, самооцінюванню та усвідомленню рівня власного професіоналізму.

Пізнавальна діяльність майбутнього фахівця активізує оволодіння навичками самостійної роботи, робить більш усвідомленим засвоєння навчального матеріалу, полегшує пошук науково- методичної інформації. Все це впливає позитивно на формування творчої особистості, на прагнення самостійно працювати з джерелами інформації, що розвиває потенційні можливості студента. Поширення комп'ютерних технологій допомагає одержати більший обсяг професійної інформації, прослуховувати записи вокальних творів у виконанні видатних світових вокалістів, оперні вистави кращих музичних театрів.

«Творчість – це свідомо, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних предметів, витворів, які ніколи раніше не існували, з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства» [3, с.311].

Творчий потенціал майбутніх виконавців- вокалістів поєднує в собі методичну і музичну творчість. Вокаліст постійно перебуває в нетипових станах, які вимагають швидкого прийняття рішень в музично- виконавській ситуації. Виконавські вміння і навички залежать від ерудиції вокаліста, обізнаності в вокальних галузях мистецтва, він повинен орієнтуватися у художньо- мистецьких напрямках, жанрових різновидах в стилях композиторів – класиків, володіти базою вокально- теоретичних знань, виразно виконувати вокальні твори.

В ході роботи над вокальними творами важливого значення набувають психологічні процеси(аналіз, порівняння, узагальнення, конкретизація) а також пам'ять, увага, уява. Це сприяє усвідомленню впливу вокального мистецтва на внутрішній світ людини,

У сучасних умовах розвитку мистецької освіти постає проблема вдосконалення рівня фахової підготовки майбутніх вокалістів -виконавців. Процес вокальної підготовки студентів надзвичайно складний та багатогранний, він включає в себе відпрацювання вокально- технічних, художньо- виконавських умінь, формування стійких вокальних та виконавських навичок в умовах публічних виступів.

Залучення студентів до музично-творчої діяльності розкриває їхню музичність, піднімає виконавські можливості, що активізує процеси музичного мислення, підіймаючи їх на найвищий рівень майстерності. Використання засобів музичної виразності під час творчої роботи наповнює виконавця духовним життєвим смислом. Творча вокальна робота розширює межі спеціальних умінь і навичок, що сприяє формуванню професійного потенціалу

майбутніх фахівців. Уміння виявляти свої почуття і емоції засобами вокально-музичного мистецтва свідчить про високий рівень обдарування людини.

Отже музично-творчий потенціал студента є вираженням музично-творчої здатності студента, що визначається рівнем його фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Антонюк В.Г. «Методичне забезпечення навчального процесу вокалістів у ЗВО: традиції та інновації». Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції «Художня культура і мистецька освіта: традиції та сучасність» К.: 2018 – 7 с.

2. Олексюк О.М. Компетентнісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти /Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». – К.: 2012 – 979с.

3. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. К.: Педагогічна думка, 2001. – 514с.

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 4. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Oleksandr BASARAB

Candidate of Technical Sciences, Docent,
Associate Professor of the Department of
Unmanned Systems, The Bohdan
Khmelnyskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnyskyi, Ukraine

Olha BASARAB

Candidate of Legal Sciences, Docent,
Associate Professor of the Department of
Theories of Law and Criminal Procedural
Activity, The Bohdan Khmelnyskyi
National Academy of the State Border Guard
Service of Ukraine, Khmelnyskyi, Ukraine

Serhii MILSHYN

Senior Lecturer of the Department of
Unmanned Systems, The Bohdan
Khmelnyskyi National Academy of the
State Border Guard Service of Ukraine,
Khmelnyskyi, Ukraine

APPLICATION OF INNOVATIVE METHODS IN THE TRAINING OF CADETS IN THE FIELD OF ELECTRONIC WARFARE

Modern methods and means of warfare require new approaches to the training of cadets – the future commanders of combat units. At the same time, the combination of traditional teaching methods with new, innovative ones yields better results compared to the use of traditional methods alone, as it contributes to more effective knowledge acquisition by higher education students. This is primarily relevant to academic disciplines related to unmanned systems and electronic countermeasures against them.

This study examines the main innovative methods which, in our opinion, are advisable to use additionally in combination with traditional teaching methods, particularly in the study of disciplines focused on electronic countermeasures against unmanned systems, as well as possible ways of implementing these methods into the educational process.

1. Active learning. This approach involves interactive engagement between learners and the instructor. Active learning methods include group discussions, brainstorming sessions, case studies, and project-based activities. For example, when studying the principles of electronic warfare, cadets can analyze real combat situations and develop countermeasure strategies.

2. Distance learning. The development of information technologies has contributed to the popularization of online education. Through platforms such as Moodle, Google Classroom, Zoom, and others, learners can study theoretical material

remotely. At the same time, virtual laboratories exist that allow modeling electronic warfare processes and analyzing their effects without a physical laboratory:

- GNU Radio – an open-source platform for developing software-defined radio systems. It enables modeling and analysis of various radio-frequency signals, which is fundamental for understanding EW principles;
- Scilab – free software for mathematical computations that includes tools for modeling and simulation of communication systems. It can be useful for studying the theoretical aspects of EW;
- NASA's Radio JOVE Project – a project that helps to understand the principles of radio reception and signal analysis.

3. Gamification. The use of game elements in the educational process helps increase learner motivation. For instance, an instructor can apply tactical simulations of the electronic warfare environment in which cadets perform tasks related to detection, suppression, or bypassing of enemy electronic systems.

4. Flipped Classroom. Under this methodology, cadets first study theoretical material independently, and during classroom sessions they discuss complex issues and perform practical tasks, such as signal analysis or the development of radio communication jamming algorithms.

5. STEM education. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) is an approach that integrates natural sciences, technology, engineering, and mathematics. It is particularly relevant for disciplines covering the fundamentals of electronic warfare and electronic intelligence, as it enables mastery of signal physics, digital signal processing algorithms, and programming of electronic warfare systems. Practical classes and experiments using real EW equipment help learners assimilate material through hands-on experience.

The following pathways for implementing modern methods in educational activities are identified:

1. Development of interactive educational programs – creation of e-learning courses, video lectures, and interactive modules for self-study.
2. Use of specialized software – application of simulators and trainers for modeling, in particular, the electronic warfare environment.
3. Introduction of blended learning – combining traditional lectures and group classes with distance learning.
4. Cooperation with operational military units – organization of internships, training practice, and involvement of combat-experienced specialist officers in conducting classes, workshops, and masterclasses.
5. Development of a project-based approach – establishment of student research groups focused on developing projects aimed at solving current challenges in the field of electronic warfare.

Thus, the combination of traditional teaching methods with innovative ones, particularly in the study of academic disciplines in the field of electronic countermeasures against unmanned systems, contributes to the development of creative thinking, independence, and practical skills of cadets. The application of these methods makes the educational process more effective and flexible, and better adapted to the requirements of the modern environment.

References

1. Bykov, V. Yu. *Innovative Learning Technologies: Theory and Practice*. Kyiv: Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2020. 344 p.
2. *Fundamentals of Electronic Warfare*. Edited by O. M. Koval. Kyiv: Ivan Cherniakhovskyi National Defense University of Ukraine, 2021. 256 p.
3. Hurzhii, A. M., & Lapinskyi, V. V. STEM education as a factor in modernizing the training of technical specialists. *Information Technologies and Learning Tools*, 2020, Vol. 77, No. 3, pp. 1–14.

Ірина АРСЕНЕНКО

кандидатка географічних наук, доцентка
кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Олена АРАБАДЖИ

кандидатка географічних наук, доцентка
кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Ірина ДОНЕЦЬ

кандидатка географічних наук, доцентка
кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ІЗ «ТУРИЗМ ТА РЕКРЕАЦІЯ» В УКРАЇНІ

Сучасний розвиток туристично-рекреаційної сфери України відбувається в умовах глибоких соціально-економічних трансформацій, спричинених повномасштабною збройною агресією та запровадженням воєнного стану. Воєнні виклики суттєво вплинули на пріоритети державної туристичної політики та вимоги до професійної підготовки фахівців першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація». За цих обставин туризм дедалі більше набуває значення інструменту соціальної стійкості, внутрішньої мобільності, психологічної реабілітації населення та регіонального відновлення.

В умовах підвищених безпекових ризиків особливої актуальності набуває трансформація підходів до практичної підготовки майбутніх фахівців. Традиційні форми практик і стажувань значною мірою втрачають свою

ефективність, що зумовлює необхідність активного впровадження інноваційних технологій і цифрових інструментів в освітній процес [1].

Цифровізація практичної підготовки фахівців туризму постає не лише як інструмент модернізації освіти, а як механізм забезпечення безперервності навчання, збереження якості професійної підготовки та адаптації освітніх програм до кризових умов. Використання цифрових платформ, віртуальних середовищ, дистанційних симуляцій та електронних сервісів дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, актуальні для післякризового та післявоєнного відновлення туристично-рекреаційної сфери.

Водночас воєнний стан актуалізує необхідність формування у майбутніх фахівців нових компетентностей, зокрема цифрової комунікації, кризового управління, роботи з внутрішнім туризмом, реабілітаційними та соціально орієнтованими туристичними продуктами. Дослідження інноваційних технологій та цифровізації підготовки фахівців туризму в Україні є стратегічно важливим у контексті повоєнного відновлення держави.

Цифровізація практичної підготовки у сфері туризму та рекреації ґрунтується на поєднанні компетентнісного, діяльнісного та практико-орієнтованого підходів, що передбачає використання цифрових платформ, ІКТ, симуляційних середовищ і цифрових сервісів, які моделюють реальні професійні ситуації туристичного бізнесу.

Інноваційні технології в освітньому процесі розглядаються не лише як інструменти передачі знань, а як засіб формування цифрової культури майбутніх фахівців, їхньої здатності працювати з великими масивами даних, онлайн-системами бронювання, цифровим маркетингом, геоінформаційними сервісами та платформами управління туристичними дестинаціями.

Практична підготовка фахівців з туризму та рекреації в Україні дедалі активніше базується на використанні таких інноваційних технологій: віртуальні та доповнені реальності (VR/AR) – моделювання маршрутів, екскурсійних програм, готельних комплексів та рекреаційних об'єктів без фізичної присутності; цифрові симулятори туристичного бізнесу – відтворюють процеси управління туроператорською діяльністю, готельним господарством, івент-туризмом; онлайн-платформи дуальної освіти – забезпечують інтеграцію ЗВО з туристичними підприємствами та органами державного управління; кейсові та проєктні технології, реалізовані з використанням хмарних сервісів, CRM-систем і цифрових аналітичних інструментів. Зазначені технології сприяють переходу від традиційної пасивної практики до активної, інтерактивної та результативно-орієнтованої підготовки.

Окремої уваги в системі практичної підготовки фахівців з туризму та рекреації заслуговує роль національних цифрових платформ, які функціонують як інструменти управління, промоції та аналітики туристичної діяльності. В Україні впродовж останніх років сформовано низку цифрових рішень, що створюють реальні можливості для залучення здобувачів вищої освіти до практичної діяльності у сфері туризму та рекреації.

Зокрема, важливе значення має Єдиний туристичний портал України (Visit Ukraine/Ukraine.ua), як офіційний цифровий ресурс туристичної промоції держави [5]. У межах практичної підготовки здобувачі долучаються до аналізу структури туристичного контенту, вивчення механізмів цифрового брендингу

територій, підготовки описів туристичних DESTINACIЙ, маршрутів і подієвих продуктів, створення туртрейлерів [2]. Робота з таким порталом сприяє формуванню навичок destination marketing, цифрових комунікацій та міжкультурної взаємодії.

Важливим інструментом практичного навчання є також інформаційно-аналітичні ресурси Державного агентства розвитку туризму України та НТО України, зокрема цифрові реєстри туристичних ресурсів, аналітичні панелі та відкриті дані у сфері туризму [3, 4]. Залучення здобувачів до роботи з такими ресурсами дозволяє формувати компетентності у сфері аналізу туристичних потоків, оцінки туристично-рекреаційного потенціалу регіонів, підготовки аналітичних звітів і пропозицій щодо розвитку DESTINACIЙ.

У контексті цифровізації управлінських процесів важливу роль відіграє екосистема електронного врядування «Дія», зокрема її сервіси, що опосередковано стосуються туристичної діяльності (реєстрація бізнесу, цифрові документи, електронні послуги для підприємців). У процесі практичної підготовки здобувачі освіти спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» можуть вивчати цифрові механізми започаткування та ведення туристичного бізнесу, що є особливо актуальним для формування підприємницьких компетентностей у сфері туризму та рекреації.

Доповнює систему практичної підготовки використання платформи «Дія. Цифрова освіта», яка забезпечує розвиток цифрових навичок, зокрема у сфері цифрового маркетингу, роботи з онлайн-сервісами та інформаційної безпеки. Інтеграція відповідних освітніх серіалів і модулів в освітні компоненти та практики дозволяє підвищити рівень цифрової грамотності у фахівців з туризму та рекреації.

Важливе значення для формування практичних компетентностей мають також національні та регіональні програми розвитку туризму, що реалізуються за підтримки держави та органів місцевого самоврядування. Участь здобувачів у розробках та реалізації цифрових компонентів таких програм (туристичні карти, онлайн-маршрути, електронні каталоги туристичних продуктів, туртрейлерів) дозволяє поєднати освітній процес із реальними завданнями розвитку територій.

У такому контексті державні інституції, насамперед Державне агентство розвитку туризму України, виконують системоутворюючу функцію, ініціюючи створення єдиного цифрового туристичного простору, стандартизацію даних та розвиток партнерства між освітою, бізнесом і владою [3]. Для ЗВО наведене створює можливість інтеграції національних цифрових платформ у програми практичної підготовки, навчальні та виробничі практики, стажування та проєктну діяльність студентів.

Цифровізація практичної підготовки безпосередньо впливає на формування ключових професійних компетентностей майбутніх фахівців туризму та рекреації. Серед них - цифрова грамотність, аналітичне мислення, здатність до інноваційної діяльності, управління туристичними продуктами в онлайн-середовищі, комунікація з клієнтами через цифрові канали. Крім того, інноваційні технології сприяють розвитку адаптивності та мобільності фахівців, що є особливо важливим в умовах кризових явищ, воєнних викликів та післявоєнного відновлення туристично-рекреаційного потенціалу України.

Отже, інноваційні технології та цифровізація є визначальними чинниками модернізації практичної підготовки фахівців спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» в Україні. Методологічною основою цифровізації практичної підготовки є орієнтація на реальні бізнес-процеси та цифрові екосистеми туристичної галузі.

Використання національних цифрових платформ і програм, як Visit Ukraine/Ukraine.ua та НТО України, цифрові ресурси Державного агентства розвитку туризму України, екосистема «Дія» та платформа «Дія. Цифрова освіта», суттєво підсилює практичну складову підготовки фахівців спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація», тим самим забезпечують безпосередній зв'язок освітнього процесу з реальними процесами цифрової трансформації туристично-рекреаційної сфери України. Їх системне впровадження забезпечує підвищення якості освітнього процесу, формування конкурентоспроможних кадрів та інтеграцію української туристичної освіти у європейський і світовий освітній простір.

Подальший розвиток практичної підготовки має ґрунтуватися на поглибленні цифрової співпраці між освітою, бізнесом і державою, що створить передумови для сталого розвитку туристично-рекреаційної сфери України.

Список використаних джерел

1. Арсененко І.А. Підготовка фахівців туристичної індустрії в Україні: безпека, охорона праці та мотивація в умовах невизначеності / І.А. Арсененко, І.А. Донець, Л.М. Донченко, Т.М. Дюжикова, О.З. Байтеряков // Actual scientific research in the modern world. Journal. Pereiaslav, 2025. Issue 3(118). С.120-124.
2. Арсененко І.А. Туртрейлер як ефективний засіб маркетингової комунікації в туристичній галузі України та світу / І.А. Арсененко, І.А. Донець, Л.М. Донченко, О.В. Непша, О.В. Мельников // Соціально-гуманітарні відносини в сучасній Україні: виклики та перспективи: кол. моногр. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2025. С. 89-91. URL : <https://surl.lt/kochqs> (дата звернення: 10.01.2026)
3. Державне агентство розвитку туризму України. URL: <https://www.tourism.gov.ua/> (дата звернення: 10.01.2026)
4. Національна туристична організація України. URL: <https://nto.ua/> (дата звернення: 11.01.2026)
5. Visit Ukraine / Ukraine.ua. URL : <https://surl.li/lotgtg> (дата звернення: 15.01.2026)

Оксана БІЛАШ

кандидатка економічних наук, доцентка
кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Микола СОРОКАТИЙ

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією освітнього простору, реформуванням системи освіти та зростанням вимог до якості професійної підготовки педагогічних кадрів. За цих умов педагогічна освіта потребує системного оновлення змісту, форм і методів навчання відповідно до актуальних соціальних запитів і потреб освітньої практики.

Одним із ключових чинників модернізації змісту педагогічної освіти є педагогічні інновації, які виступають інструментом оновлення традиційних освітніх підходів і забезпечують інтеграцію наукових досягнень у практику підготовки педагогів. Актуальність проблеми зумовлює необхідність наукового осмислення ролі педагогічних інновацій у процесі модернізації педагогічної освіти.

Проблема педагогічних інновацій є предметом численних наукових досліджень у галузі педагогіки. У працях вітчизняних і зарубіжних учених педагогічні інновації розглядаються як цілеспрямований процес упровадження нових ідей, технологій, методів і форм навчання, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу. Інновації характеризують цілеспрямовану діяльність по створенню, освоєнню, використанню та поширенню нововведень, тому як і будь-які інші нововведення, потребують нових педагогічних технологій, нової якості педагогічної праці [1, с. 955].

Дослідники наголошують на визначальній ролі інновацій у модернізації змісту освіти, формуванні компетентнісної моделі підготовки фахівців, розвитку професійної мобільності та інноваційного мислення педагогів. Водночас потребує подальшого теоретичного узагальнення питання системного впливу педагогічних інновацій на оновлення змісту педагогічної освіти.

У сучасному науковому дискурсі педагогічні інновації трактуються як процес і результат упровадження нових або вдосконалених педагогічних ідей, технологій, методів і засобів навчання, спрямованих на досягнення якісно нових результатів освітньої діяльності. У системі педагогічної освіти педагогічні інновації виконують функцію оновлення змісту професійної підготовки педагогів відповідно до сучасних освітніх тенденцій і викликів. Інноваційний характер педагогічної освіти проявляється в орієнтації на розвиток професійної компетентності, критичного мислення, творчості та здатності до рефлексивної й

інноваційної діяльності.

Модернізація змісту педагогічної освіти на засадах педагогічних інновацій передбачає комплексне оновлення освітніх програм, навчальних дисциплін і результатів навчання. Це включає впровадження компетентнісно орієнтованого змісту освіти, міждисциплінарну інтеграцію, використання інноваційних освітніх технологій та цифрових ресурсів.

Педагогічні інновації сприяють переходу до моделі навчання, у якій майбутній педагог виступає активним суб'єктом освітнього процесу. Вони забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки з практичною діяльністю та формування готовності до професійної діяльності в умовах змін. Упровадження педагогічних інновацій у зміст педагогічної освіти сприяє формуванню професійних, соціальних і цифрових компетентностей майбутніх педагогів, розвитку їхньої педагогічної творчості, інноваційного мислення та здатності до професійного саморозвитку. Водночас ефективність реалізації педагогічних інновацій значною мірою залежить від рівня інноваційної культури викладачів закладів педагогічної освіти, їх готовності до професійних змін і постійного підвищення кваліфікації.

Отже, педагогічні інновації є вагомим чинником модернізації змісту педагогічної освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій. Їх системне впровадження забезпечує оновлення цілей, змісту та результатів професійної підготовки педагогів, сприяє підвищенню якості педагогічної освіти. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробленні механізмів ефективної інтеграції педагогічних інновацій у практику педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Халік В. В. Педагогічні інновації у вищій школі: проблеми та перспективи // *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 11(45). С. 952–962.

Оксана БУНЧУК

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Віталій СЛЄПЧЕНКО

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: КОРОТКИЙ ОГЛЯД

За своєю сутністю традиції та інновації співіснують у нерозривній єдності, під якою слід розуміти їхню гармонійну взаємодію. Реформа системи української освіти та Концепція нової української школи [2] призвели до активного обговорення питань про співвідношення інновацій та традицій в освітньому процесі. З одного боку, необхідний взаємозв'язок інновацій та традицій у розвитку педагогіки, але на практиці їх збалансованість порушується або в один, або в інший бік. Інновації та традиції мають розглядатися як два полюси світу освіти. У будь-якого народу традиції у педагогіці завжди були основою для побудови національної освітньої системи, тому що тільки вони, традиції, вийшли з життя і перевірені життям. Інноваційний процес спрямований на зміну компонентів діяльності. Але і тут ідеї беруться з багатого на традиції минулого українського народу. Таким чином, переосмислення багатьох колишніх поглядів та традицій призведе до різноманітності та вдосконалення освітньої системи. Виниклі в давнину традиції грають вирішальну роль у вихованні та освіті нових поколінь. Основу української освіти становлять традиції народної педагогіки та сімейного виховання, ідеї Ващенка Г., Грушевського М., Макаренка А., Русової С.Ф., Сухомлинського В., Стешенка І. Життєво важливо створити та зберегти баланс традиції та інновації в освіті. Адже сьогодення педагогіка потребує фахівців, фундамент умінь яких закладається в рамках традиційної педагогіки, але при цьому не байдужих до інновацій, що безперервно з'являються в освітньому середовищі.

Існування традицій неможливе без впровадження інновацій. Щоб це довести, потрібно лише згадати приказку «Все нове – це добре забуте старе». А якщо говорити про освітній процес, то можна сказати, що все старе колись було новим, ті методи, форми та підходи до освіти, які колись були інноваційними, стали традиційними. Як приклад, згадаємо чеського педагога Яна Амоса Коменського. Коменський був новатором у сфері дидактики, висунув багато глибоких, прогресивних дидактичних ідей, принципів і правил організації навчальної роботи (навчальний рік, канікули, розподіл навчального року на навчальні чверті, прийом учнів восени на навчання, класно-урочна система, облік знань учнів). Коменський хотів «учити всіх усьому» і вимагав загального навчання, яке має поширюватися на всіх дітей, незалежно від матеріальних і статевих відмінностей. Ми бачимо: те, що колись було інновацією в освіті, пройшовши тривалий процес, перетворилося на традицію.

Сучасна школа все ще базується на традиційних засадах освіти та потребує зміни та присутності інновацій. Цей момент є важливим, оскільки школа є одним із головних інститутів соціалізації особистості в процесі життя, інтеграції дитини в соціокультурний простір. Школа є основною ланкою в ланцюжку розвитку від дитини до зрілої особистості. Тому вона повинна своєчасно і ефективно реагувати на процеси, що відбуваються в сучасному світі, бачити і усувати виникаючі проблеми, знаходячи шляхи вирішення, що призводять до якісних змін, тобто бути адекватним сучасній дійсності. Крім того, сучасний освітній простір має бути мобільним, тобто швидко реагувати на зміни поза ним. Як засіб такого екстреного реагування може виступати педагогічна інновація. Що, як не традиції, досвід минулих поколінь, звичаї рідного краю можуть сформувати у людині найкращі моральні підвалини? Розвиток вміння мотивувати дії,

самостійно орієнтуватися в отриманій інформації, формування творчого нешаблонного мислення, розвиток дітей за рахунок максимального розкриття їх природних здібностей, використовуючи новітні досягнення науки та практики – основні цілі інноваційної діяльності. Але ще раз наголошуємо: інновації вимагають від нас критичного підходу, всебічного аналізу, тим більш ретельного, чим радикальніше вони видаються, адже якщо помилки неприпустимі в математичних розрахунках, то чому ми такі безтурботні, «розраховуючи» долі дітей? За своєю сутністю традиції та інновації співіснують у нерозривній єдності, під якою слід розуміти їхню гармонійну взаємодію.

У XVIII столітті німецький філософ Христіан фон Вольф уперше вказав на нерозривну єдність цих унікальних соціокультурних феноменів. Він довів, що якби не існувало традицій, будь-яка інновація в науці мала наслідком не розвиток науки, а появу нової наукової дисципліни. Таким чином, інновація і традиція – це дві сторони одного і того ж явища, а саме процесу соціокультурного розвитку [1].

Завдяки австрійському й американському економісту, політологу, соціологу й історику економічної думки Йозефу Алоїзу Шумпетеру (1883-1950) термін «інновація» став використовуватися в науковій термінології в 1911 р. У роботі «Теорія економічного розвитку» Шумпетер розглядав економіку як специфічну систему комбінацій виробничих факторів і ресурсів, де кожна з них має виключно унікальний спосіб з'єднання продуктивних сил, за допомогою якого і створюється новий продукт. За визначенням Й. Шумпетера, «інновація – це нова комбінація виробничих факторів, мотивована підприємницьким духом». Й. Шумпетер виділив п'ять типових змін в економічному розвитку на основі інновацій: 1) використання нової техніки, нових технологічних процесів або нового ринкового забезпечення виробництва (купівля-продаж); 2) впровадження продукції з новими властивостями; 3) використання нової сировини; 4) зміни в організації виробництва і його матеріально-технічного забезпечення; 5) поява нових ринків збуту [3, с. 2], [4].

Під інноваціями у навчанні пропонується розуміти нові методики викладання, нові засоби організації занять, нововведення в організації змісту освіти, інтеграційні (міждисциплінарні) програми, методи оцінювання освітнього результату. Саме інноваційні процеси освіти характеризують сучасні підходи. Під інновацією розуміється будь-яка нова ідея, новий метод чи новий проєкт, який навмисно запроваджується у систему традиційної освіти. Очікування сьогоднішнього дня – це орієнтація на якісно новий результат навчання та виховання при використанні найпрогресивніших досягнень української педагогічної науки, покликані допомогти педагогам-практикам в освоєнні властивої для педагогіки ролі дослідника.

Час – унікальне та універсальне мірило, що характеризує будь-яку людську діяльність. Він має ту соціальну цінність, яку можна легко виміряти, зокрема, як якісно, так і кількісно. Будь-який інноваційний процес у педагогіці можна і слід розглядати як наслідок впливу традиційних форм та методів навчання. Істотною характеристикою інноваційних процесів є ідеї, виведені з багатого на традиції минулого. Народна мудрість стверджує: «Кожен крок уперед стає можливим лише тому, що зроблено попередній». Народ, що втратив традиції, поступово скочується вниз. Традиція це не лише знання та досвід, які охороняють, бережуть

та передають. Традиція має право на життя лише у тому випадку, коли вона має творчий характер, який відповідає вимогам сучасності. Звідси випливає: як і традиції, так і інновації слід розглядати як соціокультурний феномен вітчизняної педагогіки, завдяки якому забезпечується стійкий і динамічний шлях розвитку, що зберігає баланс традицій та інновацій освіти.

Підсумовуючи наш короткий огляд маємо констатувати: модернізація системи освіти є одним із пріоритетних напрямів державної політики та забезпечує зростання творчої, різнобічної індивідуальності педагогів. Саме на кращих традиціях вітчизняної педагогіки та пошуку нових форм, методів та змісту освіти нам бачиться майбутнє сучасної школи. Опора на краще, створене у вітчизняному та світовому освітньому просторі, – передумова того, що українська система освіти продовжить свій розвиток та подальше самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Вольф, Християн. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ : Абрис, 2002. 742 с. 1000 екз. ББК 87я2. ISBN 966-531-128-X.
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження № 988-р від 14 грудня 2016 року.
3. Скрипник М.І. Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства: Робочий зошит для слухачів курсів підвищення кваліфікації. К.: ЦППО, 2023. 37 с.
4. Шумпетер Й.А. Теорія економічного розвитку. Дослідження прибутків, капіталу, кредиту, відсотка та економічного циклу [пер. з англ. В. Старка]. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 242 с.

Олена БУРЦЕВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри математики і фізики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Олександра ТИЩЕНКО

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету інформатики, математики та економіки, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ

У межах ідей особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти проблема оцінювання в освітньому процесі набуває нового смислового наповнення.

Протягом останніх років оцінювання діяльності учнів учителем, а також взаємооцінювання й самооцінювання школярів виокремилися в самостійний напрям наукових досліджень, водночас зазнали змін і підходи до визначення результатів навчання. Модернізація української системи освіти, зокрема й оцінювальної складової, відбувається з урахуванням провідних світових освітніх тенденцій. Нині у глобальному освітньому просторі переважає парадигма, що інтегрує знаннєвий, діяльнісний і ціннісно-орієнтаційний компоненти змісту освіти. Посилення інтеграційних процесів та активний розвиток інформаційних технологій суттєво впливають на сучасну шкільну освіту. Застосування цифрових технологій сприяє формуванню ключових життєвих компетентностей, які допомагають особистості успішно адаптуватися до умов сучасного суспільства, інформаційного простору, швидких змін на ринку праці та потреби в безперервному навчанні. Найбільш складним аспектом комп'ютерного тестування є створення таких тестових завдань, які забезпечують максимально об'єктивне визначення ступеня відповідності або розбіжності між індивідуальною моделлю знань учня та експертною моделлю. Процес розроблення комп'ютерних тестових завдань є багатоетапним, трудомістким і потребує значних часових витрат. Питання створення якісних тестових матеріалів є актуальним для закладів освіти всіх рівнів – загальної, середньої та вищої професійної освіти. Особливої уваги потребує виокремлення й аналіз компонентів і етапів технології розроблення комп'ютерних тестів. У зв'язку з цим доцільно розглянути повний цикл підготовки комп'ютерних тестів і організації процедури комп'ютерного тестування [3].

Для подальшого аналізу й класифікації тестових завдань звернемося до загальноприйнятої таксономії Б. Блума, яка виокремлює такі рівні пізнавальної діяльності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання. У процесі конструювання тестових завдань надзвичайно важливо правильно визначити рівень їх складності. Пропонується такий підхід до інтерпретації складності тестового завдання. Рівень складності тестового завдання зумовлюється сукупністю розумових дій, необхідних учневі для його виконання. Можна вибудувати певну ієрархію інтелектуальних операцій, що лежать в основі засвоєння навчального матеріалу та виконання тестів: розпізнавання, розуміння, порівняння, вибір, конструювання, узагальнення, класифікація, синтез, оцінювання тощо. Розроблення тестових матеріалів для будь-якої форми тестування – як паперової, так і комп'ютерної – має ґрунтуватися на визначених принципах, відповідати встановленим вимогам і правилам оформлення, а також задовольняти критерії експертної оцінки якості тестових завдань. До основних принципів конструювання тестів належать: відповідність змісту завдань цілям контролю; узгодженість змісту тестів із вимогами державного освітнього стандарту; повнота та значущість навчального матеріалу, що перевіряється; наукова обґрунтованість тестового матеріалу; достовірність результатів тестування; варіативність змісту тесту; об'єктивність оцінювання результатів; доступність комп'ютерного тестування; різноманітність форм тестових завдань, що забезпечує всебічну та адекватну перевірку рівня підготовки учня з дисципліни; технологічність процедури тестування [2].

В залежності від призначення тесту змінюється його довжина, або кількість завдань. Тестові завдання можна використовувати для перевірки знань при

тематичному контролю, закріпленні теми уроку, під час корегування семестрового балу, проведенні підсумкової та кваліфікаційної атестації. Оптимальну кількість завдань потрібно визначати залежно від обсягу знань, які тестуються і відповідно до норм і критеріїв оцінювання. При складанні тесту необхідно опиратися на діагностування навчальних досягнень учнів відповідно рівням складності, а саме: 1 рівень – упізнавання і розуміння, 2 рівень – + використання, 3 рівень – + аналіз, 4 рівень – + синтез. Кожен тест має містити шкалу оцінювання відповідно до критеріїв оцінювання. Наявність критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів кожного виду контролю вимагає визначеної відповіді, яка в якості еталону є обов'язковою складовою частиною завдання – таким вимогам повинні відповідати тестові завдання.

В нашому дослідженні ми звернулися до платформи, де можна створювати тести. **LearningApps** – безкоштовне веб-авторське програмне забезпечення та платформа для підтримки освітнього процесу й організації викладання у закладах освіти за допомогою невеликих інтерактивних мультимедійних навчальних модулів, так званих мультимедійних програм. Доступні формати організації інтерактивних веб-завдань включають такі варіанти: множинний вибір, вправи на відповідність (знайти пару, класифікація, числова пряма тощо) або закриті тести (заповнити пропуски, вільна текстова відповідь тощо). Існуючі навчальні модулі можуть бути як створені вперше самими користувачами так змінені на основі вже існуючих на платформі. Навчальними модулями можна поділитися з учнями через веб-посилання чи QR-код або вставити безпосередньо в навчальну платформу, вікі або блог за допомогою HTML-коду [1]. У ході проведеного дослідження встановлено, що використання комп'ютерних тестових завдань на уроках алгебри та початків аналізу є ефективним засобом підвищення якості навчального процесу. Комп'ютерне тестування забезпечує оперативний і об'єктивний контроль навчальних досягнень учнів, зменшує вплив суб'єктивного чинника під час оцінювання та сприяє прозорості результатів. Застосування тестових завдань різних типів і рівнів складності дозволяє комплексно перевіряти знання, уміння й навички учнів, охоплюючи як репродуктивний рівень засвоєння матеріалу, так і рівні застосування, аналізу та узагальнення математичних знань. Це особливо важливо при вивченні алгебри та початків аналізу, де необхідне не лише відтворення формул, а й уміння застосовувати їх у стандартних і нестандартних ситуаціях.

Результати дослідження показали, що використання комп'ютерних тестів підвищує навчальну мотивацію учнів, активізує їх пізнавальну діяльність та сприяє формуванню навичок самоконтролю і самооцінювання. Можливість миттєвого зворотного зв'язку допомагає учням своєчасно виявляти прогалини в знаннях і коригувати власну навчальну діяльність. Водночас ефективність комп'ютерного тестування значною мірою залежить від якості розроблених тестових завдань, їх відповідності навчальним цілям, програмним вимогам і віковим особливостям учнів. Тому важливо поєднувати комп'ютерні тести з іншими формами контролю та навчальної діяльності, використовуючи їх не лише як засіб оцінювання, а й як інструмент навчання. Отже, впровадження комп'ютерних тестових завдань у процес навчання математики є доцільним і педагогічно виправданим, за умови науково обґрунтованого добору змісту,

методично правильного використання та системного поєднання з традиційними методами навчання і контролю знань.

Список використаних джерел

1. Кульчинська Н.З. Ефективні інструменти для контролю знань студентів при організації дистанційного навчання в сучасних умовах освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи. 2020. № 6. С.129–131

2. Найко Д. А. Особливості побудови тестових завдань з математичних дисциплін. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2017. №48. С. 154–160

3. Якса Н.В. Основи педагогічних знань: навч. посіб. / Н.В. Якса. Київ: Знання, 2007. 358 с.

Орина ВОРОБІОВА

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 231
Соціальна робота, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Ірина БАТАРЕЙНА

старша викладачка кафедри дошкільної
освіти і соціальної роботи,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ПІДХОДИ ДО ЗАПОБІГАННЯ КІБЕРБУЛІНГУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Цифровізація сучасної освіти надає розширений доступ до знань й актуалізує проблему безпеки віртуального комунікативного простору. Статистичні дані свідчать про невпинне зростання булінгу в освітньому середовищі. Зокрема, за перші чотири місяці 2025 року правоохоронними органами було зафіксовано 130 адміністративних правопорушень за статтею 173-4 КУпАП. Важливо зауважити, що з погляду законодавства кібербулінг розглядається як форма загального булінгу, вчинена із застосуванням засобів електронних комунікацій, а отже, ці явища є тотожними в контексті юридичної відповідальності [7]; [3].

Кібербулінг у сучасному освітньому середовищі трансформувався у динамічне та важкоконтрольоване явище. Використання соціальних мереж для публічних принижень, поширення компрометуючого контенту та систематичне цькування в месенджерах створюють реальну загрозу психологічному здоров'ю молоді. Анонімність та миттєвість поширення інформації роблять цифрову травлю значно небезпечнішою за традиційні форми насильства. За даними

ЮНІСЕФ, такий деструктивний вплив призводить до тривалих депресивних станів, тривожних розладів та критичного зниження самооцінки, що вимагає негайного впровадження інноваційних стратегій протидії [2].

Таким чином, ефективна боротьба з кібербулінгом вимагає від педагогічної спільноти не просто реагування на конфлікт, а заздалегідь створювати безпечні умови в інтернеті. Лише завдяки впровадженню цифрових інструментів у виховання та навчання дітей правилам кібергігієни можна зменшити кількість випадків насильства онлайн і захистити психологічний стан учнів у сучасному цифровому світі.

Мета роботи – дослідити та систематизувати результативні методи й підходи, що забезпечать дієве запобігання кібербулінгу в освітньому середовищі.

Кібербулінг – це цифрова трансформація традиційного шкільного булінгу (цькування). Фундамент для розуміння цієї проблеми заклав Д. Олвеус, чий класичні програми протидії булінгу досі є основою сучасних освітніх стратегій. Глибокий аналіз природи кібербулінгу та масштаби його поширення відображені у працях Дж. В. Патчіна та С. Гіндуджи, які вбачають головним запобіжником цього явища у взаємодії закладів освіти, сім'ї та громади [6]; [5].

В українському науковому просторі В. Шахрай здійснює адаптацію світових практик до вітчизняних реалій, надаючи цінний інструментарій психологам та педагогам. У своїх дослідженнях А. Ведернікова класифікує форми кібербулінгу в освітньому середовищі, що дозволяє чітко систематизувати прояви цифрової агресії та розробити ефективні заходи профілактики. Таке поєднання класичних та сучасних адаптивних розробок створює надійну науково-практичну основу для подолання кібербулінгу в умовах цифровізації освіти [4]; [1].

В Україні наразі відсутнє офіційне визначення кібербулінгу в законодавстві України, а в науковій літературі бракує сталої термінології та єдності думок щодо цього явища. У той час як деякі вчені чітко розмежовують «традиційний» булінг та кібербулінг, такі дослідники як Д. Олвеус та С. Лімбер переконані, що кібербулінг є лише підкатегорією або конкретною формою загального явища булінгу [6].

Попри теоретичні дискусії, практична сфера потребує чітких орієнтирів. А. Ведернікова зазначає, що кібербулінг слід розглядати як насильницькі дії учасників освітнього процесу із застосуванням засобів електронних комунікацій. Такі дії, вчинені стосовно неповнолітньої особи або нею самою, призводять до деструктивних наслідків: від втручання у навчальний процес і порушення шкільної дисципліни до завдання постраждалим фізичної, психологічної та навіть матеріальної шкоди [1 с. 101]. Розуміння кібербулінгу як прямого порушення прав учасників освітнього процесу дозволяє педагогам діяти в межах правового поля навіть за відсутності вузькоспеціалізованих законів.

Для формування ефективних підходів до запобігання цій проблемі педагоги мають орієнтуватися у розгалуженій класифікації форм кібербулінгу. Основними формами кібербулінгу є харасмент, наклеп та флемінг у формі агресивних мовленнєвих випадів. Цифрова грамотність педагога має також передбачати здатність ідентифікувати соціальне виключення або остракізм, а також кіберсталкінг – небезпечне переслідування з використання гаджетів, що містить загрозу переходу насильства в реальне життя [1 с. 106].

Особливу увагу в попереджувальній діяльності має приділятися захисту приватності та протидії жорсткому контенту. А. Ведернікова виокремлює такі специфічні загрози, як оприлюднення персональних даних, обман у персоналізації (видання себе за іншу особу), а також хеппі слеппінг – фільмування актів реального насильства для подальшої публікації. Найбільш критичним аспектом залишається кіберсексуальний булінг [1 с. 106]. Тільки через комплексне вивчення цих форм та усвідомлення їхнього впливу на психологічний стан особистості, можливо побудувати дієву систему захисту, яка заповнить прогалини у вітчизняному законодавстві та забезпечить захист прав дитини в цифровому середовищі.

Ефективна боротьба з кібербулінгом вимагає переходу від точкових реакцій до системної розбудови безпечного цифрового простору. Спираючись на дослідження Дж. В. Патчіна та С. Гіндуджи, можна стверджувати, що провідним напрямком цієї діяльності є просвітницька робота. Замість окремих лекцій, питання етичної онлайн-комунікації мають бути органічно інтегровані в навчальний план, особливо на уроках, де активно використовують технології. Важливу роль відіграє метод «рівний-рівному», коли старші школярі залучаються до навчання молодших, а також видима підтримка у вигляді плакатів, рекламних роликів в закладі освіти, які будуть нагадувати про прийнятну поведінку в мережі.

Паралельно з освітою має відбуватися оновлення нормативної бази, бо українське законодавство наразі не має чіткого визначення кібербулінгу та його спеціальних підвидів. У міжнародній практиці таке діяння, як харасмент, кіберсталкінг, грумінг, секстинг та наклеп, не тільки глибоко досліджуються експертами, а й підпадають під кримінальну відповідальність [1 с. 106].

Дисциплінарна практика в контексті кібербулінгу повинна бути гнучкою та спрямованою на виправлення поведінки, а не лише на покарання. Розуміння здобувачами освіти того, що їхні дії в мережі мають реальні наслідки, може створювати значущий ефект.

Фундаментом усіх профілактичних заходів є формування позитивного освітнього клімату. Здобувачі освіти, які стикаються з кібербулінгом, часто сприймають освітнє середовище як менш безпечне та менш дбайливе. Культура довіри дозволяє здобувачам освіти вільно звертатися до викладачів за допомогою у разі знайомства з неприємним онлайн-досвідом. Крім того, критично важливо є робота зі свідками, заклад освіти має заохочувати здобувачів освіти не бути пасивними глядачами, заохочувати їх на допомогу жертві кібербулінгу. Лише через створення колективної нетерпимості до агресії можна забезпечити дієвий захист прав учасників усіх освітніх процесів.

Ефективне запобігання кібербулінгу виникає у створенні безпечного середовища, де цифрова грамотність поєднана з культурною довірою та колективним нетерпінням до агресії. Тісна взаємодія закладу освіти, сім'ї та громади дозволяє захистити права й здоров'я кожного учасника онлайн-простору.

Список використаних джерел

1. Ведернікова А. Кримінологічна характеристика кібербулінгу та його видів. *Інформація і право*. 2021. № 3(38). С. 99–108. URL: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.3\(38\).243813](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.3(38).243813).
2. Кібербулінг – що це та як це зупинити?. *UNICEF*. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying>.
3. Кодекс України про адміністративні правопорушення (статті 1 - 212-24). *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#Text>.
4. Шахрай В. Протидія булінгу в освітньому середовищі: огляд основних підходів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 3(33). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1627-1637](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1627-1637).
5. Hinduja S., Patchin, J. W. Cyberbullying Identification, Prevention, and Response. Cyberbullying Research Center (cyberbullying.org). 2021. 9 p. URL: <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.pdf>
6. Olweus D., Limber S. P. Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2010. Vol. 80, no. 1. P. 124–134. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>.
7. Opendatabot. 32 випадки булінгу фіксують щомісяця в Україні цього річ – Опендатабот. *Опендатабот – відкриті дані про компанії, ФОП, суди та нерухомість України*. URL: <https://opendatabot.ua/analytics/bullying-in-schools-2025>.

Наталія ГАРАНЬ

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Ярослав ТИХИЙ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Валерія ЄСЛЮКОВА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ІГРОВІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Цифровізація освіти зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Одним із найбільш динамічних напрямів інноваційного розвитку є гейміфікація, тобто використання ігрових механік і платформ для підвищення мотивації, залученості й ефективності навчання. У педагогічній освіті гейміфікація виконує подвійну

функцію: з одного боку, виступає інструментом розвитку професійних компетентностей, а з іншого – формує готовність майбутніх педагогів застосовувати ігрові технології у власній практиці.

Систематичний огляд сучасних наукових праць, представлених у вітчизняних та міжнародних академічних виданнях, засвідчує інтенсивне зростання інтересу до використання гейміфікації та ігрових освітніх платформ у професійній підготовці майбутніх педагогів. Дослідження цієї проблематики активно розгортається в межах міждисциплінарного поля, що поєднує педагогічну теорію, когнітивну психологію, цифрові технології та соціальні комунікації. Така наукова динаміка відображає загальну тенденцію до інтеграції інноваційних методологічних підходів і формування комплексного бачення ролі ігрових механік у розвитку професійних компетентностей у контексті цифровізованого та глобалізованого освітнього простору. Так, у статті Т. Зінов'євої проаналізовано стан упровадження гейміфікації та елементів ігрового дизайну в українських онлайн-платформах [4, с. 46–72]. Групою дослідників визначено основні принципи гейміфікації, що забезпечують ефективність навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів: автономність вибору завдань, наявність зворотного зв'язку, стимулювання соціальної взаємодії через командні завдання, застосування елементів наративності. Проаналізовано можливості таких цифрових платформ як Kahoot!, Scratch, Alice, MinecraftEdu та WorldofClasscraft у контексті розвитку ключових професійних компетентностей студентів – цифрової грамотності, комунікативних навичок, критичного, творчого та проєктного мислення [5, с. 18–25].

Аналіз результатів дослідження, проведеного науковцями Фінляндії, Швеції, Іспанії, Коста-Рики, Угорщини, Нідерландів і США, засвідчує, що застосування ігрових підходів у навчанні корелює зі зростанням рівня рефлексивного мислення, внутрішньої мотивації, креативності, обчислювального та дизайн-мислення, умінь розв'язувати проблемні ситуації, а також із підвищенням емоційної залученості та відчуття задоволення від освітнього процесу. Отримані емпіричні дані підтверджують, що навчання на основі ігрових механік здатне сприяти більш глибокому засвоєнню знань і стимулювати когнітивний розвиток студентів [1, с. 623–637].

Цифрова трансформація освіти зумовлює необхідність оновлення підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Здобувачі педагогічних спеціальностей навчаються в умовах стрімкого розвитку технологій, інформаційного перенасичення та зростання вимог до цифрової грамотності. У таких умовах традиційні методи навчання поступово втрачають ефективність, що актуалізує потребу у впровадженні інноваційних технологій, здатних забезпечити високу мотивацію, залученість і розвиток професійних компетентностей. Гейміфікація й ігрові освітні платформи відкривають широкі можливості для формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, розвитку їхньої рефлексивності, комунікативних умінь, критичного мислення та цифрової компетентності. Вони створюють безпечне середовище для експериментування, помилок і самовдосконалення, що є важливими умовами становлення педагогічної майстерності.

У науковій літературі гейміфікація розглядається як педагогічна технологія, що передбачає застосування ігрових механік, таких як бали, рівні, бейджі,

рейтинги, сюжетні лінії, змагання та миттєвий зворотний зв'язок, з метою підвищення мотивації та ефективності навчання. Дослідження доводять, що ігрові елементи активізують внутрішню мотивацію, сприяють досягненню стану «поток», підсилюють емоційну залученість і формують позитивне ставлення до навчальної діяльності. Психолого-педагогічні механізми гейміфікації ґрунтуються на теорії самодетермінації, що підкреслює важливість автономії, компетентності та соціальної взаємодії. Ігрові платформи створюють умови для задоволення цих потреб, забезпечуючи здобувачам можливість самостійного вибору, відчуття прогресу та взаємодії з одногрупниками.

У контексті педагогічної освіти гейміфікація виконує подвійну функцію. З одного боку, вона виступає інструментом розвитку професійних компетентностей, а з іншого формує готовність майбутніх педагогів застосовувати ігрові технології у власній освітній практиці. Професійні компетентності сучасного педагога включають цифрову грамотність, комунікативні навички, здатність до рефлексії, критичного мислення, креативності та емоційної регуляції [2, с. 156]. Гейміфікація сприяє розвитку цих компетентностей завдяки моделюванню педагогічних ситуацій, що дозволяє здобувачам відпрацьовувати стратегії взаємодії з учнями, створенню безпечного простору для помилок, який знижує тривожність і підсилює впевненість у власних силах, а також підвищенню мотивації, що стимулює активну участь у навчальному процесі.

Важливою перевагою гейміфікації є розвиток цифрової компетентності, оскільки здобувачі працюють із сучасними платформами й інструментами, ігрові завдання часто передбачають командну роботу, що сприяє формуванню навичок співпраці та комунікації, гейміфікація також стимулює розвиток педагогічної рефлексії: здобувачі аналізують власні дії, оцінюють результати, порівнюють стратегії та роблять висновки щодо ефективності різних підходів. Використання ігрових технологій сприяє комплексному розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів.

Сучасні ігрові освітні платформи, такі як Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Minecraft Education та ClassDojo, пропонують широкий спектр можливостей для інтерактивного навчання. Вони дозволяють створювати ігрові тести та квести, організовувати командні змагання, моделювати педагогічні ситуації, використовувати елементи доповненої та віртуальної реальності, а також аналізувати навчальні дані [3, с. 115]. Особливої уваги заслуговують симуляційні платформи, що дають змогу здобувачам взаємодіяти з віртуальними учнями, аналізувати їхню поведінку та приймати педагогічні рішення, що сприяє розвитку професійної інтуїції, емоційної стійкості та здатності до швидкого реагування у складних ситуаціях.

Дослідження, проведене серед здобувачів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, було спрямоване на визначення впливу гейміфікації на формування професійних компетентностей. У дослідженні взяли участь здобувачі, розподілені на контрольну й експериментальну групи. Протягом семестру експериментальна група навчалася з використанням гейміфікованих завдань, платформ Kahoot! і Classcraft, а також симуляційних модулів. Для збору даних застосовувалися анкетування, педагогічний експеримент, спостереження, аналіз цифрових слідів та рефлексивні щоденники здобувачів. Результати

дослідження засвідчили, що здобувачі експериментальної групи продемонстрували підвищення рівня внутрішньої мотивації, зростання цифрової компетентності, покращення комунікативних навичок, вищий рівень рефлексивності та зниження навчальної тривожності. Отримані дані підтверджують ефективність гейміфікації як інструменту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Узагальнюючи результати, можемо стверджувати, що гейміфікація та ігрові освітні платформи є потужними засобами формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. Вони забезпечують високу мотивацію, емоційну залученість, розвиток цифрової грамотності та створюють умови для безпечного педагогічного експериментування. Результати дослідження підтверджують, що гейміфіковані підходи сприяють підвищенню якості професійної підготовки здобувачів, формуванню їхньої педагогічної майстерності та готовності до роботи в умовах цифрової трансформації освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом впливу технологій віртуальної та доповненої реальності, адаптивних платформ та штучного інтелекту на професійний розвиток майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Khoo, Yin Yin, et al. The Impacts of Game-Based Learning on Thinking and Learning in Higher Education Context: A Scoping Review. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 2025. 13.3. Pp. 623–637.
2. Гарань Н., Осика М., Liang Miaofeng Практичні аспекти використання технологій штучного інтелекту під час фахової підготовки здобувачів закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. д-ра пед. наук., проф. С.А. Саяпіної. 2024. Вип.1 (105). С. 151–162.
3. Гарань Н., Погосов Е., Li Chenxi. Мережеві технології як засіб фахової підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. д-ра пед. наук., проф. С.А. Саяпіної. 2024. Вип. 1 (105). С. 110–120.
4. Зінов'єва Т. Чи гейміфіковані онлайн-платформи для навчання?. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2025. Вип. 19. С. 46–72.
5. Чернова Т., Ольшевський А., Іванов В. Гейміфікація як інструмент мотивації до самостійного професійного розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 18. С. 18–25.

Катерина ГЕРАСИМОВА

кандидатка технічних наук, доцентка
кафедри вищої математики та фізики,
Криворізький національний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні процеси цифровізації освіти, пандемія і війна в Україні зумовили активне впровадження змішаного навчання в університетах країни. «Змішане навчання поєднує традиційні аудиторні форми з цифровими освітніми технологіями, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу та підвищення ролі самостійної роботи студентів» [2, с. 27]. Такий підхід цілком відповідає останнім освітнім європейським і світовим тенденціям [7].

Дисципліна «Фізика» у вищій школі є базовою природничою дисципліною, що закладає основу наукового світогляду майбутніх фахівців та формує систему фундаментальних знань. «Ефективне викладання фізики у вищій школі ґрунтується на поєднанні теоретичної підготовки студентів із систематичним виконанням практичних і лабораторних робіт, що забезпечує формування наукового мислення» [1, с. 45]. В умовах змішаного навчання це реалізується шляхом інтеграції очних занять із використанням систем управління навчанням та онлайн-ресурсів, що дозволяє оптимізувати освітній процес і підвищити якість підготовки майбутніх фахівців [5].

«Використання цифрових платформ у вищій освіті сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та формуванню їх цифрової компетентності» [3, с. 61]. Однією з найбільш поширених платформ у закладах вищої освіти України є Moodle, яка забезпечує структурування навчального матеріалу, контроль знань і підтримку самостійної роботи здобувачів. У процесі викладання фізики Moodle використовується для розміщення лекційних матеріалів, презентацій і відеолекцій, організації тематичних модулів та проведення поточного й підсумкового онлайн-тестування. Застосування тестових завдань дозволяє формувати індивідуальні варіанти контрольних робіт, що сприяє дотриманню принципів академічної доброчесності [2].

Важливим аспектом педагогічної підготовки є організація лабораторного практикуму з фізики. У межах змішаного навчання Moodle застосовується для попередньої підготовки здобувачів до лабораторних занять шляхом розміщення методичних вказівок, відеодемонстрацій експериментів і тестів-допусків. Такий підхід дозволяє ефективніше використовувати аудиторний часі [4].

Разом із Moodle у практиці викладання фізики активно використовується Google Classroom, що забезпечує оперативну комунікацію між викладачем і здобувачами. Платформа дозволяє швидко поширювати навчальні матеріали, організовувати обговорення тем, перевіряти домашні завдання та проводити онлайн-консультації через інтеграцію з сервісом Google Meet. Застосування Google Classroom позитивно впливає на навчальну мотивацію здобувачів і сприяє активізації їх пізнавальної діяльності [5].

Комбіноване використання Moodle та Google Classroom у змішаному навчанні фізики забезпечує поєднання системності, гнучкості та доступності

освітнього процесу, що є важливим чинником модернізації педагогічної освіти [7].

Змішане навчання є перспективним напрямом розвитку фізичної освіти у вищій школі України. Використання платформ Moodle та Google Classroom дозволяє оптимізувати навчальний процес, підвищити якість засвоєння матеріалу та забезпечити гнучкість освітнього середовища. Подальші дослідження доцільно спрямувати на удосконалення методики проведення віртуальних лабораторних робіт і розробку інтегрованих цифрових курсів з фізики.

Разом із цим, упровадження змішаного навчання супроводжується низкою викликів, наприклад, необхідністю належної технічної підтримки; різним рівнем цифрової підготовки здобувачів освіти, особливо тих, які в сучасних умовах мають обмежений доступ до технологій; складнощами перевірки академічної доброчесності. Упровадження змішаного навчання потребує також підвищення цифрової компетентності викладачів і їхньої спроможності створювати якісні цифрові освітні матеріали. Подолання цих проблем вимагає системного оновлення методичного забезпечення навчальних дисциплін і розвитку цифрової інфраструктури закладів вищої освіти [6].

На сьогодні в Україні змішане навчання – це необхідність, зумовлена безпековими, соціальними і економічними чинниками. Воно має великий потенціал, однак потребує додаткових вкладень у цифрову інфраструктуру; підтримки здобувачів, які мають обмежений доступ до технологій; підвищення кваліфікації викладачів.

Список використаних джерел

1. Гнатюк В.І. Викладання фізики у вищій школі: методичні основи. Київ : Видавництво, 2018. 256 с.
2. Іваненко Ю.П., Петренко С.В. Змішане навчання в університеті: теорія і практика. Харків : Освітня думка, 2020. 312 с.
3. Павленко А.О. Цифрові технології в освітньому процесі. Львів : Наукове видання, 2019. 224 с.
4. Мартинюк О.О., Мартинюк О.С., Панькевич С.С., Музика І.О. Освітній напрям STEM у системі реалізації змішаного навчання фізики. *Educational Technology Quarterly*. 2021(3). С. 347–359. <https://doi.org/10.55056/etq.39>
5. Дудик М., Решітник Ю. & Хитрук В. Особливості організації змішаного навчання на уроках фізики. *Сучасна інженерія та інноваційні технології*. 2023. 2 (30-02), С. 44–52. <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-30-00-030>
6. Головка М.В., Крижановський С.Ю., Мацюк В.М. Впровадження технологій дистанційного та змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів фізики за допомогою хмарних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. 2024. № 1. С. 6–18. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.24.1.1>
7. Бахішева С., Кемешова А., Сагінов К., Кажіакпарова Ж. Інструктаж змішаного навчання у вищій освіті: аналітичний огляд міжнародних досліджень. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія фізики*. 2024. (56). С. 2319-2327. <https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.231gb9>

Вікторія ГРИГОРАЩЕНКО

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Тетяна ЧЕТВЕРТАК

доцентка кафедри хімії та хімічної освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЇ ФОТОХІМІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ХЛОРОФІЛУ

Хімічна освіта сьогодення еволюціонує від парадигми пасивного, фактологічного засвоєння інформації до моделі, орієнтованої на контекстуалізоване розуміння молекулярної динаміки. Ключовим методологічним імперативом цього процесу є забезпечення інклюзивності освітнього середовища. Хлорофіл, як центральний біомолекулярний об'єкт, слугує інтегративним елементом, що поєднує дисципліни біохімії, екології та фотофізики. Водночас актуальні наукові дослідження розкривають його амбівалентну природу, зокрема прооксидантні та фототоксичні властивості, що виходять за межі класичного опису фотосинтезу. Цей науковий прогрес вимагає переосмислення дидактичних підходів та оновлення освітнього контенту. Інноваційність сучасних освітніх стратегій полягає в ефективному подоланні когнітивних та сенсорних бар'єрів шляхом застосування мультимодальних дидактичних інструментів. Традиційні моносенсорні методи візуалізації (наприклад, схематичні зображення на дошці) обмежують доступ до інформації для здобувачів освіти з порушеннями зору, а також створюють значні труднощі для осіб із дислексією чи іншими специфічними освітніми потребами. В той час, як впровадження асистивних технологій є критично важливим, воно включає використання цифровізованих лабораторних комплексів із тактильним зворотним зв'язком, а також застосування інструментів штучного інтелекту для соніфікації даних (перетворення графіків спектрів абсорбції хлорофілу в аудіосигнали). Залучення віртуальних симуляцій, таких як Phet Interactive Simulations, дозволяє моделювати процеси функціонування фотосистем у безпечному, контрольованому цифровому середовищі, де навчальна помилка сприймається як невід'ємний елемент конструктивного пізнавального процесу, а не як фактор ризику. Важливим компонентом модернізованої освітньої програми є розгляд хлорофілу не лише в межах його класичної біологічної ролі як фотосинтетичного пігменту, а й як потенційно агресивного фотосенсибілізатора. У разі деградації нативної структури хлоропластів (зокрема під час процесів екстракції або природної сенесценції рослинних тканин) молекули хлорофілу втрачають здатність до дезактивації енергії збудження через систему електрон-транспортного ланцюга. Перебуваючи у збудженому стані, пігмент ініціює реакції фотосенсибілізації другого типу, що призводять до перетворення молекулярного триплетного кисню на високореакційну форму синглетний

кисень. Згідно з актуальними дослідженнями [4, с. 102], феофорбіди демонструють значну фотоіндуковану цитотоксичність. Ця властивість зумовлює інтеграцію в навчальний процес вищої школи тем, присвячених основам фотодинамічної терапії. Такий підхід дає змогу вивчити прикладне застосування «негативного» потенціалу хлорофілу для селективної деструкції неопластичних клітин, що демонструє здобувачам освіти практичне значення молекулярної фотохімії. Сучасні методичні інновації базуються на впровадженні прецизійного наукового інструментарію безпосередньо в освітній процес, що дозволяє реалізувати концепцію «навчання через дослідження» [2, с. 92]: традиційні методи паперової хроматографії поступаються місцем портативній спекторметрії та алгоритмам штучного інтелекту. Використання мобільних аналітичних платформ дозволяє здобувачам освіти здійснювати неінвазивну діагностику фізіологічного стану рослин. Це забезпечує візуалізацію ранніх етапів фотоінгібування, коли варіації спектральних характеристик хлорофілу сигналізують про дефіцит нутрієнтів або термічний стрес до появи морфологічних ознак деградації. Вивчення динаміки хлорофілу в гідросфері стає підґрунтям для аналізу антропогенної евтрофікації. Використання сенсорних систем Vernier [3, с. 354] у поєднанні з відкритими даними супутникового дистанційного зондування дозволяє студентам моделювати глобальні екологічні процеси, формуючи навички критичного аналізу складних екосистемних криз. Синергія інклюзивного інструментарію та вивчення фундаментальної фотохімії сприяє формуванню цілісного наукового світогляду. Навчальний процес трансформується від описової біології до глибокого розуміння термодинаміки збуджених станів хлорофілу. Здобувачі освіти аналізують молекулярні механізми оксидативного стресу, одночасно опановуючи методи адаптації експериментального дизайну для забезпечення рівних можливостей дослідників із різними сенсорними профілями. Хімічна освіта наразі демонструє якісно новий рівень доступності складних знань. Когнітивна складність об'єктів дослідження, зокрема амбівалентної природи хлорофілу, нівелюється за рахунок прецизійних інструментів пізнання та інклюзивних стратегій навчання. Такий підхід не лише гарантує дотримання прав на безбар'єрну освіту, а й забезпечує підготовку майбутніх вчителів, здатних працювати на межі міждисциплінарних галузей.

Список використаних джерел

1. Teaching Resources, Activities, and Community. <https://phet.colorado.edu/>.
2. Стрижак О., Ємець В., Дейнека І., Савченко Я. Науково-технологічні засади створення та використання когнітивних сервісів для опрацювання інтелектуальних досягнень суб'єктів навчання: аспект STEM-освіти. Академічні студії серія «Педагогіка». 2024. С. 89-98. 10.52726/as.pedagogy/2024.4.13.
3. Delembovskyi M. Аналіз застосування сенсорних мереж у складних умовах. Grail of Science. 2024. С. 353-359. 10.36074/grail-of-science.10.05.2024.053.
4. Фурсова В., Гнілуша Н. Хлорофіл та його властивості. Екологічний вісник Криворіжжя. 2015. Вип. 1. С. 101-102. 10.31812/ecobulletinkrd.v1i0.6420.

Валерія ГРИГОРЕНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри теорії, технологій і методик
дошкільної освіти, Харківський
національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Ольга РАССКАЗОВА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри соціальної роботи, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради, завідувачка Лабораторії
СЕН ГО «ЕдКемп Україна»

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЗДОБУВАЦТВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Постановка проблеми. Академічна доброчесність у педагогічній освіті набуває особливої актуальності в умовах стрімкого поширення інструментів штучного інтелекту (ШІ), які дедалі активніше використовує здобувацтво у навчальній і дослідницькій діяльності. З одного боку, ШІ надає нові можливості для підтримки професійної підготовки педагогічних кадрів, а з другого – загострює ризики поширення недоброчесних практик, зокрема, прихованого делегування інтелектуальної праці, підміни авторства та спотворення результатів дослідження.

Для майбутніх освітян питання доброчесності має не лише нормативний, а й ціннісний і професійно-етичний виміри, адже саме вони забезпечуватимуть формування відповідних установ в учнівства. У цьому контексті важливим є аналіз реальних практик використання ШІ здобувацтвом педагогічних ЗВО та рівня їх обізнаності щодо меж допустимого застосування таких інструментів відповідно до вимог академічної доброчесності.

У науковому дискурсі зарубіжні (Т. Бретаг, М. Веллеспір Аділлєон, Е. М. Еспінейра Бельйон, С. Е. Ітон, Т. Ланкастер, Х. М. Муньос Кантеро, Б. Комас Форгас та ін.) і вітчизняні (Н. Батченко, В. Григоренко, В. Гришко, Є. Дуліба, К. Коваленко, Н. Шевченко та ін.) дослідники/-иці академічну доброчесність розглядають як ціннісний орієнтир професійного становлення педагога, що інтегрує правові, етичні та культурні компоненти.

У контексті сучасних досліджень академічну доброчесність інтерпретують як основу формування культурної та етичної компетентностей майбутніх педагогів, а анкетування здобувацтва засвідчує позитивну динаміку усвідомлення недопустимості плагіату, списування та придбання готових робіт на замовлення [1].

Метою нашої розвідки є аналіз ставлення здобувацтва педагогічної освіти до академічної доброчесності в контексті використання інструментів штучного інтелекту, а також визначення основних ризиків і освітніх потреб на основі

результатів опитування здобувачів/-ок педагогічного університету та Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Основні результати дослідження. У сучасній педагогічній освіті інструменти штучного інтелекту дедалі частіше розглядають не як тимчасову технологічну новацію, а як сталий елемент освітнього середовища, що докорінно трансформує способи навчання, академічного письма, дослідницької діяльності та професійного становлення майбутніх освітян. У міжнародних аналітичних розвідках (зокрема, у межах підходів UNESCO та OECD до етики й управління ШІ в освіті [2–5]) акцентують на тому, що потенціал ШІ пов'язано з підтримкою індивідуалізованого навчання, розвитком метакогнітивних умінь, удосконаленням академічного письма та доступом до складних аналітичних інструментів. Водночас наголошується, що без чітких етичних рамок і сформованої культури відповідального використання такі технології можуть призводити до поверховості у навчанні здобувацтва освіти, зниження рівня самостійності та розмивання уявлення про авторство й відповідальність за результат інтелектуальної праці.

Досвід викладання, професійного спілкування з колегами та участі в обговореннях питання академічної доброчесності у педагогічних ЗВО засвідчує широкий спектр реакцій на використання штучного інтелекту в освітньому процесі – від повного заперечення й заборонних підходів до некритичного прийняття та спроб делегувати ШІ значну частину інтелектуальної роботи здобувацтва. Інструменти ШІ часто сприймають як загрозу самостійності та чесності навчання, або навпаки як неминучий і потенційно корисний ресурс за умови чітких правил і професійної відповідальності. Така полярність позицій виявляє певний конфлікт навколо питання використання ШІ в освіті, зважаючи на брак спільно напрацьованого розуміння ролі технологій у педагогічній освіті, меж допустимого використання ШІ та чітких обґрунтованих домовленостей між викладацтвом і здобувацтвом щодо поняття доброчесної освітньої практики в умовах цифрових трансформацій. Саме це зумовлює потребу звернення до емпіричних даних і фіксації реального досвіду використання ШІ в освітній діяльності здобувачів і здобувачок педагогічної освіти.

Емпіричну основу дослідження становить анкетне опитування здобувацтва педагогічної освіти, проведене у 2025 році. У дослідженні брали участь 311 осіб – здобувачів/-ок Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди спеціальності 012 «Дошкільна освіта» і Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради за спеціальності 231 «Соціальна робота».

Опитування здійснювалося в онлайн-форматі за допомогою Google Forms, що забезпечило анонімність, добровільність участі та можливість вільного висловлення позицій. Анкету «Академічна доброчесність і використання ШІ» було розроблено з урахуванням підходів до вивчення академічної доброчесності, апробованих у вітчизняних дослідженнях педагогічної освіти, зокрема у працях Ю. Долі, М. Давидової, В. Григоренко, Н. Шевченко, та доповнено окремим тематичним блоком, присвяченим використанню інструментів штучного інтелекту.

Анкета охоплює два змістових блоки. Перший – «Розуміння та дотримання академічної доброчесності» – містив загальні запитання на виявлення рівня

розуміння академічної доброчесності в контексті здобуття вищої освіти: *«Як Ви розумієте поняття «академічна доброчесність» у власному навчанні?»*, *«Які дії, на Вашу думку, є порушенням академічної доброчесності?»*, *«Чи вважаєте Ви плагіат, списування, купівлю готових робіт несумісними з педагогічною професією?»*. З'ясувалося, що переважна більшість респондентів (понад 85 %) пов'язують академічну доброчесність із сумлінністю, самостійністю та відповідальністю за власну працю, що узгоджується з результатами попередніх вітчизняних досліджень у сфері педагогічної освіти. Характерно, що в межах цього блоку доброчесність переважно розглядали в контексті особистої відповідальності за зміст навчальної роботи, усвідомленого авторства та готовності публічно обґрунтувати власний інтелектуальний внесок, як-от: *«Для мене академічна доброчесність – це коли я можу пояснити кожне речення своєї роботи і не соромлюся сказати, що саме зробила сама»*.

Другий блок анкети «Використання інструментів штучного інтелекту» містив запитання *«Чи використовуєте Ви інструменти штучного інтелекту під час навчання?»*, *«Для яких цілей Ви найчастіше використовуєте ШІ (мовна редактура, структурування тексту, пошук ідей, написання фрагментів роботи, інше)?»*, *«Чи вважаєте Ви використання ШІ потенційним ризиком для академічної доброчесності?»*, *«Хто, на Вашу думку, несе відповідальність за зміст роботи, якщо під час її підготовки використовувався ШІ?»*.

Цікаво, що близько 75 % опитаних зазначили, що часто використовують ШІ як допоміжний інструмент (мовна корекція, структурування думок). Водночас лише близько половини респондентів чітко розмежовують допоміжне використання ШІ та неприпустиму підміну власної аналітичної роботи.

Понад 90 % опитаних погодилися з твердженням, що повна відповідальність за зміст і результати навчальної роботи належить здобувачеві, незалежно від використаних цифрових інструментів. Одна із здобувачок у цьому контексті зазначила: *«Я використовую ШІ, щоб краще сформулювати думку, але якщо я не розумію текст – це вже не моя робота і це нечесно»*. Інша відповідь також посилює цю думку: *«Проблема не в ШІ, а в тому, чи можеш ти потім захистити те, що написано»*.

Отримані дані засвідчують, що здобувацтво ціннісно підтримує академічну доброчесність, однак потребує чіткіших орієнтирів щодо етичного та допустимого використання інструментів штучного інтелекту. Це підтверджує доцільність поєднання нормативних вимог, викладацького супроводу та відкритого діалогу зі здобувацтвом щодо ролі ШІ в педагогічній освіті.

У контексті формування академічної культури та реалізації принципів академічної доброчесності використання інструментів штучного інтелекту доцільно розглядати як прозорі обґрунтовані домовленості, що передбачають чітке розуміння меж допустимого використання цифрових інструментів, персональну відповідальність за зміст навчально-дослідницької роботи та готовність здобувача/-ки аргументовано пояснити власний інтелектуальний внесок. Саме цей підхід варто імплементувати у методичні рекомендації до написання курсових і кваліфікаційних робіт, і такий досвід вже поширюється у вітчизняних ЗВО.

Відповідно до методичних матеріалів щодо академічної доброчесності та використання ШІ, інструменти штучного інтелекту можуть застосовуватися

винятково як допоміжний засіб, але не як джерело готового наукового результату чи заміна власного теоретичного або емпіричного аналізу [6]. Такий підхід дає змогу зберегти баланс між використанням сучасних технологій і дотриманням фундаментальних принципів академічної етики.

Висновки. Академічна доброчесність є базовою професійною цінністю педагогічної освіти, що потребує переосмислення в умовах цифровізації та поширення технологій. Здобувачтво активно використовує інструменти ШІ, однак не завжди усвідомлює межі допустимого, що створює ризики ненавмисної недоброчесності. Необхідним є цілеспрямоване залучення теми етичного використання ШІ до курсів із методології наукових досліджень та академічного письма.

Список використаних джерел

1. Григоренко, В. Л., Давидова, М. О., & Шевченко, Н. О. (2025). Академічна доброчесність як ціннісний орієнтир формування культурної та етичної компетентностей майбутніх вихователів ЗДО. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (20). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16809818>
2. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris : UNESCO, 2021. URL: <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/ethics> (дата звернення: 19.01.2026).
3. UNESCO. AI and education: guidance for policy-makers. Paris : UNESCO, 2021. Оновлено 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-and-education-guidance-policy-makers> (дата звернення: 19.01.2026).
4. OECD. Artificial intelligence and education and skills. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021. URL: <https://www.oecd.org/education/artificial-intelligence-and-education-and-skills/> (дата звернення: 19.01.2026).
5. OECD. Global Partnership on Artificial Intelligence (GPAI). Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020. URL: <https://www.gpai.ai/> (дата звернення: 19.01.2026).
6. Методичні настанови щодо підготовки, написання та захисту курсової роботи для здобувачів вищої освіти у галузі знань 23 Соціальна робота зі спеціальності 231 Соціальна робота освітнього ступеня бакалавр / Укл.: Анголенко В. В., Волкова К. С., Гордієнко С. М., Печериця Н. М., Рассказова О. І., Тарасенко Н. В. Харків: ХГПА, 2025. 60 с.

Роман ГОШКО

здобувач освітньо-наукового рівня
доктора PhD, Університет імені Альфреда
Нобеля

ВПРОВАДЖЕННЯ СТАРТАП-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Одним з трендів розвитку вищої економічної освіти є впровадження стартап-орієнтованого підходу. Як зазначають Белялов Т.Е. та Ахбаш А.С., «Створення стартапів – новеликих, гнучких компаній, що спеціалізуються на інноваційних рішеннях – є можливістю для швидкого відновлення економіки» [1, с. 210]. У зв'язку з цим посилюється значущість формування підприємницької та інноваційної компетентностей у здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Економіка», що забезпечується зокрема шляхом застосування стартап-орієнтованого підходу.

Стартап-орієнтований підхід у підвищенні професійної готовності майбутніх економістів виступає інноваційною освітньою стратегією, яка дозволяє інтегрувати навчання та практику в динамічному середовищі, що імітує реальні умови підприємницької діяльності. На відміну від традиційних форм підготовки, цей підхід формує не лише знанєву базу, а й орієнтує студента на створення власного продукту, сервісу або бізнесу з нуля, розвиваючи критичне мислення, підприємливість, лідерські якості та здатність до швидкого ухвалення рішень в умовах невизначеності.

Участь студентів у розробці та реалізації стартапів створює умови для набуття комплексних професійних умінь, що включають аналіз ринку, стратегічне планування, презентацію бізнес-ідей, пошук інвесторів та управління ризиками [4].

Важливим елементом стартап-орієнтованого підходу є створення менторської підтримки й мережевої взаємодії між студентами, викладачами та представниками бізнесу.

Ключовою перевагою стартап-орієнтованого підходу є його спрямованість на розвиток здатності студентів до створення власного робочого місця. Як підкреслює Тимошенко М.В. [3], у сучасних умовах, коли традиційний ринок праці зазнає трансформацій, саме стартап-підготовка дозволяє майбутнім економістам не просто адаптуватися до змін, а стати їх ініціаторами. Студенти починають сприймати себе не як претендентів на найману працю, а як потенційних засновників бізнесу, творців нових економічних можливостей, ініціаторів змін у своїх громадах і країні загалом.

Особливістю стартап-орієнтованого навчання є міждисциплінарність. Як зазначає Хаустов М.М. [5], у процесі підготовки стартапів студенти змушені опановувати не лише економіку, а й цифрові технології, дизайн-мислення, юриспруденцію, основи інтелектуальної власності, що значно розширює їхню професійну спроможність. Це також сприяє формуванню критичного ставлення до знань і підвищує навички самостійного навчання – не обхідної складової професійної готовності в умовах цифрової економіки.

Університет, який реалізує стартап-орієнтований підхід, виступає не просто навчальним закладом, а підприємницькою платформою, де студенти мають можливість розвивати свої ідеї від концепту до реалізації. Як приклад, у роботі Ситник Н. І. [2] зазначається, що ефективність такої підготовки зростає в умовах наявності інституційної підтримки у вигляді бізнес-інкубаторів, акселераційних програм, фінансування проєктів, консультативної допомоги й комунікації з інвесторами. Така інфраструктура не лише сприяє появі нових бізнесів, а й формує у студентів почуття відповідальності за результат, здатність планувати, аналізувати та ухвалювати рішення в умовах ризику.

Отже, стартап-орієнтований підхід виступає не лише сучасним трендом, а й ефективним засобом підвищення професійної готовності майбутніх економістів до викликів реального ринку. Завдяки йому формуються не просто фахівці, а підприємницькі особистості, які володіють не лише знаннями, а й досвідом, готові створювати цінність, відповідати на запити часу, адаптуватися до змін і вести за собою інших. Це відповідає стратегії розвитку інноваційної економіки України та є ключовим компонентом трансформації вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Беялов Т.Е., Ахбаш А.С. передові практики підприємницької освіти та їх роль у повоєнному відновленні України. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми інтеграції освіти, науки та бізнесу в умовах глобалізації»*: тези доповідей, 4 жовтня 2024 р. Київ: КНУТД, 2024. С. 210–212.
2. Ситник Н.І. Інфраструктурне забезпечення розвитку стартап проєктів в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Економічні науки*. 2019. № 36. С. 59–63. <https://doi.org/10.32999/ksu2307-8030/2019-36-10>.
3. Тимошенко М.В. Інноваційні стартапи як чинник розвитку економіки: краща світова практика та досвід України. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2022. Вип. 33. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6618998>.
4. Управління стартапами : підручник для здобувачів вищої освіти за економічними спеціальностями / О.А. Гавриш, К.О. Бояринова, М.О. Кравченко, К.О. Копішинська; за заг. ред. О.А. Гавриша. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, Видавництво «Політехніка», 2020. 716 с.
5. Хаустов М.М. Аналіз світового досвіду побудови індексів оцінки розвитку стартапів та інфраструктури їх підтримки. *Бізнес Інформ*. 2023. № 8. С. 93–106. <http://doi.org/10.32983/2222-4459-2023-8-93-106>.

Іван ГУЛЕВИЧ

здобувач ступеня доктора філософії у
галузі професійної освіти, інформаційних
технологій, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ІТ-ОСВІТА ТА ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІТ-ФАХІВЦІВ В УМОВАХ КІБЕРЗАГРОЗ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, що зумовлює зростання ролі ІТ-освіти та формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців [1, с. 117; 2, с. 136]. Водночас посилення кіберзагроз, масштабність кібератак і вразливість інформаційних систем актуалізують потребу у підготовці ІТ-фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність у цифровому середовищі з дотриманням вимог кібербезпеки. За таких умов ІТ-освіта та цифрові компетентності постають як ключова основа професійної підготовки фахівців ІТ-галузі.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що проблеми професійної підготовки ІТ-фахівців, розвитку цифрових компетентностей та забезпечення кібербезпеки перебувають у полі сучасних досліджень [1 с. 119; 3, с. 92–93]. Водночас теоретичні засади професійної підготовки ІТ-фахівців у контексті взаємозв'язку ІТ-освіти, цифрових компетентностей і готовності до діяльності в умовах кіберзагроз залишаються недостатньо систематизованими. Це зумовлює необхідність уточнення понятійно-категоріального апарату та обґрунтування методологічних підходів до формування цифрових компетентностей майбутніх ІТ-фахівців.

У межах компетентнісного підходу професійна підготовка ІТ-фахівців розглядається як цілеспрямований процес формування інтегрованої професійної компетентності, що поєднує фахові знання, практичні вміння, досвід використання цифрових технологій і відповідальне ставлення до питань інформаційної та кібербезпеки [1, с. 119]. Цифрові компетентності виступають ключовою складовою професійної компетентності ІТ-фахівця, оскільки визначають його здатність ефективно працювати з інформаційними ресурсами, програмними засобами та цифровими сервісами в умовах сучасних кіберзагроз [1, с. 120; 4].

У сучасних умовах академічна підготовка в галузі інформаційних технологій відіграє ключову роль у формуванні майбутніх ІТ-фахівців, оскільки університети та коледжі пропонують широкий спектр освітніх програм від комп'ютерних наук до інформаційної безпеки та від розробки програмного забезпечення до обчислювальної техніки з різним рівнем складності та спеціалізацій, що відповідає потребам студентів і вимогам ринку праці, і акредитація цих програм гарантує їхню якість та відповідність стандартам індустрії [5, с. 5].

Важливим чинником формування цифрових компетентностей майбутніх ІТ-фахівців є використання сучасних освітніх технологій та інтерактивних методів

навчання, що забезпечують поєднання теоретичної підготовки з практико-орієнтованою діяльністю [2; 3; 4]. Застосування цифрових, мультимедійних і мобільних освітніх засобів сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок роботи з цифровими ресурсами та формуванню готовності до професійної діяльності в умовах підвищених кіберризиків [2; 4].

Зі зростанням кількості кіберзагроз стандарти та сертифікації в галузі кібербезпеки, такі як CISSP і CEH, а також інші, включаючи CompTIA Security+, CISM і CISA, стали невід'ємною складовою забезпечення безпеки інформаційних систем та даних у сучасному цифровому світі, підвищуючи кваліфікацію фахівців, забезпечуючи відповідність стандартам безпеки, глибокі знання з кіберзахисту, безпеки мереж, управління ризиками та етичного хакінгу, що відображає необхідність постійного розвитку і адаптації до мінливого ландшафту кіберзагроз [6, с. 22].

Таким чином, ІТ-освіта в умовах кіберзагроз постає як цілісна система професійної підготовки, у межах якої цифрові компетентності формуються на засадах компетентнісного підходу та забезпечують готовність майбутніх ІТ-фахівців до ефективної, безпечної й відповідальної професійної діяльності. Результати теоретичного аналізу створюють підґрунтя для подальшого вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки ІТ-фахівців з урахуванням сучасних викликів цифрового суспільства та кіберпростору.

Список використаних джерел

1. Гадалін, М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі в умовах вищої освіти / М. Гадалін // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2025. – Вип. 1 (27). – С. 115–122. – DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.115-122](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.115-122)
2. Мозгальов, А. Мультимедійні презентації у формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти / А. Мозгальов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2025. – Вип. 1 (27). – С. 134–145. – DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.134-145](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.134-145)
3. Нужин, О. Застосування комплексу інтерактивних групових методів навчання у процесі формування готовності ІТ-фахівців до професійної діяльності / О. Нужин // Освіта. Інноватика. Практика. – 2025. – Т. 13, № 7. – С. 90–96. – DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i7-013>
4. Стецик, С. П. Використання мобільних технологій під час підготовки фахівців з інформаційних технологій / С. П. Стецик // Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка». – 2025. – № 10 (51). – С. 953–966. – DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10\(51\)-953-966](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-953-966)
5. Салабай, В. П. (2024). Визначення поняття професійної мобільності для майбутніх ІТ фахівців, які навчаються у закладах 1 та 2 рівня акредитації. *Академічні візії*, (31). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11203235>
6. Кунц В, Морзе Н., Основи програмування, Інформатика, 2002, с. 21–24.

Всеволод ДАНИЛЬЧУК

здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти спеціальності
А1 Освітні науки, Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦИФРОВИХ РЕКРЕАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ У ОСВІТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна система освіти функціонує в умовах багатовимірних викликів, зумовлених цифровізацією суспільства, глобалізаційними процесами, пандемічними та воєнними загрозами, інформаційною перенасиченістю, зростанням психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу. За таких обставин актуалізується пошук інноваційних підходів до організації навчання, які б поєднували освітні, розвивальні та здоров'язбережувальні функції. Особливе місце серед них посідають інтелектуальні цифрові рекреаційні ресурси, що інтегрують можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій із рекреаційним, відновлювальним та мотиваційним потенціалом.

Застосування інтелектуальних цифрових рекреаційних ресурсів у освіті розглядається не лише як технічне оновлення навчального середовища, а як стратегічний напрям модернізації освітнього процесу, спрямований на підтримку психічного здоров'я, розвиток когнітивних здібностей, формування стійкої навчальної мотивації та підвищення адаптивності особистості до умов соціальної нестабільності.

Методологічною основою осмислення проблеми є системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний та здоров'язбережувальний підходи [1]. У межах системного підходу інтелектуальні цифрові рекреаційні ресурси розглядаються як складова цілісного освітнього середовища, що взаємодіє з когнітивними, емоційно-вольовими та соціальними компонентами розвитку особистості. Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні цифрової, інформаційної, креативної та саморегуляційної компетентностей здобувачів освіти. Діяльнісний підхід дозволяє розкрити рекреаційний потенціал цифрових ресурсів через активну пізнавальну діяльність, ігрове моделювання, проблемно-пошукові та симуляційні формати навчання. Аксіологічний підхід підкреслює ціннісні орієнтири освіти, орієнтованої на людину, її психічне благополуччя, саморозвиток і життєстійкість. Здоров'язбережувальний підхід забезпечує фокус на профілактиці перевтоми, емоційного вигорання та когнітивного виснаження.

Інтелектуальні цифрові рекреаційні ресурси в освіті доцільно трактувати як сукупність цифрових інструментів, платформ і технологій, що поєднують пізнавальну активність із елементами відновлення, емоційної розрядки, саморегуляції та психологічного комфорту. Їх ключовою ознакою є спрямованість на розвиток інтелектуального потенціалу особистості без надмірного психоемоційного напруження.

У структурному вимірі можна виокремити такі групи ресурсів: *гейміфіковані освітні платформи*, що стимулюють пізнавальний інтерес і мотивацію через ігрові механіки; *цифрові тренажери когнітивного розвитку*, орієнтовані на розвиток пам'яті, уваги, логічного та критичного мислення; *віртуальні та доповнені реальності*, які забезпечують ефект занурення та знижують рівень стресу за рахунок інтерактивності [2]; *платформи цифрового мейндрфулнесу*, спрямовані на формування навичок емоційної саморегуляції; *інтелектуальні симуляційні середовища*, що поєднують навчання з елементами дослідження та творчості.

Застосування інтелектуальних цифрових рекреаційних ресурсів має низку специфічних особливостей, зумовлених як дидактичними, так і психолого-педагогічними чинниками. По-перше, вони потребують педагогічно доцільної інтеграції в навчальні програми з урахуванням вікових, індивідуальних та психофізіологічних особливостей здобувачів освіти. По-друге, їх використання має бути дозованим і регламентованим, щоб запобігти цифровому перевантаженню.

Важливою особливістю є зміна ролі викладача, який виступає не лише транслятором знань, а фасилітатором, тьютором і модератором цифрового освітньо-рекреаційного середовища. Педагогічна майстерність полягає у здатності поєднати навчальні цілі з рекреаційними можливостями ресурсів, створюючи умови для позитивного емоційного фону та суб'єктної активності здобувачів освіти.

В умовах воєнного стану, вимушеної дистанційної освіти, соціальної ізоляції та підвищеної тривожності інтелектуальні цифрові рекреаційні ресурси виконують компенсаторну та підтримувальну функції. Вони сприяють зниженню рівня психоемоційного напруження, підтримці почуття залученості до освітньої спільноти, формуванню відчуття контролю над власною навчальною діяльністю.

Особливої значущості такі ресурси набувають для вразливих категорій здобувачів освіти, зокрема дітей внутрішньо переміщених осіб, осіб, які зазнали травматичного досвіду, педагогів, що працюють у стані хронічного стресу. Цифрові рекреаційні інструменти дозволяють адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб, темпу навчання та психологічного стану учасників.

Серед основних переваг застосування інтелектуальних цифрових рекреаційних ресурсів у освіті варто виокремити підвищення мотивації до навчання, розвиток саморегуляції, підтримку психічного здоров'я, зростання когнітивної гнучкості та креативності. Водночас існують і потенційні ризики, пов'язані з надмірною цифровізацією, зниженням безпосередньої соціальної взаємодії, формуванням залежності від гаджетів.

З огляду на вищевикладене, особливої ваги набуває науково обґрунтований підхід до добору та використання цифрових рекреаційних ресурсів, що передбачає баланс між традиційними й інноваційними формами навчання, а також системний психолого-педагогічний супровід.

Узагальнюючи, констатуємо: інтелектуальні цифрові рекреаційні ресурси в освіті в умовах сучасних викликів постають як ефективний інструмент модернізації освітнього процесу, що поєднує навчальний, розвивальний, рекреаційний і здоров'язбережувальний потенціал. Їх застосування сприяє

підвищенню якості освіти, формуванню стійкості до стресу, розвитку когнітивних і соціально-емоційних компетентностей особистості.

Список використаних джерел

1. Данильчук, В. В., & Караман, О. Л. (2025). Методологічні засади рекреаційної діяльності як форми розвитку світогляду особистості. *EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES. ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА*, (3 (190), 30–38. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3\(190\)-30-38](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-30-38)
2. Danylchuk V. V. Using virtual technologies in English language lessons. *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку*: зб. наук. праць за матер. IV міжнародної наук.-практ. конф. (Полтава–Лубни, 20-21 лютого 2025 р.) / за ред. Л. О. Данильчук. Полтава: в-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025. Том I. 303 с., С. 122–125.

Володимир ДЕГТЯРЬОВ

здобувач освітньо-наукового рівня
доктора PhD, Університет
імені Альфреда Нобеля

РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНИХ МОДУЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Формування в майбутніх бакалаврів з менеджменту цифрової компетентності передбачає комплекс заходів, що ґрунтуються на сучасних методологічних підходах, зокрема студентоцентрованому, компетентнісному, діяльнісному. Одним із таких заходів є розробка й імплементація до складу освітніх компонентів професійного спрямування навчально-практичних модулів, що зорієнтовані на розвиток у здобувачів вищої освіти здатностей до ефективного використання цифрових технологій для вирішення професійних завдань.

Розробка навчально-практичних модулів із цифрової аналітики та візуалізації даних у підготовці бакалаврів з менеджменту має спиратися на логіку європейських рамок цифрової компетентності й переводити роботу з цифрами із площини «володіння інструментом» у площину прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Ядром такого модуля є послідовність дій «збір – очищення – аналіз – інтерпретація – візуалізація – управлінська аргументація», причому кожен етап пов'язаний з чіткими результатами навчання, рівневими дескрипторами та рубриками оцінювання, узгодженими з доменами DigComp (інформаційна грамотність, комунікація і співпраця, створення контенту, безпека, вирішення проблем) [1]. Структурно модуль має бути введений до навчальних дисциплін професійного спрямування (маркетинг, фінанси, логістика тощо) і працювати з реалістичними даними, що виникають у бізнес-процесах цих напрямів, аби сформувати у здобувачів не лише технічні, а й управлінські аналітичні компетентності.

Навчально-практичні модулі з цифрової аналітики та візуалізації даних

виступають фундаментом цифрової складової професійної підготовки майбутніх менеджерів: вони формують навички роботи з даними, культуру відповідальної візуалізації та здатність перетворювати аналітику на зрозумілі управлінські рішення. Такий підхід поєднує вимоги європейських рамок, перевірені практики змішаного навчання та сучасні інструменти співпраці, забезпечуючи зростання цифрової компетентності й готовності випускників до реальних викликів цифрової економіки.

Розроблення навчально-практичних модулів у змішаному навчанні має на меті перетворити цифрові інструменти з окремих тем на наскрізну складову професійної підготовки. У підготовці бакалаврів із менеджменту такі модулі поєднують аналітику даних, візуалізацію та роботу з управлінськими платформами у форматі практичних тренажерів. Студенти не просто знайомляться з інструментами, а виконують реалістичні завдання: збирають, очищають і структурують дані; будують дашборди та аналітичні панелі; моделюють бізнес-процеси у навчальних середовищах CRM/ERP. Це дозволяє формувати в них здатність приймати управлінські рішення на основі даних, інтерпретувати цифрові індикатори й презентувати результати у зручній для стейкхолдерів формі.

У таких модулях зміст і діяльність проєктуються у цифровій платформі LMS, що забезпечує модульність, інтеграцію зовнішніх сервісів (Power BI, Google Data Studio, Tableau, Microsoft Dynamics, SAP Business One) та навчальну аналітику. Кожний модуль має чітко визначені результати: наприклад, студент після завершення теми «Маркетинг і CRM» уміє сегментувати бази клієнтів і будувати воронки продажів; після модуля «Фінансовий менеджмент і ERP» - формувати звіти про рух коштів і прогнозувати фінансові ризики; після модуля «Логістика» - оптимізувати запаси й маршрути у симуляторі ланцюгів постачань. Завдяки такій конфігурації навчання цифрова компетентність формується не абстрактно, а в контексті конкретних управлінських функцій.

Розглянемо приклади навчально-практичних модулів (табл. 1).

Таблиця 1 – Приклади побудови навчально-практичних модулів

Дисципліна / модуль	Цифрова аналітика (завдання)	Візуалізація даних (інструменти)	Робота з управлінськими платформами (приклади CRM/ERP)	Очікуваний артефакт/результат
Маркетинг	Аналіз бази клієнтів, визначення ключових сегментів, розрахунок коефіцієнтів конверсії	Побудова інтерактивної воронки продажів у Power BI або Google Data Studio	Навчальний стенд Microsoft Dynamics CRM: створення кампанії, фіксація лідів	CRM-дашборд, аналітична записка з рекомендаціями
Фінансовий менеджмент	Формування таблиць cash-flow,	Візуалізація структури	ERP SAP Business One: моделювання	Фінансова панель,

	моделювання сценаріїв ліквідності	витрат/доходів у Tableau	бюджету звітності	та прогнозні графіки
Логістика	Оптимізація запасів і маршрутів на основі даних про постачання	Побудова карти процесу й візуалізація вузьких місць у Google Data Studio	ERP 1С:Підприємство: управління складом і транспортном	Карта процесу, план дій у ERP
HR	Аналіз плинності персоналу, розрахунок індексів залученості	Побудова HR- дашборду з ключовими показниками	Навчальний стенд з SAP SuccessFactors: створення профілю компетентностей	HR-дашборд, звіт з people- analytics

У таблиці показано, як навчально-практичні модулі інтегрують три складові – аналітику, візуалізацію та управлінські платформи – у різних дисциплінах професійного циклу. Кожний модуль проєктується як повний цикл: самостійне опрацювання мікромодулів, виконання практичних завдань у цифровому середовищі, презентація результатів на синхронних сесіях та формувальне оцінювання за рубриками. Таке поєднання відповідає сучасним міжнародним рекомендаціям щодо змішаного навчання й формує у студентів інтегровану цифрову компетентність – уміння не лише користуватися інструментами, а й на основі даних приймати управлінські рішення, презентувати результати та забезпечувати етичну й безпечну роботу з інформацією.

Отже, в результаті розроблення та впровадження навчально-практичних модулів із цифрової аналітики, візуалізації даних і роботи з управлінськими платформами (CRM/ERP) забезпечується не лише практикоорієнтованість підготовки, а й наближення освітнього процесу до реального бізнес-середовища, в якому цифрові інструменти є щоденним робочим інструментарієм менеджера.

Список використаних джерел

1. Cosgrove J., Cachia R. DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth Edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. 123 p. <https://doi.org/10.2760/0001149>.

Галина ДОЩЕНКО

кандидатка технічних наук, доцентка
кафедри експлуатації суднового
електрообладнання та засобів автоматики,
Херсонська державна морська академія

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ: ВІД ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ДО VR-СИМУЛЯТОРІВ

Цифрова трансформація освіти охоплює системну інтеграцію технологій на всіх етапах навчання, акцентуючи увагу на медіаграмотності, критичному сприйнятті даних та використанні інтерактивного мультимедіа. Останнім часом вектори цифровізації зазнали трансформацій, зумовлених переглядом педагогічних підходів та екстремальними викликами — пандемією та воєнним станом в Україні. У цьому контексті цифрові інструменти постають не лише як допоміжний засіб, а як фундаментальна основа для забезпечення безперервності та актуальності освітнього процесу.

Особливістю розвитку і застосування цифрових технологій навчання є те, що вони мають тенденцію приймати адаптивні властивості, які дозволяють встановлювати безпосередні зв'язки з здобувачами вищої освіти (ЗВО). Педагог все в більшій мірі звільняється від певних контролюючих та інформаційних функцій, залишаючи за собою такі головні функції навчання, як [1]:

- взаємозв'язок виховання й навчання;
- розвиток самостійного мислення здобувачів вищої освіти;
- керування та корегування процесу навчання з урахуванням новітніх досягнень науки і техніки, індивідуальних особливостей тих, хто навчається;
- вироблення і постановка нових завдань навчання тощо.

Інтеграція цифрових інструментів в освітній простір має на меті не просто доповнення традиційних форматів, а створення гнучких методик для особистісно-орієнтованого та розвивального навчання. Ефективна реалізація такого підходу вимагає від викладача високого рівня цифрової компетентності та спеціальної методичної підготовки. Завдяки динамічній візуалізації складних концепцій, цифровізація підвищує залученість та мотивацію здобувачів, стимулюючи розвиток їхніх соціальних навичок, впевненості та здатності до творчої самореалізації у віртуальному середовищі.

Існує багато онлайн платформ та програмних засобів, віртуальних класів для організації освітнього процесу [2]: Office 365, Google Class, Moodle, Moodle Cloud, TeacherKit, Edmodo, EDX, «Мій клас», Human, Mentimeter тощо.

Останнім часом популярності набули наступні сервіси відеоконференцій, за допомогою яких організовують спільну роботу дистанційно [2]: Zoom, Skype, Microsoft Teams, Cisco Webex Meetings, Slack, Google Hangouts Meet, GoToMeeting, JoinMe, Facebook Messenger та інші.

Використання цифрових технологій вважається одним із перспективних напрямів в освітній галузі. Досить важко уявити процес навчання без використання цифрових технологій.

У Херсонській державній морській академії (ХДМА) представлені нові напрямки впровадження компетентнісного підходу при вивченні професійних

дисциплін, що забезпечують відповідність освітнього процесу підготовки морських фахівців вимогам Міжнародної конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти з Манільськими поправками 2010 р. [3]

Підвищення стандартів якості підготовки майбутніх офіцерів-електромеханіків обумовлено стрімким оновленням та ускладненням технічних, комп'ютерних систем в судноплавстві і водночас підсиленням ролі людського фактора в забезпеченні збереження людського життя.

Моделювання аварійних ситуацій у освітньому процесі становить особливу складність. Аварійна ситуація, здебільшого, характеризується несподіваністю виникнення, незвичайністю умов, дефіцитом інформації, необхідністю швидкого прийняття рішень, загрозою катастрофічних наслідків. Навчання в аварійних умовах можливе завдяки використанню спеціальних тренажерів з відповідним програмним забезпеченням, які значно розширюють сферу тренінгу, включаючи в неї формування тих професійних навичок, які пов'язані з роботою в ускладнених умовах, передбачають подолання несправностей, аварій, виправлення допущених помилок. Необхідність застосування тренажерів зумовлена також тим, що аварійні ситуації виникають порівняльно рідко, і тому відповідні навички і вміння не автоматизуються у повсякденній професійній діяльності.

Міжнародна морська організація (ІМО) висуває певні вимоги до невідкладних змін у викладання професійних дисциплін при підготовці майбутніх морських фахівців щодо забезпечення відповідним сучасним тренажерним устаткуванням з навчально-методичним забезпеченням [4].

Ключовою перевагою підготовки на тренажерах та симуляторах є можливість безпечного моделювання критичних станів електрообладнання. Імітація широкого спектра експлуатаційних режимів, включаючи аварійні, дозволяє відпрацювати алгоритми дій без ризику для здоров'я персоналу та цілісності технічних систем.

Симуляція створює ефект повної присутності: завдяки поєднанню візуальних образів, звуку, вібрацій та гравітаційних відчуттів кадети проживають аварійні сценарії з реалістичним рівнем стресу.

Однією з найважливіших вимог є реалістичність роботи тренажера. В реальних умовах всі системи контролю та управління сучасною енергетичною установкою комп'ютеризовані. Тому комп'ютерний тренажер повинен відповідати судну, що імітується, та переналаштовуватися під вимоги замовника.

Сучасні технології віртуальної реальності (VR) та 3D-візуалізації фактично є елементною базою для побудови нових поколінь мультимодальних людино-комп'ютерних інтерфейсів та створення інтерактивних навчальних систем. Засвоєння матеріалу за допомогою інтерактивних навчальних систем (тренажерів з навчанням та перевіркою знань в ігровій формі) може досягати 90%.

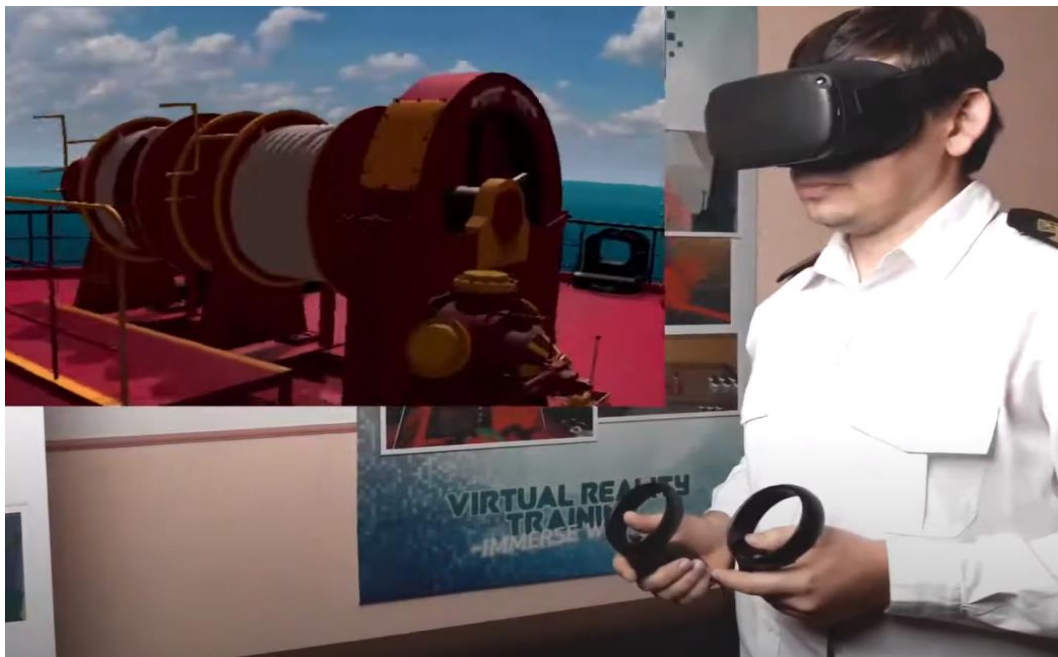


Рис. 1 - Використання віртуальної реальності на заняттях

Використання віртуальної реальності дозволяє здобувачам вищої освіти значно підвищити ефективність засвоєння поданої викладачем інформації.

Тренування, які представляють небезпеку для життя учасників експерименту або використання дорогого обладнання, а також ситуації, які складно відтворюються в реальних умовах, можна з великою точністю відтворити в віртуальній реальності. Додатково є можливість проводити аналіз дій або тестування на допуск до виконання ряду небезпечних робіт.

Інтегровані системи моніторингу в сучасних VR-симуляторах забезпечують об'єктивну верифікацію фахових компетентностей кадетів. Аналітичний інструментарій дозволяє фіксувати часові показники реакції, валідність рішень та алгоритмічну точність дій, що гарантує неупередженість оцінювання. Завдяки деталізації результатів інструктор може персоналізувати освітній траєкторію, фокусуючись на усуненні виявлених прогалин, а функція ітераційного повторення сценаріїв сприяє доведенню практичних навичок до автоматизму.

Ця платформа не лише вирішує сучасні виклики, а й змінює морську освіту. Наше прагнення до інтеграції гарантує, що передові технології перетворюються на практичні рішення, що робить вагомий вплив на освіту та безпеку.

З характеристики симуляційного навчання з технологією VR можна зробити висновок, що метою навчання в тренажерах VR є набуття, удосконалення та практичне використання набутих навичок електромеханіка; формування професійного мислення, самоконтролю та рефлексії; практичне розуміння своєї ролі в команді.

Створення високореалістичного віртуального середовища за допомогою VR-технологій дозволяє майбутнім електромеханікам безпечно відпрацьовувати алгоритми дій у критичних та рідкісних сценаріях, виключаючи загрозу життю чи ризик пошкодження суднового обладнання. Формування професійних компетентностей у такому квазіпрофесійному просторі сприяє не лише розвитку технічних навичок, а й вдосконаленню командної взаємодії та комунікації. Симуляційне навчання мінімізує вплив людського фактора, забезпечує

наскрізний контроль якості підготовки та дозволяє проводити детальний ретроспективний аналіз помилок. Як наслідок, курсанти здобувають високий рівень психологічної готовності до плавальної практики та чітке розуміння своїх функціональних обов'язків на судах світового торговельного флоту.

Список використаних джерел

1. Шищенко І. Деякі аспекти впливу цифрових технологій на освітній процес закладів вищої освіти: огляд проблем та викликів. Освіта. Інноватика. Практика. 2022 № 10(5). С. 42–47. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650Xvol10i5-006>
2. Вакалюк Т.А. Хмарні технології в освіті. Навчально-методичний посібник для студентів фізико-математичного факультету. Житомир: вид-во ЖДУ, 2016. 72с. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/706333/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81_%D0%A5%D0%A2%D0%9E.PDF.
3. International Code on Intact Stability, 2008 (2009). London : IMO.
4. International Maritime Organization. Model Course 7.08 Electro-Technical Officer. London: IMO, 2014.

Надія ДРОЗДОВА

вчителька фізики, Комунальний заклад
«Гімназія № 28» Кам'янської міської ради

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ НА УРОКАХ З ФІЗИКИ

Динамічна трансформація освітньої парадигми в країні актуалізує потребу в імплементації цифрових інструментів, що є базовою умовою реалізації якісної STEM-освіти в умовах цифровізації. Особливого практичного значення цей процес набуває в методиці викладання фізики як фундаментальної дисципліни, де експериментально-дослідницька частина є визначальною для формування предметних компетентностей. Сучасні безпекові та логістичні виклики, що зумовлюють обмеженість доступу до лабораторної бази, а також гостра потреба в нівелюванні освітніх втрат, детермінують пошук та впровадження альтернативних засобів навчання. Переваги імплементації імерсивних технологій у процесі навчання фізики, досліджено вітчизняними вченими, зокрема: «когнітивна візуалізація та наочність: у віртуальному просторі реалізується можливість безперешкодного та деталізованого моделювання фізичних процесів, які є недоступними для натурного спостереження. На відміну від статичних графічних матеріалів підручника, VR-технології дозволяють досліджувати архітектуру кристалічних ґраток, візуалізувати вектори магнітної індукції або динаміку частинок усередині термодинамічних систем. Такий рівень ілюстративності є критично важливим для реалізації STEM-проектів, де вивчення складних фізичних явищ вимагає високого ступеня абстракції. Сенсорна ізоляція та концентрація уваги. Специфіка імерсивного середовища мінімізує вплив зовнішніх подразників, що забезпечує повне

фокусування когнітивних ресурсів здобувача освіти на фізичній моделі. Це сприяє глибокому зануренню в алгоритм експерименту та кращому аналізу причинно-наслідкових зв'язків між фізичними величинами. Суб'єктність та інтерактивне залучення: VR-інструментарій трансформує учня з пасивного реципієнта інформації в активного експериментатора. Завдяки можливості варіативного управління сценаріями, здобувач освіти може самостійно змінювати параметри фізичної системи (наприклад, варіювати опір у колі або масу тіла на похилій площині) та спостерігати за наслідками в реальному часі. Гейміфікована форма розв'язання практичних задач підвищує мотивацію та сприяє кращому розумінню природи фізичних законів. Гарантування техногенної безпеки. Використання AR та VR технологій усуває ризики, пов'язані з проведенням потенційно небезпечних фізичних експериментів. Це дозволяє безпечно моделювати роботу з високою напругою, джерелами іонізаційного випромінювання або агресивними середовищами. Віртуалізація таких процесів забезпечує формування практичних навичок без загрози здоров'ю суб'єктів навчання та пошкодження дорогого лабораторного обладнання» [1, с. 84].

Звертаємо увагу на те, що «цифрові маркетплейси (Google Play, App Store) пропонують широкий спектр спеціалізованого програмного забезпечення для природничої освіти. Серед закордонних розробок значний дидактичний потенціал мають платформи Arloopa, Merge EDU, MEL VR Science Simulations, VR Chosen Physics та Physics Lab AR. Водночас системна інтеграція цих продуктів у вітчизняний освітній процес часто ускладнюється переважно англomовним інтерфейсом, що створює бар'єри для педагогів із недостатнім рівнем іншомовної компетентності. На цьому тлі особливої актуальності набувають вітчизняні розробки, зокрема додатки BookVAR та ARSchool.Chemie. Їх ключовими перевагами є повна адаптація до державних навчальних програм, україномовний інтерфейс та високий рівень ергономічності. Використання таких локалізованих інструментів дозволяє вчителю зосередитися на змістовному аспекті уроку, забезпечуючи безперешкодне занурення учнів у віртуальне дослідницьке середовище» [2, с. 63].

Відтак, додаток BookVAR постає як сучасний інструмент цифровізації освіти, що інтегрує технології доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальності в освітній процес закладів загальної середньої освіти. Функціональний потенціал програмного комплексу базується на варіативності експериментальної бази, яка забезпечує реалізацію понад 160 віртуальних лабораторних робіт у VR-форматі та близько 80 інтерактивних дослідів у режимі AR. Зміст цифрового контенту повністю детермінований державними навчальними програмами з фізики для 8–11 класів, що дозволяє органічно впроваджувати додаток у календарно-тематичне планування. Дидактичні можливості платформи реалізуються через два ключові напрями. По-перше, завдяки технології інтерактивної візуалізації (AR) впроваджено концепцію «живого підручника»: сканування статичних зображень мобільними пристроями активує тривимірне моделювання складних фізичних процесів. По-друге, створення імерсивного навчального середовища за допомогою VR-гарнітур (зокрема серії Oculus Quest) дозволяє моделювати високотехнологічну лабораторію. У такому просторі учні мають можливість безпосередньої маніпуляції об'єктами, що сприяє формуванню практичних

навичок у безпечному цифровому середовищі. Належна когнітивна підтримка здобувачів освіти забезпечується мультимодальним підходом, що поєднує візуальне моделювання, текстові інструкції та аудіосупровід, створюючи умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Практична цінність впровадження BookVAR у навчальний процес полягає в суттєвій оптимізації ресурсної бази: додаток розв'язує проблему дефіциту дорогого лабораторного обладнання та нівелює ризики, пов'язані з проведенням потенційно небезпечних експериментів. Важливим аспектом є підвищення наочності навчання через візуалізацію мікросвітів та абстрактних явищ, як-от електромагнітні поля чи рух елементарних частинок, що сприяє глибшому засвоєнню теоретичного матеріалу. Крім того, елементи гейміфікації та високий ступінь занурення інтенсифікують пізнавальну мотивацію учнів. Завдяки своїй адаптивності технологія BookVAR демонструє високу ефективність як у межах традиційної класно-урочної системи, так і в умовах дистанційного чи змішаного навчання». Резюмуючи, слід зазначити, що інтеграція таких технологічних рішень є стратегічним напрямом модернізації STEM-освіти, який повністю відповідає сучасним вимогам цифровізації та стандартам Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Слупська Я. Застосування віртуальної реальності в освіті Молодий вчений. 2022. С. 82-88. 10.32839/2304-5809/2022-9-109-19.
2. Слободяник О. Доповнена реальність на уроках фізики: досвід використання PHYSICS LAB AR за умови змішаного навчання. Physical and Mathematical Education. 2025. Вип. 40. С. 61-67. 10.31110/fmo2025.v40i5-08.
3. BookVAR.
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.FlexReality.BookvAR&hl=uk>.

Станіслав ДУШКІН

доцент кафедри екології, Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Олена СЕРІКОВА

провідна наукова співробітниця лабораторії теоретичних досліджень, міжнародної, редакційно-видавничої та науково-методичної діяльності, Національний науковий центр «Інститут судових експертиз ім. засл. проф. М. С. Бокаріуса»

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАУКОВО-ДОСЛІДНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОЛОГІЇ

Сучасні екологічні дослідження характеризуються стрімким зростанням обсягів наукової інформації, що ускладнює процес орієнтації дослідників у науковому просторі [1]. Міжнародна наукометрична база даних Scopus акумулює значну кількість публікацій з екології, зокрема у високореєтингових

журналах квантилів Q1–Q2, які відображають актуальні світові наукові тренди. Для майбутніх фахівців з екології проблема вибору напряму дослідження та теми наукової статті часто пов'язана з недостатнім досвідом аналітичної роботи з великими масивами наукових даних.

Традиційні підходи до пошуку та аналізу наукових джерел ґрунтуються переважно на ручному відборі публікацій за ключовими словами, що є трудомістким і не завжди ефективним. Унаслідок цього виникає ризик дублювання вже опублікованих результатів, вибору перенасичених дослідницьких напрямів або формулювання тем, що не відповідають сучасному рівню розвитку екологічної науки.

Використання інструментів штучного інтелекту відкриває нові можливості для аналізу наукових публікацій шляхом автоматизованої обробки заголовків, анотацій і ключових слів. Застосування ШІ дозволяє виявляти домінуючі та перспективні напрями екологічних досліджень, здійснювати тематичне групування публікацій і визначати наукові ніші для подальших досліджень. Інтеграція таких цифрових інструментів у науково-дослідну підготовку майбутніх фахівців з екології сприяє підвищенню ефективності процесу вибору тематики наукових статей і розвитку дослідницьких компетентностей [2].

Метою даної роботи є аналіз можливостей інтеграції інструментів штучного інтелекту в науково-дослідну підготовку майбутніх фахівців з екології для підвищення ефективності вибору актуальних напрямів досліджень для написання наукових статей. Досягнення поставленої мети передбачає використання ШІ як аналітичного інструменту для опрацювання великих масивів наукових публікацій та формування цілісного уявлення про сучасний стан і тенденції розвитку екологічної науки.

Як вихідні дані використовується експортована з бази Scopus таблиця метаданих, що містить назви статей, анотації, ключові слова, рік публікації, назву журналу та його квантиль. Первинна вибірка формується за допомогою стандартних фільтрів Scopus (галузь знань, Q1–Q2, часовий інтервал), після чого за допомогою інструментів штучного інтелекту здійснюється кластеризація публікацій за тематикою. Із загального масиву відбирається близько 200 статей, що репрезентують основні та перспективні напрями екологічних досліджень і є достатніми для виявлення наукових трендів.

Практична реалізація запропонованої методики передбачає використання великих мовних моделей (LLM) як інструменту інтелектуального аналізу даних (Data Mining). На цьому етапі до чат-бота завантажуються структурований масив метаданих, експортований зі Scopus.

Процес аналізу за допомогою ШІ поділяється на три субпроцеси:

1. Семантичне групування: ШІ ідентифікує повторювані концепти в анотаціях (наприклад, «microplastics monitoring» або «circular economy in wastewater»).

2. Кількісна диференціація: автоматичний підрахунок частоти згадувань тем для визначення домінуючих напрямів.

3. Кількісна диференціація: автоматичний підрахунок частоти згадувань тем для визначення домінуючих напрямів.

Для верифікації можливостей штучного інтелекту (ШІ) як аналітичного інструменту було проведено експериментальне дослідження масиву публікацій

бази Scopus (Q1–Q2, Environmental Science). III було використано виключно як аналітичний помічник для структурування «сирих» даних (заголовків та анотацій) з метою виявлення домінуючих та зростаючих тематичних напрямів. Результати автоматизованої кластеризації представлені в таблиці 1.

Таблиця 1 Аналіз тематичних кластерів та наукових трендів у галузі Environmental Science за допомогою III (n=200)

Тематичний кластер (Theme)	Кількість статей	Частка у вибірці (%)	Динаміка (2023–2025)	Ключові концепти (AI Extract)
Climate Change Adaptation	72	36%	Стабільно висока	Resilience, vulnerability, mitigation policy
Circular Economy & Waste	54	27%	Зростаюча	Plastic recycling, lifecycle assessment, bio-economy
AI & Digital Twins in Ecology	38	19%	Стрімке зростання	Machine learning, real-time monitoring, big data
Nature-based Solutions (NbS)	24	12%	Зростаюча	Urban greening, ecosystem services, biodiversity
Renewable Energy Impact	12	6%	Зниження (нішова)	Solar farms footprint, wind energy ecology

Отримані результати (табл. 1) дозволяють констатувати, що використання інструментів штучного інтелекту для аналізу метаданих Scopus забезпечує високий рівень структурованості наукового пошуку. На основі проведеної кластеризації III пропонує візуалізувати отримані дані за допомогою різних типів графічного представлення, що дозволяють глибше проаналізувати структуру та динаміку екологічних досліджень. Результати візуалізації наведені на рисунках 1–3.

На рисунку 1 представлена загальна тематична структура вибірки статей у журналах Q1–Q2 за категорією «Environmental Science».

Для аналізу часових характеристик наукового дискурсу III сформував рисунок 2, який демонструє динаміку зростання інтересу до окремих тем.

Найбільш складним етапом автоматизованого аналізу стала семантична диференціація ключових концептів, представлена на рисунку 3. Карта інтенсивності (heatmap) візуалізує кореляцію між термінами та тематичними кластерами. Це дозволяє майбутнім фахівцям ідентифікувати найбільш вживані «long-tail keywords», що є критично важливим для забезпечення видимості майбутніх публікацій у цифровому науковому середовищі.

**Рис. 1. Тематична кластеризація публікацій Scopus (Q1-Q2)
у галузі Environmental Science (n=200)**

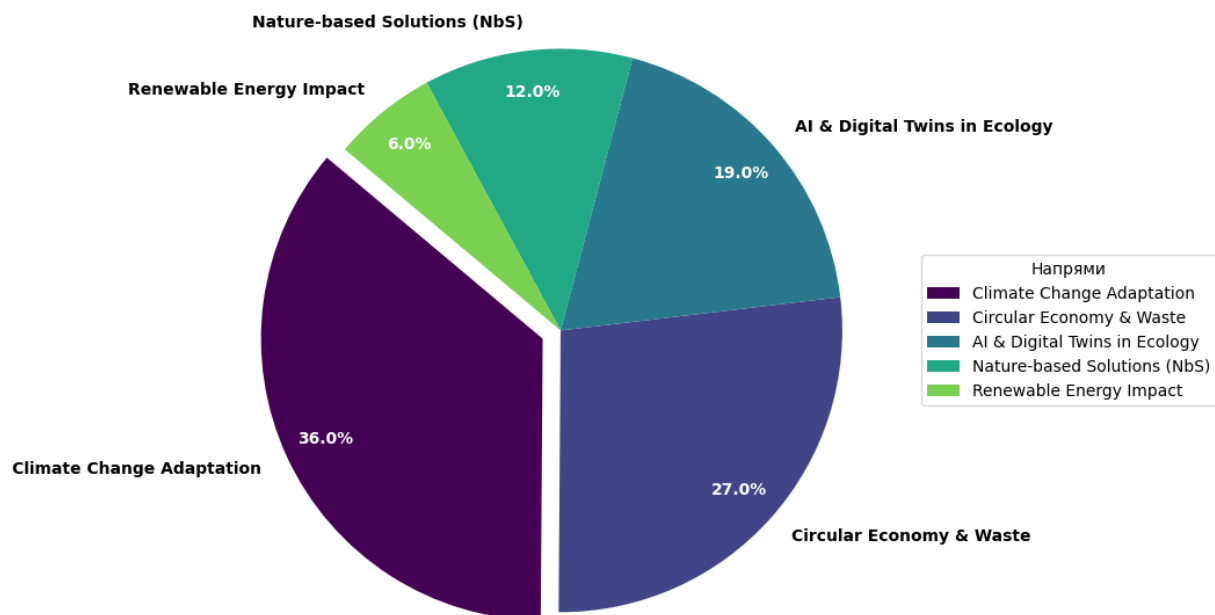


**Рис. 2. Динаміка зростання інтересу до тематичних напрямів
(за результатами аналізу ШІ, 2023-2025)**

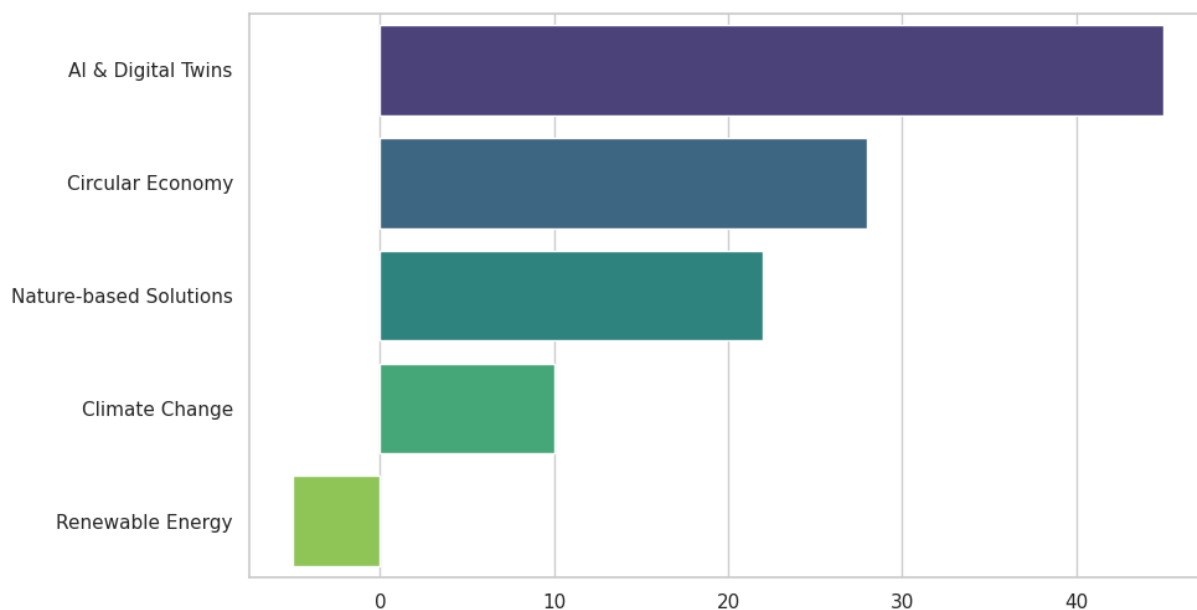
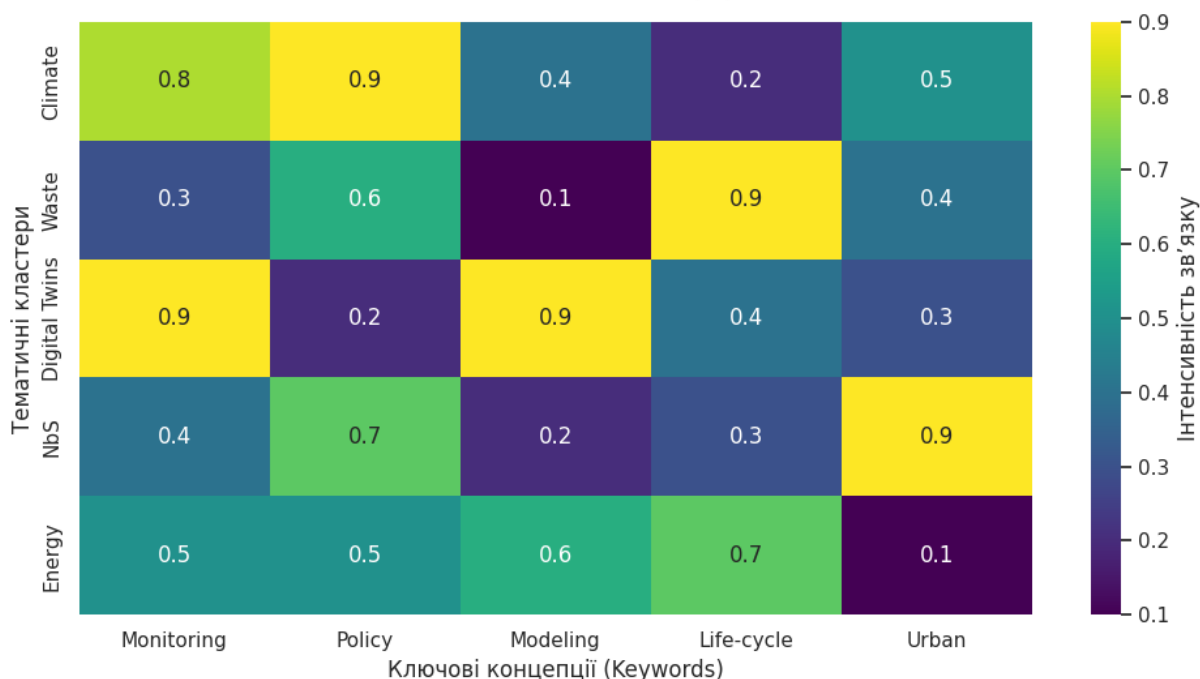


Рис. 3. Матриця кореляції ключових слів та тематичних кластерів
(автоматизована семантична диференціація)



Таким чином, запропонований комплекс візуалізацій не лише підтверджує аналітичну потужність ШІ, а й слугує методичним інструментом для подолання лексичних бар'єрів та вибору оптимальної стратегії наукового дослідження, а інтеграція інструментів штучного інтелекту в науково-дослідну підготовку майбутніх екологів дозволяє ефективно подолати проблему інформаційного перенасичення.

Список використаних джерел

1. Душкін С.С. Огляд онлайн-ресурсів для моніторингу стану довкілля: практичний інструментарій для студентів-екологів. Харків: УКРНДІП, 2025. Екологічна безпека: проблеми і шляхи вирішення. Зб. наук. статей. С. 247 – 254.
2. Baidoo-Anu D., Ansah L. O. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. Journal of AI. 2023. Vol. 7. No. 1. P. 52–62. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>

Іван ЄВТУШОК

здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти 1-го курсу,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ТРУДНОЩІ ТА РИЗИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕЙМІФІКОВАНИХ СИМУЛЯТОРІВ У НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією, що вимагає пошуку інноваційних підходів до організації навчального процесу. Одним із найбільш ефективних напрямів модернізації є впровадження гейміфікації як засобу підвищення навчальної мотивації та інтересу здобувачів

освіти. В умовах інформаційного суспільства учні дедалі частіше взаємодіють із цифровими середовищами, у яких ігрові елементи - рейтинги, рівні, симуляції, системи досягнень – є звичними та природними. Тому перенесення цих механізмів у навчання інформатики дає можливість зробити освітній процес більш динамічним, персоналізованим і технологічно насиченим, що особливо важливо для формування ключових компетентностей у сфері. Проте разом із потенційними перевагами постає низка педагогічних, технічних і методичних викликів, що визначають необхідність ґрунтовного дослідження особливостей, ризиків і умов ефективного застосування гейміфікованих симуляторів у навчальному процесі. Впровадження гейміфікації у навчання інформатики засобами симуляторів має значний дидактичний потенціал, однак супроводжується низкою труднощів та ризиків. Однією з головних проблем є можливе зміщення акценту з навчальної діяльності на ігровий процес, коли учні орієнтуються передусім на отримання балів, бейджів чи проходження рівнів, а не на оволодіння знаннями та формування компетентностей [1]. Надмірна ігровізація може призвести до зниження навчальної цілеспрямованості та появи ситуації, коли елементи гри перестають працювати як інструмент мотивації, перетворюючись на самоціль.

Ще однією проблемою є методичні помилки, які виникають під час неправильного добору симуляторів або недотримання дидактичних принципів їх застосування. Використання симуляторів без чітко визначеної навчальної мети, логічно побудованих завдань і обґрунтованої структури уроку знижує ефективність технології. У деяких випадках учні виконують дії за шаблоном, не розуміючи алгоритмічної сутності чи логіки процесів, що моделюються. Також ризиком є невідповідність рівнів складності симулятора реальним навчальним можливостям учнів, що може спричинити перевантаження або, навпаки, втрату інтересу.

Суттєвим чинником, який ускладнює впровадження гейміфікації на основі симуляторів, є технічні обмеження. Наявність слабких комп'ютерів, нестабільний доступ до Інтернету, недостатнє ліцензійне забезпечення або відсутність технічної підтримки роблять використання таких інструментів нерівномірним і фрагментарним [2]. Крім того, цифровий розрив між учнями з різним рівнем цифрової грамотності може призвести до нерівних можливостей у навчанні, коли частині учнів вдається швидко адаптуватися до симуляційного середовища, тоді як інші потребують значно більше часу для виконання аналогічних завдань. Важливим ризиком є й професійна неготовність окремих учителів до використання гейміфікованих симуляторів. Дефіцит методичних рекомендацій, нестача досвіду роботи з інструментами цифрового моделювання, а також відсутність часу на підготовку сценаріїв стримують учителів від широкого впровадження цієї технології. Без попередньої підготовки та педагогічного супроводу симулятори можуть сприйматися як додаткове навантаження, а не як ефективний засіб навчання.

Отже, хоча дана технологія має значні можливості для підвищення мотивації й ефективності навчального процесу, її застосування потребує зваженого педагогічного підходу. Подолання вказаних труднощів можливе за умови методичної підготовки вчителів, технічного забезпечення, а також ретельного добору ігрових механік відповідно до навчальних цілей і

можливостей здобувачів освіти. Тільки комплексний підхід гарантує, що симулятори виконуватимуть свою головну функцію – сприяти формуванню ІК-компетентностей, а не підміняти навчання ігровою активністю [1; 3].

Список використаних джерел

1. Triantafyllou S. A., Georgiadis C., & Sapounidis T. Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*. Vol. 71, iss. 1. P. 483–517.
2. Бутиріна М., Бутиріна В., Загреба Г. Інтеграція цифрових засобів в освітній процес: гейміфікація, як новітня освітня технологія. *Технології електронного навчання*. 2025. Вип. 9. С. 11–17.
3. Яцюк С. М., Хомяк М. Я., Чигрин В. М., Яцюк А. В., Юнчик, В. Л. Практичне використання STEM-підходу на уроках інформатики у старшій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. Вип. 11.

Наталія ЄВТУШЕНКО

кандидатка технічних наук, професорка,
доцентка кафедри безпеки праці та
навколишнього середовища,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

Наталя ТВЕРДОХЛЄБОВА

PhD, доцентка кафедри безпеки праці та
навколишнього середовища,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Інноваційні технології та цифровізація є визначальними чинниками розвитку сучасної педагогічної освіти. Вони змінюють не лише технічні засоби навчання, а й саму філософію освітнього процесу. Сучасна педагогічна освіта орієнтується на підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрового суспільства.

У теорії педагогіки цифровізація розглядається як системний процес інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчання. Вона охоплює зміст освіти, методи навчання, форми організації освітнього процесу та способи оцінювання результатів. Це вимагає оновлення педагогічних концепцій і моделей підготовки викладача [1, р. 403]. Сучасний педагог повинен володіти комплексом професійних і цифрових компетентностей. До них належать уміння працювати з електронними ресурсами, застосовувати цифрові інструменти у викладанні та організовувати онлайн-взаємодію. Саме тому цифрова грамотність стає обов'язковим компонентом педагогічної освіти.

Цифровізація сприяє формуванню студентоцентрованого підходу в навчанні. Освітній процес орієнтується на активну участь здобувачів освіти,

самостійне опрацювання матеріалу та рефлексію. У таких умовах роль викладача трансформується з носія знань у наставника та координатора навчання.

Використання електронних освітніх платформ є важливим елементом інноваційного навчального середовища. Вони забезпечують доступ до навчальних курсів, методичних матеріалів та інтерактивних завдань. Такі платформи сприяють безперервності навчання та підвищують його гнучкість.

Значну роль у педагогічній освіті відіграють хмарні технології. Вони дозволяють організовувати спільну роботу, зберігати навчальні матеріали та забезпечувати комунікацію між учасниками освітнього процесу. Це створює умови для формування навичок співпраці та академічної мобільності.

Інноваційні технології активно використовуються у процесі викладання педагогічних дисциплін. Мультимедійні засоби навчання підвищують наочність та емоційну привабливість матеріалу. Це позитивно впливає на мотивацію студентів та якість засвоєння знань [2, р. 195]. Важливим напрямом цифровізації є впровадження змішаного навчання. Поєднання традиційних аудиторних занять із дистанційними формами дозволяє оптимально використовувати навчальний час. Такий підхід сприяє розвитку самостійності та відповідальності здобувачів освіти.

Системи електронного оцінювання відіграють важливу роль у забезпеченні об'єктивності контролю знань. Вони дозволяють швидко отримувати результати та аналізувати навчальні досягнення студентів. Це підвищує прозорість освітнього процесу та довіру до результатів оцінювання.

Практика дистанційного навчання стала невід'ємною складовою педагогічної освіти. Вона забезпечує доступність навчання для різних категорій здобувачів. Дистанційні форми сприяють розвитку навичок самоорганізації та навчання впродовж життя.

Інноваційні технології впливають на організацію педагогічної практики студентів. Майбутні вчителі отримують можливість застосовувати цифрові інструменти під час проходження практики. Це формує готовність до використання сучасних технологій у професійній діяльності [3, р. 468].

Особливе значення має формування інформаційної культури майбутніх педагогів. Вона передбачає вміння критично оцінювати інформацію, дотримуватися етичних норм та забезпечувати інформаційну безпеку. Це є важливою складовою професійної відповідальності вчителя.

Цифровізація педагогічної освіти сприяє розвитку інноваційного мислення. Студенти навчаються знаходити нестандартні рішення та адаптуватися до змін. Це відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності педагога.

Разом із позитивними аспектами цифровізації існують і проблемні питання. До них належать нерівний доступ до цифрових ресурсів та недостатній рівень технічного забезпечення. Подолання цих проблем потребує підтримки з боку держави та освітніх установ.

Підвищення кваліфікації викладачів є необхідною умовою успішної цифрової трансформації. Постійне професійне навчання дозволяє ефективно використовувати інноваційні технології. Це сприяє підвищенню якості педагогічної освіти [4, р. 119]. У теоретичному аспекті важливо здійснювати наукові дослідження з питань цифровізації освіти. Вони дозволяють оцінювати

ефективність впроваджених технологій. Наукове обґрунтування є основою для подальших інновацій.

Інноваційні технології сприяють інтеграції педагогічної освіти у міжнародний освітній простір. Онлайн-курси та цифрові платформи забезпечують академічну мобільність. Це розширює можливості професійного розвитку майбутніх педагогів.

Цифровізація також впливає на зміст педагогічної освіти. Навчальні програми оновлюються з урахуванням сучасних технологічних тенденцій. Це забезпечує відповідність підготовки педагогів потребам сучасної школи.

У практичному вимірі цифрові технології сприяють підвищенню якості освітніх послуг. Вони дозволяють ефективніше організовувати навчальний процес та забезпечувати індивідуальний підхід. Це позитивно впливає на результати навчання.

Інноваційні технології та цифровізація є важливим чинником модернізації педагогічної освіти. Вони забезпечують підготовку конкурентоспроможних педагогічних кадрів. Подальший розвиток цифрових підходів відкриває нові перспективи для теорії та практики педагогіки.

Список використаних джерел

1. Твердохлебова Н. Є. Використання інструментів цифровізації при підготовці фахівців галузі «Охорона праці» / Наталя Твердохлебова, Наталія Євтушенко // Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації : Запоріжжя : ТДАТУ, 2024. – С. 402–405.
2. Tverdokhliebova N. Creation of a safe educational environment for Ukrainian youth during war conditions / Natalia Tverdokhliebova, Nataliia Yevtushenko // Educational Challenges: electron. sci. j. – 2024. – Vol. 29, iss. 1. – P. 192–203.
3. Tverdokhliebova N. Ye. Using digitalization tools in training specialists in the field of occupational safety / Tverdokhliebova Natalia, Yevtushenko Nataliia // Інформаційні технології в освіті та науці: зб. наук. пр. 4-ї Міжнар. наук.-практ. конф. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2025. – P. 467–470.
4. Євтушенко Н. С. Передові підходи до самостійної роботи та дослідницької діяльності здобувачів у сфері цивільної безпеки//Актуальні проблеми формування творчого потенціалу майбутніх фахівців в умовах цифрової педагогіки: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. /Держ. біотехн. ун-т., Харківська обласна громадська організація «Науковий центр дидактики менеджмент-освіти». – Харків: Комунальне підприємство «Міська друкарня», 2025. – С. 118–121.

Анастасія ЗАЛЕВСЬКА

здобувачка вищої освіти філологічного
факультету освітніх технологій,
Київський національний лінгвістичний
університет

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ – ЕФЕКТИВНА СИСТЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У сучасному суспільстві інформатизація стає провідним елементом розвитку, а комп'ютерна грамотність однією зі складових високопрофесійної особистості, отже, змінюються вимоги до системи вищої освіти. З часом цифровізація повністю змінить як економіку країн, так і систему освіти, наслідком чого стане підвищення якості життя, забезпечення стабільного економічного зростання.

Розвиваючи цифровий освітній простір можна створити умови для ефективного підвищення якості освіти та зробити доступні широкі можливості цифрової грамотності для всіх категорій населення. У зв'язку з цим зростають вимоги до молодих фахівців, до підготовки висококваліфікованих кадрів, що сприяє підвищенню статусу освіти та перегляду політики у сфері освіти.

Термін «цифрова економіка» спочатку був введений як визначення діяльності, у якій ключовим фактором виробництва є дані у цифровому вигляді, обробка великих обсягів та використання результату аналізу. Введення у побут цього терміна послужило поштовхом для появи таких понять як «цифрова освіта», «цифрова грамотність».

Існує кілька визначень поняття «цифрова грамотність», одне з них: цифрова грамотність – це знання та вміння людини використовувати інформаційні технології у повсякденному житті та виробничій діяльності, це пошук і усвідомлене сприйняття інформації, вміння аналізувати та захищатися від ризиків цифрового середовища.

В даний час визначено три типи цифрової грамотності: технічна грамотність, медіа грамотність та емоційна грамотність. У мережі інтернет існують ризики, які користувач має вміти оминати. У зв'язку з цим здобувачі освіти повинні мати вміння та навички, необхідні для успішної роботи в мережі, включаючи вміння уникати зайвої інформації.

Розглянемо основні завдання цифрової грамотності як ефективної системи професіоналізації освіти: підвищення якості підготовки спеціалістів у контексті сучасних інформаційних технологій; застосування активних методів навчання; розвиток креативності мислення; інтеграція різних видів освітньої діяльності (навчальної, дослідницької тощо); індивідуалізація навчання.

Слід зазначити, що цифровізація має негативні сторони, такі як ризик кіберзагроз, який потребує захисту даних. Також потрібно наголосити, що розвиток науки та сучасних технологій передбачає неминучість виникнення невідповідності між високим рівнем розвитку техніки та малоефективністю їх використання у навчальному процесі.

Усі здобувачі освіти мають початкові навички роботи з інформацією (пошук в інтернеті, передача інформації і т.п.), вільно використовують свої

гаджети у повсякденному житті (Facebook, Instagram, Telegram та інші соціальні мережі), але у них виникають труднощі використання цифрових технологій у навчальному процесі, тобто не вміють працювати з інформацією, відбирати та аналізувати важливе і необхідне. Отже, виникає потреба навчання здобувачів освіти цифрової грамотності.

Старі методи навчання (реферати, типові завдання, прості тести) вже не ефективні. На сучасному етапі розвитку освіти завдання педагога навчити здобувачів освіти: вести пошук інформації в тому напрямку, який відповідає проблемі, що вивчається; відсікати зайву інформацію та інформаційні ресурси. Здобувач освіти повинен навчитися аналізу інформації, критичності, необхідності перевірки на достовірність одержуваної з інтернету інформації, вмінню цілеспрямовано працювати з інформацією (пошук, відбір, аналіз), набуттю навичок обробки та передачі засобами інформаційних технологій. Набуваючи таким чином нових знань та умінь у здобувача освіти підвищується мотивація навчання.

Однією з основних цілей професіоналізації освіти є розвиток у здобувачів освіти креативного мислення, вміння застосовувати свої знання виробничої діяльності, готовності до постійного навчання, прийняття всього прогресивного у процесі набуття нових навичок та вміння вчитися протягом всього життя. Цифрова грамотність сприяє ефективній організації свого часу, підвищенню пошукової роботи та відсіювання непотрібної інформації, що сприяє конкурентоспроможності молодого спеціаліста.

На сучасному етапі розвитку інформаційного середовища існують проблеми професіоналізації освіти, наприклад, необхідність дослідження динаміки формування професійних якостей, необхідних у вік цифровізації; необхідність конкретизації інноваційних технологій у освіті в аспекті розвитку цифрових компетенцій; виявлення причин низького рівня інформаційної та цифрової компетенції, дослідження всіх вищевказаних взаємозв'язків.

Дослідження процесу впливу цифрової грамотності здобувачів освіти на їх професійний розвиток дозволяє розглядати поняття цифрової грамотності у вузькому значенні, в розрізі однієї спеціальності, знайти методи діагностики та створити модель грамотного фахівця на підставі виділення головних ознак цифрової грамотності. Таким чином, цифрова грамотність — це насамперед, засіб для збільшення продуктивності праці спеціаліста. Фахівець, що не володіє повною мірою компонентами комп'ютерної грамотності, не конкурентоспроможний на ринку праці.

Сучасні темпи розвитку цифрових технологій зумовлюють пріоритети формування висококваліфікованих спеціалістів. Що дає цифрова грамотність фахівцю? Вміння систематизувати, знання, де і як краще застосувати інформаційно-комунікаційні технології, мати навички роботи з пакетами програм, які дають можливість використовувати в рамках однієї програми текстову інформацію, графіку, звук, гіперпосилання, фотозображення, тобто вміння та навички застосування засобів та методів обробки і аналізу інформації у своїй професійній діяльності. Таким чином, цілі навчання фахівця охоплюють коло завдань, які йому належить вирішувати у його професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Вербівський Д. С., Карплюк С. О., Фонарюк О. В. Цифрова компетентність майбутніх педагогів професійного навчання. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 198. С. 78–82.
2. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Том 61. № 5. С. 1–10.
3. Овчарук О. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору. Київ: Атіка. 2014. С. 7–16.

Ольга КАНАРОВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Вероніка КОЖАНОВСЬКА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток цифрових технологій проникає в усі сфери сучасного суспільства, не оминаючи й освіти. Це стосується і дошкільної освіти, яка є основою для подальшого розвитку та навчання особистості. Ця ланка освіти, будучи фундаментом для подальшого навчання протягом життя, особливо чутлива до інновацій, спрямованих на розкриття потенціалу кожної дитини. Новітні інструменти дозволяють педагогам гнучкіше реалізовувати принципи індивідуалізації, активізувати пізнавальну діяльність та готувати дітей до життя в умовах динамічного світу.

Проблематика використання цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту, в освітньому процесі перебуває в центрі уваги українських дослідників. Теоретичні основи використання генеративного штучного інтелекту досліджували такі вчені, як Варченко-Троценко Л. О., Воротникова І. П., Листопад О. А., Лень А. В., Морзе Н. В., Москалюк М. М., Москалюк Н. В. Їхні роботи закладають основу для розуміння того, як штучний інтелект може трансформувати традиційні педагогічні підходи, надаючи нові можливості для креативності, адаптації змісту та інтерактивної взаємодії.

Сучасна дошкільна педагогіка розглядає інноваційні технології як системне впровадження нових методів, спрямованих на всебічний розвиток дитини. Такі підходи, як інтерактивні вправи або комп'ютерно-розвивальне середовище,

формують основу для переходу на новий технологічний рівень. Вони зміщують акцент з трансляції знань на конструювання ситуацій для дослідження, експериментування та творчості.

Саме на цій основі будуються перспективи застосування штучного інтелекту, який може надати цим процесам нову якість. На відміну від статичних цифрових засобів, штучний інтелект здатен трансформувати середовище в адаптивну систему, що реагує на дії дитини: генерувати унікальні сюжети для дослідження, пропонувати персональні траєкторії експериментування або ставати «ко-творцем» у процесах дитячої творчості. Таким чином, штучний інтелект не лише продовжує логіку інноваційної педагогіки, але й виводить її на рівень глибокої, інтелектуальної взаємодії. [4, с. 205].

Нормативно-правове регулювання інноваційних змін в дошкільній освіті здійснюється через Державний стандарт дошкільної освіти та Закон України «Про дошкільну освіту». Державний стандарт дошкільної освіти зміщує акцент на формування компетентностей, легалізує використання інтерактивних та проєктних методів, закріплює принцип індивідуалізації та вимоги до сучасного освітнього середовища. Закон України «Про дошкільну освіту» надає закладам право розробляти власні освітні програми, що є ключовим механізмом для інтеграції інноваційних методик та цифрових рішень [5].

Важливим стратегічним орієнтиром на національному рівні є Закон України «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», який визначає загальні засади та пріоритети державної політики у цій сфері. Хоча документ не регламентує безпосередньо дошкільну освіту, він створює загальнодержавний контекст та правові підстави для розвитку і впровадження технологій штучного інтелекту в усіх галузях, включаючи освіту, що сприяє формуванню узгодженого середовища для інновацій [1].

Штучний інтелект у дошкільній освіті слід розглядати не як ізольовану «цифрову іграшку», а як інтелектуальну основу, здатну трансформувати ключові аспекти організації освітнього процесу. Насамперед, він забезпечує глибоку персоналізацію навчання: алгоритми, аналізуючи поведінку, темпи виконання завдань, помилки та успіхи дитини в інтерактивних середовищах, можуть автоматично корегувати рівень складності, пропонувати індивідуальні вправи або рекомендувати певні види діяльності, формуючи унікальну навчальну траєкторію для кожного дошкільняти. Крім того, штучний інтелект відкриває можливості для об'єктивного моніторингу та діагностики розвитку, здійснюючи неперервний, ненав'язливий аналіз прогресу дитини в різних сферах – пізнавальній, мовній, соціально-емоційній – та виявляючи закономірності або потенційні труднощі на ранніх етапах надаючи вихователю об'єктивну, даними підтверджену основу для своєчасної корекції педагогічної діяльності [2, с. 394].

Дослідження з'ясувало, що штучний інтелект у сфері дошкільної освіти розглядається як інноваційний інструмент, здатний персоналізувати навчальний процес, автоматизувати рутинні педагогічні завдання та створювати інтелектуальні середовища для навчання. штучний інтелект визначається як сукупність систем, здатних виявляти ознаки розумної поведінки, аналізуючи середовище та здійснюючи дії для досягнення цілей із певним рівнем автономності [6, с. 34].

Основними проблемами та ризиками використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів дошкільної освіти є: зменшення емоційно-соціальної взаємодії, оскільки він не здатен відтворити живе спілкування між вихователем і дитиною; ризик перевантаження дитини інформацією через великі обсяги даних; проблема стандартизації освітнього процесу, коли алгоритми не завжди враховують індивідуальні особливості; ризики безпеки та конфіденційності через збір персональних даних; обмеженість етичного та культурного контексту; залежність від технічних ресурсів та нерівність у доступі до цифрової освіти.

Для мінімізації ризиків визначено комплексний підхід:

- поєднання цифрових технологій із традиційними методами навчання для збереження емоційного контакту;
- використання адаптивних програм та обмеження часу взаємодії з гаджетами;
- застосування захищених систем зберігання даних та контролю доступу;
- збереження педагогічного керівництва як основи освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Також необхідні інвестиції в інфраструктуру, розробка стандартизованих адаптивних пакетів, механізми моніторингу й оцінювання ефективності впровадження [3, с. 87].

Перспективи штучного інтелекту в дошкільній освіті охоплюють створення індивідуальних навчальних траєкторій, методичну підтримку педагогів та розвиток інклюзивного середовища для дітей з особливими потребами. Він також сприяє розвитку пізнавальних навичок через інтерактивні інструменти, забезпечує об'єктивний моніторинг розвитку дитини та полегшує міждисциплінарну взаємодію через єдині освітні платформи.

Отже, інтеграція штучного інтелекту в освітній процес дошкільну освіту являє собою закономірний етап її цифрової трансформації. Штучний інтелект відкриває унікальні можливості для глибокої персоналізації навчання, створення адаптивних інтерактивних середовищ та об'єктивної діагностики розвитку дитини дошкільного віку, що повністю відповідає вимогам сучасних освітніх стандартів. Ключовою умовою успішної реалізації цього потенціалу є подолання суттєвих ризиків, зокрема: збереження якості соціально-емоційної взаємодії, забезпечення безпеки даних та запобігання технологічній нерівності. Це вимагає дотримання принципу доповнення традиційних педагогічних практик інтелектуальними інструментами, а не їх заміщення.

Список використаних джерел

1. Кабінет міністрів України розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 22.01.2026).
2. Клепацька, І. В. Використання штучного інтелекту в роботі вихователя ЗДО. *Інноваційна педагогіка*. 2024. С. 390–396.
3. Москалюк, М. М., Москалюк, Н. В., Лень, А. В. Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. *Електронне наукове фахове*

видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету». 2023 С. 85-96. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.157> (дата звернення: 22.01.2026).

4. Панухник, О. В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 4 (83). С. 202–211.

5. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 січня 2001 р. № 2628-III. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 28. Ст. 142. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 22.01.2026).

6. Терещук, С. І., & Слободянюк, О. М. Штучний інтелект як драйвер інновацій в освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2023. Вип. 14. С. 36–40.

Софія КАРНАУХА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ірина КРАШЕНІННІК

докторка філософії, доцентка, завідувачка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ БАКАЛАВРІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Володіння іноземною мовою на рівні, необхідному для спілкування за фахом та роботи із закордонними інформаційними джерелами, є однією з вимог до сучасних фахівців, а отже і для випускників закладів вищої освіти. У зв'язку з цим освітніми програмами професійної підготовки бакалаврів, зокрема зі спеціальності Професійна освіта (Цифрові технології) передбачено вивчення іноземної мови. При цьому робиться акцент на врахування контексту спеціальності та майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти, що передбачає педагогічну діяльність у ЗП(ПТ)О з викладання комп'ютерних дисциплін.

В умовах дистанційного навчання нині для формування іншомовної компетентності широко використовуються цифрові технології, зокрема вебсервіси та мобільні застосунки. Різні аспекти цифровізації навчання іноземних мов у ЗВО схарактеризовано зокрема у працях [1-5].

Спираючись на результати огляду цифрових технологій та аналізу наукових публікацій, можна виділити такі шляхи їхнього використання у процесі навчання іноземної мови бакалаврів з професійної освіти:

1. Платформи для інтерактивного вивчення іноземної мови, формування та розвитку словникового запасу здобувачів вищої освіти, наприклад: Duolingo, Quizlet, Wordwall.

Ці сервіси можна використовувати для створення наборів лексики з професійної освіти та цифрових технологій (наприклад, Vocational Education, Lesson Plan, Assessment, Workshop Safety) або для виконання вправ для повторення слів перед аудиторними заняттями.

Наведемо приклад завдання для здобувачів вищої освіти: створити власний набір флеш-карток Quizlet на тему «English for Future Vocational Teachers» і презентувати 10 ключових термінів з прикладами вживання.

2. Цифрові засоби розвитку професійного мовлення, наприклад: Nearpod, Padlet, Canva. З використанням Nearpod створюються інтерактивні слайди з вбудованими опитуваннями та відкритими запитаннями, Padlet застосовується як спільна дошка для обговорення професійних кейсів з освіти або цифрових технологій англійською.

Приклад завдання для здобувачів вищої освіти: розробити англomовну мініпрезентацію на платформі Canva на тему «My Future Profession as a Vocational Teacher» та зробити доповідь з використанням Nearpod Open-ended Question.

3. Моделювання професійних ситуацій та рольові ігри онлайн для розвитку в майбутніх педагогів професійного навчання комунікативної та соціокультурної компетентностей. З цією метою використовуються сервіси з можливістю проведення відеоконференцій: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Discord та ін.

В якості прикладу можна навести рольову гру «Job Interview for a Vocational School Teacher», під час якої моделюється співбесіда при прийомі на роботу. Один студент виконує роль кандидата на посаду майстра професійного навчання, інший – директора закладу освіти. Оцінюється професійна лексика, вимова та мовна адекватність.

4. Використання відео- та аудіоресурсів для розвитку навичок аудіювання та професійного мовного сприйняття. Використовуються відео, представлені на платформах YouTube, BBC Learning English, TED-Ed та ін.

5. Цифрові інструменти спільної роботи, наприклад, Google Docs. Використовуються для спільної розробки в мінігрупах методичних матеріалів англійською мовою.

6. Цифрові інструменти формуального оцінювання, наприклад: Wordwall, Kahoot, Mentimeter. Використовуються для проведення ігрових вікторин або тестування наприкінці вивчення теми.

Узагальнимо шляхи використання цифрових технологій у навчанні іноземної мови майбутніх бакалаврів з професійної освіти (табл. 1).

Таблиця 1. Шляхи використання цифрових технологій у навчанні іноземної мови бакалаврів з професійної освіти

Напрямок використання цифрових технологій	Цифрові сервіси	Мета використання	Приклад навчального завдання
Засвоєння лексико-граматичного матеріалу	Duolingo, Quizlet, Wordwall	Формування лексичної та граматичної компетентностей	Створити набір професійної лексики з теми «Vocational Education and Training» у Quizlet та підготувати 5 речень із використанням нових термінів
Розвиток професійного усного мовлення	Nearpod, Canva	Формування навичок монологічного та діалогічного мовлення у професійному контексті (освіта та цифрові технології)	Підготувати англomовну презентацію «My Future Profession as a Vocational Teacher» у Canva та презентувати її під час заняття з використанням інтерактивних запитань Nearpod
Організація професійно орієнтованих дискусій	Padlet	Розвиток комунікативної, соціальної та міжкультурної компетентностей	Створити Padlet-стіну «Challenges of Vocational Education», де кожен студент публікує коротку англomовну думку та коментує відповіді одногрупників
Моделювання професійних ситуацій	Zoom, Google Meet, Discord	Розвиток навичок професійного іншомовного спілкування	Провести рольову гру «Job Interview for a Vocational School Teacher» з подальшим аналізом мовних помилок
Розвиток навичок аудіювання	BBC Learning English, TED-Ed	Формування навичок сприйняття професійно орієнтованого мовлення на слух	Переглянути відео з теми освіти та підготувати усний англomовний підсумок із використанням професійної лексики
Розвиток писемного мовлення та командної роботи	Google Docs	Формування навичок професійного писемного мовлення та співпраці	У групі створити документ «Lesson Plan Outline in English for Vocational Training» із розподілом ролей між студентами
Контроль, самооцінка та рефлексія	Google Forms, Kahoot, Mentimeter	Оцінювання рівня сформованості мовних компетентностей	Пройти Kahoot-вікторину з професійної лексики та заповнити форму самооцінки результатів навчання в Google Forms

Наведемо приклади практичних завдань із використанням цифрових засобів розвитку професійного мовлення майбутніх педагогів професійного навчання.

Завдання 1. Професійна самопрезентація педагога професійного навчання.

Створити презентацію з використанням сервісу Canva на тему «My Professional Profile as a Vocational Education Teacher», у якій висвітлити освітню спеціалізацію, ключові професійні компетентності, цифрові інструменти, які планують використовувати у професійній діяльності. Захистити презентацію під час заняття з використанням інтерактивних запитань у Nearpod.

Завдання 2. Рольова гра «Педагогічна ситуація на уроці».

З використанням Zoom або Google Meet змодельовати в мінігрупах педагогічну ситуацію, наприклад: пояснення нового матеріалу; зворотний зв'язок після виконання практичної роботи тощо. Кожен учасник виконує окрему роль (педагог, здобувач освіти, спостерігач). Після виконання проводиться мовний аналіз.

Завдання 3. Пояснення цифрового інструмента для здобувачів освіти.

З використанням Loom або OBS Studio створити коротке відео (3–5 хвилин) англійською мовою з поясненням роботи одного цифрового інструмента (наприклад, онлайн-дошки, тестової платформи або графічного редактора), орієнтоване на здобувачів професійної освіти.

Завдання 4. Проєктування цифрового фрагмента заняття.

З використанням будь-яких цифрових інструментів за вибором студентів розробити та провести фрагмент заняття з професійної навчальної дисципліни для учнів ЗП(ПТ)О.

Отже, у процесі навчання іноземної мови бакалаврів з професійної освіти доцільно використовувати цифрові технології, оскільки це допомагає зробити навчання більш інтерактивним, адаптувати його до умов дистанційної та змішаної освіти, поєднати формування іншомовної та професійних компетентностей, врахувати особливості майбутньої професійної діяльності випускників у сферах освіти та цифрових технологій.

Список використаних джерел

1. Дроздова В.В., Рудніцька К.В., Росквас І.А. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. 2023. № 26. 16 с. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489>.

2. Матюха В. Використання цифрових технологій при навчанні англійської мови у ЗВО. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2024. Т. 182, № 26. С. 58-63. <http://doi.org/10.58407/visnik.242610>.

3. Павлова О.О. Підходи до навчання іноземної мови у ЗВО в умовах дистанційності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 87. С. 161–166. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.28>.

4. Умяров К., Конькова Т. Теоретичні основи використання smart-технологій у процесі навчання іноземної мови у немовному ЗВО. *Молодий вчений*. 2023. №1(113). С. 111–116. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-1-113-23>.

5. Яцишин О.М., Малик В.М. Застосування сучасних методик у процесі викладання іноземної мови для здобувачів вищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*.

Мар'яна КАСЬКІВ

кандидатка біологічних наук, доцентка
кафедри фундаментальних дисциплін,
КЗВО «Рівненська медична академія»

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ АНАТОМІЇ ЛЮДИНИ З ВИКОРИСТАННЯМ 3D-МОДЕЛЕЙ ТА VR: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД І ПРАКТИКА КЗВО «РІВНЕНСЬКА МЕДИЧНА АКАДЕМІЯ»

Цифровізація медичної освіти є одним із ключових напрямів її розвитку у світі та в Україні [14, 15]. Викладання анатомії людини потребує застосування інноваційних освітніх технологій, які забезпечують наочність, просторове мислення та практичну орієнтацію навчального процесу [1, 4]. В умовах воєнного стану в Україні освітній процес у КЗВО «Рівненська медична академія» значною мірою реалізується в дистанційному та змішаному форматах, що актуалізує впровадження цифрових інструментів і асинхронних форм навчання [11, 12].

Метою роботи є висвітлення власного педагогічного досвіду викладача анатомії КЗВО «Рівненська медична академія» щодо впровадження 3D-анатомічних атласів, елементів віртуальної реальності, мультимедійних презентацій та авторських записаних відеолекцій, створених із використанням 3D-моделей, у навчальний процес під час очних та онлайн-занять.

У процесі підготовки та реалізації інноваційних підходів до викладання анатомії людини нами було проаналізовано сучасний європейський і світовий досвід використання 3D-моделей та VR-технологій у медичній освіті [1–3, 6]. Вивчення міжнародних практик дало змогу адаптувати найбільш ефективні цифрові інструменти та методики до освітнього процесу КЗВО «Рівненська медична академія» з урахуванням національних умов, технічних можливостей закладу та потреб здобувачів освіти.

Упродовж останніх 10–15 років викладання анатомії людини у світі зазнало суттєвих змін під впливом цифровізації освіти, зменшення аудиторного навантаження, етичних, фінансових та логістичних обмежень трупної підготовки, а також активного розвитку дистанційного та змішаного навчання, особливо після пандемії COVID-19 і в умовах сучасних кризових викликів. Додатковими чинниками трансформації стали зростання кількості здобувачів медичної освіти, інтеграція анатомії з клінічними дисциплінами та орієнтація навчального процесу на формування практичних і професійних компетентностей.

У більшості провідних медичних університетів світу анатомія людини більше не викладається виключно як дисципліна, заснована на трупній дисекції, а реалізується в межах інтегрованої, цифрово підтриманої освітньої моделі, що поєднує традиційні методи навчання з використанням 3D-анатомічних атласів, віртуальних і доповнених реальностей, віртуальних дисекцій, мультимедійних платформ та записаних відеолекцій. Такий підхід сприяє підвищенню наочності

навчального матеріалу, розвитку просторового та клінічного мислення студентів, а також забезпечує гнучкість і доступність анатомічної освіти незалежно від формату навчання.

У країнах Західної та Північної Європи, зокрема в Німеччині, Нідерландах, Великій Британії та Скандинавських країнах, викладання анатомії людини ґрунтується на широкому впровадженні цифрових технологій. 3D-анатомічні атласи (Visible Body, Complete Anatomy, 3D Organon) є стандартним компонентом навчальних курсів і використовуються як під час очних, так і дистанційних занять [7–9]. Технології віртуальної та доповненої реальності застосовуються переважно як доповнення до традиційної анатомії, що дає змогу детально опрацьовувати складні топографо-анатомічні ділянки [1, 6], зокрема структури черепа, основу мозку та органи малого таза. Поширеною є модель змішаного навчання (blended anatomy education), яка поєднує короткі очні заняття з онлайн-модулями та самостійною роботою студентів у цифровому освітньому середовищі. У багатьох медичних університетах обсяг трупної дисекції скорочено, замінивши її віртуальними дисекціями та клінічно орієнтованими 3D-кейсами, що відповідає сучасним етичним і логістичним вимогам. Особливий акцент у європейській практиці робиться на самостійне навчання студента, постійний доступ до навчальних матеріалів у режимі 24/7 та формування клінічного мислення з ранніх етапів навчання, що забезпечує високу якість підготовки майбутніх медичних фахівців.

У Північній Америці та Австралії анатомія людини викладається переважно в межах інтегрованих модульних програм, де використання 3D-моделей сприймається не як інновація, а як освітній стандарт [5, 10, 13]. У навчальному процесі активно застосовуються віртуальні столи для дисекції (Anatomage Table), які дають змогу детально вивчати анатомічні структури та моделювати клінічні ситуації без обмежень традиційної трупної підготовки. Значна увага приділяється записаним відеолекціям, створеним із використанням 3D-анатомічних атласів; такі лекції є обов'язковою частиною навчального контенту й у багатьох закладах фактично замінюють класичні аудиторні лекції. Навчання часто організовується за моделлю «flipped classroom», коли студент спочатку самостійно опрацьовує відеоматеріал, а під час занять разом із викладачем аналізує анатомічні структури, просторові взаємозв'язки та клінічні випадки, що сприяє формуванню практикоорієнтованого й клінічного мислення.

У країнах Азії, зокрема в Південній Кореї, Японії, Сінгапурі та Китаї, викладання анатомії людини характеризується активним розвитком віртуальних анатомічних платформ з високим рівнем деталізації, що забезпечують точну просторову візуалізацію анатомічних структур. У навчальному процесі дедалі ширше застосовуються AI-асистенти та інтелектуальні цифрові інструменти, які використовуються для самоконтролю знань, індивідуалізації навчання та підвищення навчальної автономії студентів. Цифрова анатомія в цих країнах розглядається як ефективна відповідь на дефіцит анатомічних матеріалів, обмежені можливості трупної підготовки та значну чисельність здобувачів медичної освіти. У глобальному контексті така трансформація відображає чіткий перехід від традиційної моделі «анатомії як запам'ятовування» до візуально-просторової, клінічно орієнтованої дисципліни, спрямованої на формування аналітичного та професійного мислення майбутніх медичних фахівців.

Поряд із дистанційним навчанням відновлення очних занять дозволяє ефективно поєднувати традиційні та цифрові методи викладання. Світовий досвід підтверджує, що використання 3D-анатомічних атласів, віртуальної реальності та цифрового відеоконтенту є однією з найбільш результативних моделей сучасної анатомічної освіти.

У навчальному процесі КЗВО «Рівненська медична академія» автором систематично застосовуються 3D-анатомічні атласи, які використовуються як під час очних практичних занять, так і в дистанційному форматі. В аудиторії 3D-моделі доповнюють традиційну роботу з анатомічними препаратами та навчальними макетами, що сприяє глибшому розумінню просторових взаємозв'язків анатомічних структур.

Під час онлайн-занять 3D-атласи інтегруються у мультимедійні презентації та використовуються для демонстрації анатомічних систем у реальному часі. Окреме місце в освітньому процесі займають записані авторські відеолекції, які створюються безпосередньо з використанням 3D-анатомічного атласу. Такий формат дозволяє поетапно пояснювати будову органів, змінювати ракурси огляду, виділяти окремі структури та забезпечує високий рівень наочності навчального матеріалу.

Використання відеолекцій із 3D-візуалізацією є особливо важливим в умовах воєнного стану, оскільки забезпечує студентам асинхронний доступ до якісного навчального контенту, можливість багаторазового перегляду складних тем і компенсацію пропущених занять через об'єктивні безпекові обставини.

Окрему роль у підвищенні ефективності засвоєння анатомії людини відіграє використання ілюстрованих авторських робочих зошитів, розроблених викладачами КЗВО «Рівненська медична академія». Вони містять структуровані схеми, анатомічні малюнки, завдання для самостійної роботи, елементи клінічної кореляції та тести для самоконтролю, що сприяє активному залученню студентів до навчального процесу. Поєднання роботи з авторськими зошитами та 3D-анатомічними ресурсами дозволяє краще візуалізувати просторові взаємозв'язки анатомічних структур, систематизувати теоретичні знання та закріпити їх під час аудиторних і позааудиторних занять, зокрема в умовах змішаного й дистанційного навчання.

Важливим компонентом удосконалення анатомічної підготовки студентів є функціонування анатомічного гуртка, діяльність якого здійснюється як в очному, так і в онлайн-форматі. У межах роботи гуртка студенти мають змогу поглиблено розглядати складні та проблемні питання анатомії людини, працювати з 3D-моделями, анатомічними атласами й мультимедійними матеріалами, а також брати участь у дискусіях та практичних заняттях. Окрім цього, анатомічний гурток створює сприятливі умови для залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи, підготовки тез, доповідей і участі в науково-практичних конференціях, що сприяє формуванню дослідницьких компетентностей і професійного мислення майбутніх медичних фахівців.

Висновки. Досвід КЗВО «Рівненська медична академія» підтверджує, що комплексне використання 3D-моделей, елементів віртуальної реальності, мультимедійних презентацій та записаних відеолекцій, створених на основі 3D-анатомічного атласу, є ефективною моделлю викладання анатомії людини в умовах змішаного та дистанційного навчання. Поєднання очних занять із

цифровими технологіями дозволяє зберегти практичну спрямованість дисципліни, підвищити доступність і якість навчального матеріалу та адаптувати освітній процес до сучасних викликів, зокрема умов воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Azer S. A., Azer S. Virtual and augmented reality in anatomy education: a systematic review. *Advances in Medical Education and Practice*. 2016. Vol. 7. P. 73–85.
2. Langlois J., Wells G. A. The use of 3D technologies in anatomy teaching: a systematic review. *Medical Education*. 2020. Vol. 54, No. 11. P. 1045–1056.
3. Preece D., Williams S. B., Lam R., Weller R. Let's get physical: advantages of a physical model over 3D computer models in learning anatomy. *Anatomical Sciences Education*. 2013. Vol. 6, No. 4. P. 216–224.
4. Triepels C. P. R. et al. Does three-dimensional anatomy improve student understanding? A meta-analysis. *Anatomical Sciences Education*. 2020. Vol. 13, No. 3. P. 347–358.
5. Nicholson D. T. et al. Can virtual reality improve anatomy education? *Medical Education*. 2006. Vol. 40, No. 11. P. 1081–1087.
6. Moro C. et al. The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences education. *Medical Education*. 2017. Vol. 51, No. 1. P. 79–90.
7. Visible Body. Human Anatomy Atlas : electronic resource.
8. Complete Anatomy. 3D Human Anatomy Platform : electronic resource. Elsevier.
9. 3D Organon Anatomy. Interactive 3D anatomy atlas : electronic resource.
10. Anatomage Inc. Anatomage Table: educational applications in anatomy teaching.
11. Evans D. J. R., Pawlina W. Effects of COVID-19 on anatomy education. *Anatomical Sciences Education*. 2020. Vol. 13, No. 5. P. 517–519.
12. Franchi T. The impact of the COVID-19 pandemic on anatomy education. *Anatomical Sciences Education*. 2020. Vol. 13, No. 3. P. 312–315.
13. Prober C. G., Heath C. Lecture halls without lectures. *New England Journal of Medicine*. 2012. Vol. 366, No. 18. P. 1657–1659.
14. Концепція розвитку медичної освіти в Україні. Київ : МОЗ України.
15. Стандарти вищої освіти України за спеціальністю 222 «Медицина».

Вікторія КЛЮС

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Карпатський
національний університет імені Василя
Стефаника

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасні трансформаційні процеси в освіті, зумовлені цифровізацією та розвитком інформаційних технологій, актуалізують необхідність упровадження інноваційних підходів у сферу фізичного виховання. Традиційні методи організації занять дедалі частіше доповнюються або замінюються цифровими інструментами, що сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти до рухової активності та формуванню сталого інтересу до здорового способу життя [1, с. 15]. У цьому контексті особливого значення набувають фітнес-технології як інноваційний засіб фізичного виховання учнів початкових класів.

Фітнес-технології розглядаються як сукупність цифрових засобів, програмних продуктів і методик, спрямованих на організацію, моніторинг і корекцію фізичної активності людини з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних інструментів [2, с. 47]. До них належать мобільні фітнес-додатки, фітнес-браслети, смарт-годинники, онлайн-платформи для тренувань, відеотренування, цифрові тренажери, а також інтерактивні програми для оцінювання фізичного стану та рівня фізичної підготовленості.

Використання фітнес-технологій у фізичному вихованні молодших школярів створює умови для персоналізації освітнього процесу. Завдяки цифровим платформам і мобільним застосункам можливим стає індивідуальний підбір програм фізичних вправ відповідно до рівня підготовленості, вікових особливостей, стану здоров'я та особистих потреб здобувачів освіти [3, с. 62]. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності занять і зменшенню ризику перевантаження.

Важливою перевагою фітнес-технологій є можливість постійного моніторингу фізичної активності та функціонального стану організму. Використання фітнес-трекерів і смарт-пристроїв дозволяє здійснювати контроль за показниками серцево-судинної системи, рівнем фізичної активності, кількістю кроків, витратою калорій, якістю сну тощо [4, с. 89]. Отримані дані можуть використовуватися як у навчальних цілях, так і для корекції індивідуальних програм фізичного виховання учнів початкових класів.

Інтеграція фітнес-технологій у систему фізичного виховання молодших школярів сприяє формуванню цифрової компетентності. Вони набувають навичок використання цифрових ресурсів для організації власної рухової активності, самоконтролю та саморозвитку, що відповідає сучасним вимогам до

підготовки конкурентоспроможної особистості в умовах цифрового суспільства [5, с. 54].

Окрім цього, фітнес-технології мають значний мотиваційний потенціал. Використання гейміфікації, рейтингових систем, онлайн-змагань, віртуальних марафонів та інтерактивних платформ підвищує зацікавленість учнів початкових класів у фізичній активності, формує позитивне ставлення до занять фізичними вправами та сприяє формуванню стійкої мотивації до здорового способу життя [2, с. 113].

Ефективність застосування фітнес-технологій значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності педагога, його готовності до використання інноваційних інструментів у професійній діяльності та здатності інтегрувати їх у традиційну систему фізичного виховання [5, с. 54]. Тому підготовка майбутніх фахівців у галузі фізичної культури та спорту має включати формування навичок роботи з цифровими платформами, мобільними застосунками та смарт-пристроями.

Отже, фітнес-технології виступають ефективним інноваційним засобом фізичного виховання молодших школярів, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку мотивації до рухової активності, формуванню цифрової та здоров'язбережувальної компетентностей. Їх упровадження забезпечує оновлення змісту фізичного виховання відповідно до викликів сучасного суспільства та вимог цифрової трансформації освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки України. Київ : ІТЗН НАПН України, 2019. 188 с.
2. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Теорія і методика фізичного виховання. Київ: Олімпійська література, 2018. 392 с.
3. Литвиненко Ю. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні студентської молоді. Харків: Основа, 2020. 214 с.
4. Москаленко Н. В. Фізичне виховання з використанням сучасних інформаційних технологій. Дніпро: Інновація, 2019. 256 с.
5. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Педагогічна думка, 2018. 176 с.

Ірина КОВТУН

учителька української мови та літератури,
учителька вищої категорії, Комунальний
заклад «Харківський ліцей № 43
Харківської міської ради»

Олена ЛУГАН

учителька української мови та літератури,
учителька вищої категорії, Комунальний
заклад «Харківський ліцей № 43
Харківської міської ради»

Анжеліка ГУСЄВА

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ ЗА ДОПОМОГОЮ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ – СПОСІБ ПОЄДНАННЯ ОСВІТИ З ТЕХНОЛОГІЯМИ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИМИ НАДБАННЯМИ УКРАЇНИ

Україна та всесвіт перебувають у вирі унікальних змін, які охоплюють усі сфери життя – від економіки й політики – до культури, науки й освіти. І, безумовно, саме освіта виявляється однією з галузей, де ці зміни стають особливо відчутними, адже саме через неї формується нове покоління – активне, свідоме, технічно грамотне, здатне мислити критично та діяти відповідально.

Одними з основних рушійних сил цих трансформацій є діджиталізація – процес, що охоплює не лише перехід до цифрових технологій, а й переосмислення самих підходів до навчання. Сьогодні цифрова грамотність стає такою ж базовою, як читання чи письмо. Онлайн-освіта, доповнена реальністю (AR), штучний інтелект, інструменти для дистанційної комунікації – усе це не просто інновації, а нова освітня реальність, у якій живуть і вчителі, і учні.

Однак діджиталізація – це не тільки зручність та доступність. Це також – шанс переосмислити глибші зв'язки між минулим, сучасним і майбутнім. Особливо цікавим і перспективним напрямом є діджиталізація культурної спадщини за допомогою STEM-технологій (наука, технології, інженерія, математика). Це вже не просто технічне оновлення музейних експозицій чи оцифрування старовинних книг – це цілісне поєднання освіти, інновацій та національної ідентичності.

Діджиталізація культурної спадщини – це створення нового «моста» між технологічним і традиційним. Застосування STEM у цьому процесі дозволяє не лише зберігати культурні артефакти, пам'ятки архітектури, народні промисли чи усні традиції, а й зробити їх живими, інтерактивними, доступними для широкого загалу – зокрема, для молоді, яка зростає у цифровому світі.

Уявімо: школяр на уроці історії або української літератури, мистецтва не просто читає про Софійський собор у підручнику, а вивчає його тривимірну модель у VR-окулярах, «пересуваючись» залами й розглядаючи фрески, які збереглися століттями. Або урок української мови, де замість стандартної лекції учні створюють власні інтерактивні проекти, що поєднують мовні знання з культурними сюжетами – наприклад, створюють подкасти про частини мови, походження народних пісень чи етнографічні мапи з використанням GIS-технологій [5].

Цей підхід не просто модернізує освіту – він глибоко збагачує її зміст. Культурна спадщина стає живою частиною навчального процесу, а технології – інструментом, який допомагає її пізнати, зберегти й передати далі. Така освіта формує не лише ерудованого, а й емоційно – культурного громадянина.

Україна, маючи надзвичайно багату історико-культурну спадщину, сьогодні як ніколи потребує механізмів, що дозволять цю спадщину зберегти та зробити ближчою для молодого покоління. І STEM-діджиталізація – це не просто один

із шляхів, це нова стратегія, яка поєднує глибину традицій і динаміку технологічного світу.

Ми давно вже перебуваємо на порозі такого етапу в історії освіти, де знання не обмежуються сторінками підручника, а є відкритими, гнучкими, візуальними, інтерактивними. І надзвичайно важливо, щоб у цій новій цифровій екосистемі не загубилася наша національна пам'ять, а навпаки – зазвучала новими голосами через нові формати.

У час гібридних загроз війни, кліматичних викликів і швидких технологічних змін, збереження культурної спадщини виходить на перший план. У відповідь на руйнування пам'яток під час російської агресії, зокрема за підтримкою держави, волонтерів і міжнародних ініціатив, Україна розгорнула масштабну кампанію зі створення цифрових копій за допомогою 3D-сканування, блокчейну та віртуальної реальності.

Данська національна комісія ЮНЕСКО та організація Blue Shield Denmark у співпраці з додатком Polysam створили проєкт під назвою Backup Ukraine. Його ціль – зберегти українську культурну спадщину. Принаймні віртуально [1]. За допомогою мобільних застосунків-сканерів (наприклад, Polysam), волонтери ініціативи Backup Ukraine створюють високоточні 3D-копії пам'ятників, архітектурних об'єктів і будівель. Станом на грудень 2022 до ініціативи долучилися понад 6 000 користувачів, що оцифрували сотні об'єктів.

Компанія Skeiron у Львові в рамках проєкту #SaveUkrainianHeritage провела лазерне сканування Домініканського собору та ще створила понад 100 цифрових моделей архітектурних пам'яток у Львові, Києві, Чернівцях, Жовкві, Кам'янці-Подільському та інших містах. Одним із наймасштабніших об'єктів став архітектурний комплекс резиденції митрополитів Буковини та Далмації в Чернівцях, де було здійснено понад 3 000 станцій сканування, виконавши фотореалістичні 3D-моделі і 4 000 фото. Команда SKEIRON спільно з командами ELEKS та Polyspase studio створили 3D-моделі для людей з вадами зору. Завдяки цим методам можемо милуватись моделлю Львівського державного цирку, Будинку органної та камерної музики, пам'ятником Адамові Міцкевичу та Івану Франку, Латинським собором, церквою Вознесіння Христового та Пороховою вежею. [2-3].

Ці цифрові копії можна використовувати не лише для збереження, але й для друку 3D-моделей у школах, музеях і навіть для реконструкції знищених або пошкоджених пам'яток.

Проєкти Ukrainian Heritage Hub та UFDA (Ukrainian Fund of Digitized Art) міткують також цифрові копії на блокчейні, що забезпечує їхню автентичність і захист авторських прав.

UFDA вже оцифрувала понад 3 200 творів мистецтва, кожен з яких закріплений як NFT – відкрито, прозоро й незмінно.

Цей підхід дозволяє не тільки зберігати спадщину, а й залучати кошти через продаж прав на цифрові копії – частина доходів від NFT йде на підтримку ЗСУ.

Це синтез мистецтва, технології й соціальної відповідальності.

Світ стрімко змінюється, і школа змушена вливатися в цей потік, щоб залишатися місцем не лише знань, а й досліджень, творчості, осмислення. Інтеграція STEM-технологій із культурною спадщиною відкриває нові горизонти: учні не тягнуться до знань абстрактно – вони досліджують,

моделюють, створюють, дбаючи про минуле і будучи відповідальними за майбутнє.

Дайте в руки школяра планшет або смартфон із AR-додатком, і Софія Київська оживе перед очима – діти обходять її віртуально, коментують її історію й мистецьку цінність, готують подкаст або блог, де аналізують запозичення архітектурних рис, вплив різних епох. Це не просто українська мова, література або мистецтво – це дослідження із сенсом, аргументоване, цікаве та сучасне.

На уроці біології, техніка й традиційна народна культура перетинаються у 3D-лабораторії. Друк мотанки змушує запитати: з чого отримували фарбу для народних майстрів? Учні самі виготовляють барвники з буряка, жовтого цибулини чи куркуми, експериментують, фіксують властивості, створюють фізичну модель, яка є не результатом зусиль «щось надрукувати», а виразником національної традиції.

Інтерактивна геокарта пам'яток із даними дронів – наступний приклад. Учень завантажує на ПК зйомку старої церкви, накладає її на карту, бачить зсуви та ураження артефактів, аналізує, прогнозує – урок перетворюється на дослідницький проєкт із прогнозом розвитку. Не нудна хроніка, а живий процес із біологічними, географічними, історичними, математичними моделями, технологіями аналізу і навіть прогнозування.

А коли до роботи долучається VR – ми переносимо учня у віртуальний Львів міжвоєнної доби чи Софію Київську з фресками, що оживають. AR-додаток Backup Ukraine (Hololink + Polycam) зробив цю можливість реальністю – сотні сканованих 3D-моделей тепер доступні будь-кому й у будь-якій кімнаті, а проєкт отримав Гран-Прі на Каннському фестивалі дизайну.

Це не просто технології – це спосіб зберегти культуру в умовах війни.

Ментальні й цифрові архіви теж удосконалюються. Проєкт SUCHO (Saving Ukrainian Cultural Heritage Online) об'єднав понад 1 500 волонтерів, які вже зберегли понад 5 000 сайтів і 50 ТБ цифрових матеріалів про українські музеї, бібліотеки, театри [4].

Така цінна робота забезпечує відновлення знань і матеріалів у разі руйнування реальних архівів. Тут цифрова пам'ять стає інструментом для протидії агресії та збереження української культурної спадщини [4].

13 грудня 2023 року ми стали свідками знакової ініціативи: RAVATAR та Національний музей Тараса Шевченка з гордістю представили офіційний Instagram-акаунт Тараса Шевченка III. Цей соціальний проєкт є свідченням нашої відданості справі збереження та розвитку багатої спадщини України. Бездоганно поєднуючи історичні культурні досягнення із сучасними технологіями, ми вводимо незмінну спадщину шанованого українського поета та художника Тараса Шевченка в цифрову епоху [7].

Не менш вагомими є цифрові аватари. Наприклад, у березні 2024 року Національний музей Тараса Шевченка представив AI-аватар поета, який говорить і відповідає на питання українською або англійською в Telegram-боті – інтерактивне знайомство для учнів, студентів, які шукають живий контакт із національним культурним героєм [8]. Це важливий приклад синтезу культурної освіти з технологією.

AR-мистецтво також оживає на вулицях. На одній зі зруйнованих будівель у Києві на вулиці Жилинській художники Tvorchi у партнерстві з digital-агенцією

ADVİN створили віртуальний мурал із образами Леонтовича – його можна побачити через AR-додаток, просканувавши фасад телефоном, ніби під час відвідування галереї просто неба, а символічне арт-зображення розробила художниця Ольга Родзiк.

Проект присвячений 145-річчю з Дня народження видатного українського композитора Миколи Леонтовича та має на меті через сучасне прочитання привернути увагу суспільства до того, яку силу та міць дає культурна ідентичність [6].

«У мирний час мурали створюються на стінах цілих будинків. Під час війни – ми створили віртуальний мурал на стіні розбитого будинку. Як знак того, що культурна спадщина має стати фундаментом самоідентифікації кожного українця, яку не зламати» – розповіли TVORCHI [6].

Це символічний жест – мистецтво не знищити, його можна оновлювати навіть на фоні руйнівних подій, на жаль.

Штучний інтелект – ще одна сходинка: аналіз старих фотокопій, розмитих текстів, архівних рукописів. Машинне навчання розпізнає літери, вдосконалює їхню якість, реставрує, допомагає вчитись із минулого на абсолютно сучасний процес.

Таким чином, STEM-технології у школі – це не просто набір інструментів. Це спосіб змусити учня ставити питання «як це працює» і «чому це цінне», зважувати історичний, науковий й технічний контексти. Це формує громадянина, свідомо об'єднаного зі своєю культурою, здатного застосувати аналітичне мислення та технології на захист національної спадщини.

AI-технології «реставрують» і «читають» тексти з архівів, повертаючи до життя історичні матеріали.

У шкільному контексті це означає, що мова, наука й мистецтво перестають бути ізольованими темами. Вони переплітаються у соціально значущу освітню практику. Вона не тільки формує знання – вона формує любов до своєї країни, відповідальність за спадок, критичне мислення, здатність до інновацій.

Отже, у час, коли війна в Україні руйнує не лише будівлі, а й пам'ять поколінь, діджиталізація культурної спадщини за допомогою STEM-технологій стала не просто відповіддю, а освітньою революцією – віртуальним щитом для культурних надбань і інтелектуального потенціалу. Поєднання STEM-технологій – 3D-сканування, принтинг, AR/VR, GIS, блокчейн, штучний інтелект – дозволяє зберігати історію «у цифровій хмарі», робити її інтерактивною та доступною.

Школа тут – не просто освітній заклад, а «кузня» дослідників, творців, громадян – відповідальних і свідомих. Освітній підхід, який поєднує українську мову, літературу, мистецтво, історію, біологію з діджитал-інструментами, створює покоління, яке не лише пам'ятає, а й активно формує свою культурну та технологічну спадщину.

Освіта переходить на новий рівень: вона не просто розповідає про минуле – вона його створює перед очима учнів і зберігає для майбутнього.

Даний підхід показує: інтеграція STEM-технологій із культурною спадщиною – це не тільки гарний урок. Це запуск освітньої «революції», де кожен учень стає носієм спадщини – цифрового, історичного, мистецького – і водночас творцем власного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Backup Ukraine: в Україні запустили проєкт з оцифрування культурної спадщини [Електронний ресурс] // СЛУХ. – 2022. – Режим доступу: <https://slukh.media/news/backup-ukraine/>.
2. Save Ukrainian Heritage : [Digital project by Skeiron] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://skeiron.com.ua/projects/72>.
3. Спадщина в смартфоні: Skeiron ініціює масштабне сканування пам'яток України [Електронний ресурс] // Бюро спадщини. – 2022. – Режим доступу: <https://spadshchyna.lviv.ua/spadshhyna-v-smartfoni-skeiron-inicziyuye-masshtabne-skanuvannya-pamyatok-ukrayiny/>.
4. SUCHO: Saving Ukrainian Cultural Heritage Online [Online] / Website archiving and digitization project. – 2022. – Available from: <https://www.sucho.org/pages>.
5. Барна О. В., Балик Н. Р. Впровадження STEM-освіти у навчальних закладах: етапи та моделі // STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес : матеріали І регіон. наук.-практ. веб-конф. (м. Тернопіль, 24 трав. 2017 р.) / ТОКІППО. – Тернопіль : ТОКІППО, 2017. – С. 3–8.
6. Команда TVORCHI створила у Києві віртуальний мурал [Електронний ресурс] // MMR. – 2022. – Режим доступу: <https://mmr.ua/show/tvorchi-stvoryli-u-kyuevi-virtualnyj-mural>.
7. Shevchenko's Digital Legacy: Ravatar Launches AI-Avatar on Instagram [Online]. – 2024. – Available from: <https://ravatar.com/shevchenko-digital-legacy-ravatar-launches-ai-avatar-instagram/>
8. AI-аватар Тараса Шевченка у цифровому музеї як новий формат інтерактиву з культурою [Електронний ресурс] // Taras Shevchenko National Museum: [Wikipedia article base]. – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Taras_Shevchenko_National_Museum

Алла КОЖЕВНИКОВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри освітології та педагогіки
мистецтва, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ВІРТУАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Актуальність зумовлена саме необхідністю модернізації викладання фундаментальних дисциплін у закладах вищої освіти, особливо для переміщених університетів. В умовах дистанційного навчання традиційне вивчення історії педагогіки часто втрачає емоційний зв'язок зі студентом. Для майбутнього вчителя початкової школи важливо не просто знати дати, а «відчути» освітнє середовище минулих епох. І саме віртуальна екскурсія стає тим містком, що

поєднує теоретичні знання з візуальними образами, долаючи територіальну розпорошеність здобувачів і викладачів в Україні чи закордоном.

Питання розкриття специфіки віртуальної екскурсії досліджували вітчизняні та закордонні дослідники: Є. Александрова, О. Белікова, Н. Бессонова, Т. Васютіна, О. Греул, А. Дробін, В. Камінська, О. Коваленко, В. Лобова, С. Лобов, Є. Лобов, Т. Марусей, О. Подліняєва та інші [1; 2; 3; 4].

А. Дробін наголошує, що віртуальна екскурсія – це така форма організації освітнього процесу, що передбачає наочну демонстрацію цифровими засобами віртуального відображення реально існуючих об'єктів (парків, музеїв, галерей, курортів, виробничих або природних об'єктів, пам'яток), з метою самостійного ознайомлення, спостереження, вивчення, опису цих об'єктів, збору необхідної візуальної інформації для задоволення дозвільно-розважальної, науково-пізнавальної чи навчальної потреб [1, с.240].

Віртуальна екскурсія як специфічна форма організації навчального процесу, що відрізняється від традиційної завдяки цифровому відображенню реальних об'єктів – розкриває специфіку О. Подліняєва. Слід відмітити, що саме такий формат створює умови для самостійного спостереження та збору необхідних фактів й перевагами є – доступність, можливість багаторазового перегляду, наочність та інші позитивні риси [4, с. 102].

Науковиці О. Белікова, Н. Бессонова та О. Греул підкреслюють, що віртуальні екскурсії сьогодні є одним із найрезультативніших способів подання навчального матеріалу, адже вони створюють у здобувачів вищої освіти відчуття безпосередньої присутності.

У контексті викладання освітнього компоненту «Історії педагогіки» для майбутніх учителів віртуальні екскурсії можна розглядати як інноваційну мультимедійну форму навчання, яка поєднує доступність, можливість багаторазового перегляду, високу наочність та інтерактивність.

Візуалізація в контексті історії педагогіки – це не лише ілюстративний ряд, а когнітивний інструмент.

Саме віртуальна екскурсія дозволяє:

- ✓ Синхронізувати вербальну інформацію (лекцію) з панорамним оглядом.
- ✓ Створити ефект «занурення» в епоху (наприклад, класна кімната кінця XIX ст.).
- ✓ Детально розглянути артефакти (літописи, приладдя, знаряддя побуту, одяг), які фізично знаходяться в музеях, доступ до яких обмежений через війну або релокацію.

У межах освітнього компоненту «Історія педагогіки» ми виділяємо три типи екскурсій:

1) Музейні віртуальні тури: Відвідування провідних установ (наприклад, Ємузей.онлайн; Віртуальний тур українськими музеями просто неба; Національний музей народної архітектури та побуту України; Музей книг і друкарства: «Батьківщина Тараса Шевченка» – село Моринці; Національний музей літератури України; Музей української домашньої ікони; Квартира-музей П.Г. Тичини; Музей гетьманства; Музей Становлення української нації; Етнографічний комплекс «Українське село»; Національний музей-заповідник українського гончарства; Музей писанкового розпису; Музей театального, музичного та кіномистецтва України; Музей історії розвитку Українського

козацтва; Музей українського живопису; Етнографічний музей Хата-Гражда; Військовий історичний музей; Музей «Степова Україна»; будинок-музей В. Сухомлинського в Павлиші та artsandculture.google.com: музейні прогулянки по залам Лувру, Британського музею, Метрополітен-музею, Тадж-Махалу, Мачу-Пікчу, Пірамід Гізи або Ейфелевої вежі та сотень інших.

2) Тематичні панорами: Огляд архітектурних пам'яток освіти (університетські містечка, перші недільні школи, церковні школи).

3) Цифрові авторські проєкти: Створені викладачами або студентами інтерактивні маршрути за допомогою сервісів Google Earth або ThingLink.

Доцільно розглянути процес інтеграції віртуальних екскурсій у переміщеному університеті включає:

Підготовчий етап: Вибір платформи (Zoom / BigBlueButton BN) та інструментарію. Викладач готує перелік «контрольних точок» на маршруті.

Активний етап: Проведення екскурсії в режимі реального часу з коментарями. Використання 3D-панорам дозволяє зупинятися на деталях, що ілюструють конкретні методи виховання (наприклад, організація простору в школах Монтесорі).

Рефлексивний етап: Студенти отримуючи завдання створюють власний «цифровий щоденник мандрівника», де порівнюють освітній простір минулого із сучасним класом НУШ.

Також для університетів, які є нажаль релокованими із-за повномасштабного вторгнення російської федерації та війни й втратили доступ до власних музейних фондів або архівів, саме віртуальні екскурсії стають засобом вивчення історії власного закладу через збережені оцифровані матеріали та збереженню інституційної пам'яті.

Зазначений вид екскурсій сприяють доступності студентам, які знаходяться в різних куточках України чи за кордоном й отримують рівний доступ до культурної спадщини. Цінним є також психологічний аспект: Віртуальні подорожі знижують рівень стресу та створюють відчуття спільноти.

Для ефективного засвоєння матеріалу майбутніми вчителями початкової школи рекомендується: інтегрувати в екскурсію елементи квесту (пошук конкретного предмета в експозиції); використовувати аудіосупровід із фрагментами творів класиків педагогіки; аохочувати студентів до створення власних міні-екскурсій як форми залікової роботи.

Віртуальні екскурсії в системі підготовки майбутніх вчителів – це не просто тимчасова заміна реальним поїздкам, а потужний інноваційний інструмент. І саме такий формат дозволяє не лише урізноманітнити освітній процес, а й забезпечити глибше занурення у педагогічні традиції та історичні події в Україні та інших країн світу. Важливо, що віртуальні екскурсії можуть застосовуватися як окремі фрагменти занять або як цілісні тематичні серії, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх учителів.

Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що:

❖ Віртуальні екскурсії є ефективним засобом візуалізації історії педагогіки, що робить навчальний матеріал більш наочним та доступним.

❖ Вони сприяють формуванню професійної ідентичності майбутніх учителів, занурюючи їх у культурно-історичний контекст педагогічної спадщини.

❖ Використання віртуальних екскурсій у дистанційному форматі забезпечує стійкість освітнього процесу навіть в умовах воєнних викликів та переміщення університетів.

Такий підхід підтримує високу якість освіти, поєднуючи традиційні академічні цінності з сучасними цифровими технологіями.

Цифрова трансформація дисципліни «Історія педагогіки» через інтеграцію віртуальних екскурсій є важливим кроком до модернізації педагогічної освіти та її інтеграції у європейський освітній простір.

Список використаних джерел

1. Дробін А.А. Віртуальна екскурсія як форма організації освітнього процесу природничої дисципліни: методичні особливості. Інноваційна педагогіка. Випуск 46. 2022. С. 239–243. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.48>

2. Коваленко О.В. Використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу. Теорія і методика професійної освіти. 2019. Випуск 9. Том 1. С. 94–97.

3. Лобова В., Лобов С., Лобов Є. Аналіз цифрових інструментів для створення віртуальних екскурсій в освітньому процесі коледжів. Освіта. 68 Інноватика. Практика. 2023. Т. 11, № 5. С. 39–44. DOI: 10.31110/2616-650X-vol11i5-006.

4. Подліняєва О.О. Особливості використання сучасних медіа в освіті: віртуальна екскурсія. Фізико-математична освіта, 2016. Випуск 4(10). С. 100–104.

Володимир КЛИМЕНКО

вчитель географії закладу загальної
середньої освіти, Ліцей № 9

Мелітопольської міської ради Запорізької
області

ПОПУЛЯРИЗАЦІЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ TELEGRAM ЗА УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією навчального процесу та пошуком ефективних форм організації дистанційного навчання. Особливої актуальності ці процеси набули в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, що зумовило необхідність швидкої адаптації освітніх технологій до нових реалій. У цьому контексті популяризація географічних знань потребує використання доступних, мобільних і водночас дидактично доцільних цифрових інструментів.

Географія як навчальний предмет має значний потенціал для інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки оперує візуальними даними, картографічними матеріалами, статистикою та мультимедійним контентом. За дослідженнями Т. Г. Назаренко, формування географічної компетентності в умовах дистанційного навчання передбачає не лише засвоєння предметних знань, а й розвиток просторового мислення, умінь аналізу географічної

інформації та організації самостійної пізнавальної діяльності учнів [2]. Саме тому цифрові освітні середовища мають забезпечувати інтерактивність, доступність навчального матеріалу та постійну педагогічну комунікацію.

Одним із ефективних інструментів дистанційного навчання є сервіс Telegram, який останніми роками активно впроваджується в освітній процес. Як зазначають О. В. Носенко, Ю. Г. Носенко та Р. Шевчук, Telegram може виступати не лише засобом комунікації, а й повноцінною платформою підтримки навчального процесу, зокрема в умовах обмеженого доступу до традиційних форм навчання [1]. Дослідники підкреслюють такі переваги сервісу, як оперативність поширення навчальної інформації, можливість використання різних форматів контенту (текст, зображення, відео, інтерактивні опитування), а також зручну організацію зворотного зв'язку між учителем і здобувачами освіти [1].

Практичний потенціал Telegram-каналів у навчальній діяльності підтверджується дослідженнями Петрович О. Б., Петрович С. Д., Пойда О. А., які розглядають Telegram-канал як ефективний засіб організації навчального контенту та формування професійної готовності майбутніх педагогів [3]. Створення тематичних освітніх груп (каналів) сприяє систематизації матеріалу, активізації пізнавального інтересу та підтриманню стабільної навчальної мотивації. У контексті географічної освіти це відкриває широкі можливості для популяризації предмета через використання карт, інфографіки, коротких аналітичних матеріалів, інтерактивних завдань, тестів.

З метою підвищення мотивації учнів до вивчення географії та популяризації географічних знань в умовах дистанційного навчання у 10 класі було впроваджено використання сервісу Telegram як додаткового освітнього інструменту. Основною формою роботи став тематичний Telegram-канал «ГЕОГРАФІЯ: РЕГІОНИ та КРАЇНИ», який використовувався для організації навчального контенту, комунікації та самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Telegram-канал було структуровано відповідно до чинної навчальної програми з географії для 10 класу (рівень стандарту/профільний). Матеріали публікувалися систематично та згрупувалися за тематичними блоками: «Географічна картина світу», «Загальна характеристика Європи», «Країни Європи», «Загальна характеристика Азії», «Країни Азії», «Океанія», «Загальна характеристика Америки», «Країни Америки», «Загальна характеристика Африки», «Країни Африки», «Україна в міжнародному просторі».

В каналі розміщені посилання на підручники (основний і альтернативні), шкільні атласи для 10 класу, сайт Олени Мозіль «Готуйся серйозно до географії», географічна номенклатура та термінологія.

У Telegram-каналі застосовувалися різноманітні формати навчального контенту:

- короткі теоретичні пояснення у вигляді текстових повідомлень;
- тематичні карти, схеми, таблиці та інфографіка;
- відеофрагменти та посилання на інтерактивні географічні ресурси (Seterra Online, Windy.com, Google Maps);
- добірки цікавих географічних фактів і статистичних даних;
- завдання для самостійної роботи з елементами дослідження.

Особливу увагу приділяли візуалізації навчального матеріалу, що є важливим для формування просторового мислення учнів.

Так при вивченні країн світу пропонуються відеоуроки Всеукраїнської онлайн-школи, опорні конспекти, презентації, та «серця-асоціацій» про країни світу, чинники економічного розвитку держав, цікаві факти, відео від випускників ліцею з країн перебування, кросенси.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів використовувалися можливості Telegram щодо організації зворотного зв'язку. Зокрема, застосовувалися:

- опитування та міні-тести для перевірки засвоєння матеріалу;
- коментарі до публікацій для обговорення проблемних питань;
- обговорення актуальних географічних подій та глобальних процесів.

Учні мали можливість ставити запитання, висловлювати власні думки та ділитися знайденою інформацією, що сприяло формуванню навичок критичного мислення та інформаційної та фінансової грамотності.

Telegram-канал використовувався не лише як інформаційний ресурс, а й як платформа для виконання навчальних завдань. Учням пропонувалися:

- аналітичні завдання на основі карт і статистичних даних;
- міні-дослідження (наприклад, аналіз демографічної ситуації в окремих країнах);
- творчі завдання (створення інфографіки, коротких повідомлень, презентацій);
- проекти, інтелект-карти;
- завдання для підготовки до тематичного оцінювання та гугл-форми контрольних робіт.

Результати виконання завдань учні надсилали через приватні повідомлення, електронну пошту або публікували у коментарях до відповідних дописів.

В плані урочної і позаурочної діяльності пропонуються Кахут-вікторини (наприклад, до святкування НОВОРІЧЧЯ в країнах світу, «Азійські тигри», «Яку країну образно називають так?», «До Всесвітнього дня білого ведмеда» тощо), QR-квести (наприклад, до дня ерудита, «Країна ранкового сонця», до Всесвітнього дня Землі, до Міжнародного дня ромів), міні-вікторини (наприклад, до Всесвітнього дня туризму, Всесвітнього дня футболу, Міжнародного дня танцю тощо), робота по календарю знаменних дат і подій (наприклад, дні осіннього і весняного рівнодення, день зимового сонцестояння, Всесвітній день моря, День Колумба, Міжнародний день тварин, Всесвітній день економіста, День ООН, Міжнародний день панд, Міжнародний день апельсинів та лимонів, Міжнародний день вишиванки, День Кубіка Рубіка, Міжнародний день чаю тощо). Традиційні рубрики каналу: «Бізнес-клуб», «Світ цікавого країнознавства», «Унікальні дива природи».

Практика використання Telegram у навчанні географії в 10 класі засвідчила зростання зацікавленості учнів предметом, підвищення рівня навчальної активності та регулярності виконання завдань. Учні відзначали зручність доступу до матеріалів, можливість повторення навчального контенту у зручний час та зрозумілу подачу інформації. Використання Telegram сприяло формуванню географічної компетентності, розвитку навичок самостійної роботи та цифрової грамотності здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Носенко О. В., Носенко Ю. Г., Шевчук Р. М. Використання месенджера Telegram як інструменту підтримки освітнього процесу в умовах карантинних обмежень // Information Technologies and Learning Tools. 2023. Т. 94, № 2. С. 114–127. DOI: 10.33407/itlt.v94i2.5185.
2. Назаренко Т. Г. Формування географічної компетентності учнів в умовах дистанційного навчання. Український педагогічний журнал, 2020.
3. Петрович О. Б., Петрович С. Д., Пойда О. А. Використання Telegram-каналу у формуванні готовності майбутніх учителів [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740207/>

Віктор КОРЗУН

керівник фізичного виховання,
Коростишівський педагогічний фаховий
коледж імені І. Я. Франка

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОНІТОРИНГУ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сучасних умовах цифровізації освіти та зростання малорухливого способу життя здобувачів освіти проблема збереження та зміцнення здоров'я набуває особливої актуальності. Фізична активність є складовою гармонійного розвитку особистості. Вона позитивно впливає на фізичний стан, психоемоційне благополуччя, соціалізацію та навчальну успішність. Проте традиційні підходи до організації фізичного виховання не завжди дозволяють ефективно здійснювати облік, контроль і оцінювання рівня фізичної активності студентів.

У зв'язку з цим зростає потреба у впровадженні цифрових технологій, які забезпечують об'єктивний моніторинг фізичної активності, персоналізацію навантажень і зворотний зв'язок між педагогом та здобувачами освіти. Цифрові інструменти відкривають нові педагогічні можливості для підвищення мотивації до рухової активності, формування самоконтролю та відповідального ставлення до власного здоров'я.

Проблеми фізичної активності та її впливу на здоров'я молоді, використання цифрових технологій у фізичному вихованні та спорті розглядалися у працях О. Багас [1, с. 92], В. Євтушенко, О. Івахно [2, с. 8], І. Ткалик [1, с. 92], Н. Цигановської [3, с. 203] та інших учених, які підкреслюють значення цифрових інструментів для контролю, аналізу та корекції рухової діяльності. Проте їх педагогічні можливості для моніторингу фізичної активності здобувачів освіти потребують подальшого узагальнення.

У наукових дослідженнях фізична активність розглядається як складова здорового способу життя молоді й ефективності освітнього процесу. О. Багас та В. Шинкарук звертають увагу на роль рухової діяльності у збереженні та зміцненні фізичного здоров'я, підвищенні працездатності й адаптаційних можливостей організму здобувачів освіти [1, с. 92].

О. Івахно й А. Чепелюк підкреслюють значення систематичної фізичної активності як чинника гармонійного фізичного розвитку та профілактики гіподинамії в умовах навчального навантаження [2, с. 8].

Н. Цигановська наголошує на необхідності цілеспрямованої організації рухової діяльності в освітньому середовищі з урахуванням індивідуальних можливостей здобувачів освіти [3, с. 203].

На основі узагальнення наукових підходів фізичну активність здобувачів освіти доцільно визначати як сукупність організованих і самостійних рухових дій, що здійснюються в процесі навчання та поза його межами, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, розвиток фізичних якостей та формування стійкої мотивації до здорового способу життя.

Для забезпечення ефективності фізичного виховання є моніторинг фізичної активності здобувачів освіти, який передбачає систематичний збір, аналіз і оцінювання показників рухової діяльності. Застосування цифрових технологій, на думку О. Багас, І. Ткалик та В. Шинкарук, дозволяє відстежувати динаміку рухової діяльності, рівень навантажень, регулярність занять і відповідність віковим та індивідуальним особливостям студентів [1, с. 92].

Для моніторингу фізичної активності здобувачів освіти В. Євтушенко, О. Івахно та А. Чепелюк пропонують поетапне їх впровадження, що передбачає [2, с. 12]:

1. Визначення мети моніторингу та очікуваних результатів навчання.
2. Формування показників контролю фізичної активності та структури моніторингу.
3. Підбір цифрових інструментів для збору й обробки даних.
4. Налаштування інструментів і навчання педагогів та здобувачів користуванню ними.
5. Збір, аналіз даних та корекція освітнього процесу на основі результатів.

Представлений алгоритм забезпечує системність, послідовність і педагогічну доцільність використання цифрових технологій у фізичному вихованні студентів.

У практичному застосуванні цифрові технології у фізичному вихованні здобувачів освіти проявляються через мобільні додатки, фітнес-трекери, освітні платформи та соціальні мережі. Вони дозволяють моніторити фізичну активність, оцінювати прогрес, адаптувати навантаження до індивідуальних потреб студентів та підвищувати їхню мотивацію до здорового способу життя. У таблиці 1 наведено приклади цифрових технологій та їх педагогічні можливості.

Таблиця 1

Цифрові технології та їх педагогічні можливості у фізичному вихованні здобувачів освіти

№ п/п	Тип цифрового інструменту	Приклади	Функції	Педагогічні можливості
1.	Мобільні додатки	Fitbit, Strava, Google Fit, MyFitnessPal	відстеження активності, планування тренувань, контроль харчування	мотивація, персоналізація навантажень, зворотний зв'язок

2.	Фітнес-трекери	Fitbit, Garmin, Xiaomi Mi Band, Apple Watch	кроки, калорії, пульс, сон, миттєвий зворотний зв'язок	візуалізація прогресу, самостійність, контроль стану
3.	Освітні платформи	Google Classroom, Zoom, Prometheus, Дія. Освіта, Ukraine Active	доступ до тренувань та матеріалів, комунікація з педагогом	організація дистанційних занять, систематичний моніторинг
4.	Соціальні мережі	Facebook, TikTok, Instagram	популяризація фізичної активності, обмін досвідом, участь у заходах	формування колективної мотивації, підтримка здорового способу життя

Таким чином, використання цифрових технологій у фізичному вихованні створює умови для підвищення ефективності освітнього процесу, збереження та зміцнення здоров'я студентів, формування їхніх компетентностей у сфері самостійного управління фізичною активністю. Подальші дослідження та практичне впровадження цифрових інструментів сприятимуть удосконаленню методик моніторингу та розвитку інноваційного підходу до фізичного виховання в умовах сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Багас О. П., Шинкарук В. О., Ткачик І. Р. Використання цифрових технологій у фізичному вихованні. *Перспективи та інновації науки. Серія : Педагогіка, Серія : Психологія, Серія : Медицина*. 2025. №1(47). С. 200–209. URL: <https://surl.lt/mddrog>.

2. Чепелюк А. В., Євтушенко В. В., Івахно О. В. Використання цифрових технологій для моніторингу та підтримання фізичної активності здобувачів освіти. *Педагогічна академія: наукові записки. Фізична освіта і спорт*. 2025. С. 1-20. URL: <https://surl.li/vccotn>.

3. Tsyhanovska N. Використання мобільних додатків для моніторингу фізичної активності у здобувачів вищої освіти під час дистанційного навчання. *Сучасні тенденції розвитку фізичного виховання у закладах вищої освіти України в умовах воєнного стану*. 2025. С. 91–97. URL: <https://surl.li/qmjicz>.

Артур КОЧАРЯН

кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник відділу
проектування розвитку обдарованості,
Інститут обдарованої дитини НАПН
України

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Персоналізоване навчання передбачає індивідуальне налаштування освітнього процесу під потреби кожного учня. У рамках реформи Нової української школи та стратегії цифрової трансформації освіти в Україні цифрові технології розглядаються як ключовий засіб індивідуалізації навчання. Як наголошують в Міністерстві освіти і науки України, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій для розширення можливостей педагогів і формування в учнів важливих технологічних компетентностей є складовою «формули НУШ» [1]. Зокрема, на державному рівні реалізуються ініціативи з цифровізації шкільної документації, що передбачають створення електронних аналогів класних журналів, журналів обліку тощо та перехід до електронного документообігу в школах [2]. Це дозволяє зменшити паперову рутину для вчителів і звільняє час на педагогічну роботу. Разом із тим, головним завданням стає використання цифрових рішень для адаптації навчання під індивідуальні особливості учнів.

Метою дослідження був огляд і аналіз сучасних цифрових технологій, які застосовуються в українській загальноосвітній школі для персоналізації навчання. Згідно з цим, аналіз проведено на основі офіційних документів, публікацій українських науковців та практичного досвіду шкіл, зокрема інформації про реалізовані державні проекти та платформи.

Методи дослідження. У роботі було застосовано методи контент-аналізу та синтезу даних з відкритих джерел: офіційних вебсайтів Міністерства освіти і науки України, інформаційних порталів та звітів освітніх організацій. Проведено огляд наявних досліджень і публікацій українських науковців з теми цифрової освіти та персоналізації, а також аналіз практик українських шкіл (навіть у вигляді новин і репортажів) щодо впровадження цифрових рішень. Із позиції педагогічних технологій окреслено типи цифрових інструментів, що використовуються для індивідуалізації навчання, та здійснено порівняльний огляд їхніх функціональних можливостей.

Результати. Аналіз показав, що в Україні розгорнуті кілька ключових цифрових ініціатив, які сприяють персоналізації шкільного навчання:

1) Електронні журнали та щоденники. Наприклад, освітня екосистема «Мрія» (ініціатива Президента, яку реалізують Мінцифри і МОН) надає учителям електронні класи та щоденники, що автоматизують внесення оцінок і відвідування [3]. За даними медіа, новий навчальний рік із «Мрією» почався у кожній шостій школі (понад 2 000 закладів) [4]. Це означає менше дублювань і ручної звітності для вчителів та прозору картину успішності для батьків, а учням – організований доступ до розкладу й матеріалів через смартфони. Аналогічні проекти («Державний е-журнал» у системі «АІКОМ» тощо) також створюють

єдину цифрову платформу обліку і комунікації, що відкриває шлях до гнучкого управління освітнім процесом.

2) Всеукраїнська школа онлайн (ВСО). Це безкоштовна державна вебплатформа для дистанційного й змішаного навчання учнів 5–11 класів. ВШО містить відеоуроки, методичні матеріали та тести з базових предметів (українська мова, математика, біологія, фізика, інформатика тощо), що відповідають державній освітній програмі [1]. Учні можуть вивчати пропущені теми самостійно, а вчителі – використати наявні уроки як підґрунтя для повторення чи поглиблення матеріалу. Освітні експерти зазначають, що наявність таких національних платформ підвищує доступність освіти й дозволяє адаптувати швидкість опанування матеріалу під індивідуальні можливості школяра.

3) Адаптивні та інтелектуальні системи. Сучасні освітні платформи все активніше використовують штучний інтелект (ШІ) для персоналізації. Зокрема, у додатку «Мрія» уже впроваджено алгоритми, що аналізують успішність і вподобання учня. Система пропонує добірки навчальних відео і завдань відповідно до інтересів та рівня підготовки школяра, а також у перспективі будуватиме індивідуальні освітні траєкторії. ШІ підсвічує сильні сторони дитини, визначає схильності до певних тем чи професій і генерує персоналізовані рекомендації. Для вчителів розробляються інструменти адаптації контенту: найближчим часом планують запуск «Кабінету вчителя» з можливістю модифікувати курси під конкретний клас та генерувати тести за допомогою ШІ. Таким чином, цифрові платформи поступово переходять від рольового контенту до дійсно адаптивних систем, орієнтованих на навчання в житті.

Загалом, ці цифрові рішення створюють нову операційну модель школи. Як підсумовують аналітики, перший рік із «Мрією» ставить початок єдиній цифровій екосистемі: для вчителів це означає більше часу для педагогіки, для учнів – індивідуалізацію, а для батьків – прозорість і зрозумілість процесу.

Висновки. Зібрані дані свідчать, що в Україні набуває поширення «персоналізоване» навчання завдяки впровадженню цифрових технологій. Сучасні шкільні платформи (дистанційні курси, електронні журнали, адаптивні мобільні застосунки тощо) дозволяють будувати гнучкі освітні траєкторії для учнів. За рахунок цих інструментів учителі отримують зворотний зв'язок в реальному часі і можуть оперативно коригувати темп і зміст уроку, а учні залучаються до навчання через інтерактивні формати з урахуванням своїх сильних сторін. Багато вітчизняних ініціатив (ВСО, «Мрія», «Е-діловодство») підтверджують тенденцію до поєднання традиційних уроків з цифровим середовищем. Водночас важливо, щоб технології залишалися інструментом підтримки, а не ізоляції – адже, за відомим застереженням, персоналізоване навчання має ґрунтуватися на партнерстві вчителя і учня, а не на відриві школяра від колективного класного досвіду.

Таким чином, цифровізація школи в Україні не просто автоматизує процеси («замінює паперові журнали») – вона створює умови для справжньої індивідуалізації навчання. Попередні результати застосування онлайн-ресурсів і платформ свідчать про підвищення мотивації учнів і доступності знань. Перспективно подальше розширення функціоналу цих систем (наприклад, адаптивне налаштування курсів під індивідуальні потреби) та поєднання їх із

особистісним супроводом педагога. Зрештою, головним завданням залишається розвиток критичного мислення і творчої діяльності школярів, а цифрові інструменти в цьому контексті покликані служити підтримкою, а не самоціллю.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська школа онлайн. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/tag/vseukrainska-shkola-onlayn?&tag=vseukrainska-shkola-onlayn> (дата звернення: 14.01.2026).
2. Е-документи в Дії. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki/e-dokumenty-v-dii> (дата звернення: 14.01.2026).
3. Цифрова трансформація освіти і науки. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki> (дата звернення: 14.01.2026).
4. Мрія стартувала в 2 000+ школах: що отримують учні, вчителі та батьки вже цього року. Режим доступу: <https://bit.ly/3ZbCfsG> (дата звернення: 14.01.2026).
5. AI у Мрії — як штучний інтелект будуватиме індивідуальні освітні траєкторії для дітей. Режим доступу: <https://thedigital.gov.ua/news/education/ai-u-mrii-yak-shtuchniy-intelekt-buduvatime-individualni-osvitni-traektorii-dlya-ditey> (дата звернення: 14.01.2026).

Олександр КРИВОНОС

доцент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

GOOGLE COLABORATORY ЯК СУЧАСНЕ ХМАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТА ДОСЛІДЖЕНЬ

Стрімкий розвиток цифрових технологій та штучного інтелекту зумовлює потребу в інструментах, які поєднують доступність, функціональність і орієнтацію на практичну діяльність. Одним із таких інструментів є Google Colaboratory (Google Colab) – хмарна платформа для виконання програм на мові Python, що набула широкого поширення в освітньому та науковому середовищі.

Питання використання Google Colaboratory у сфері аналізу даних, машинного навчання та штучного інтелекту вже знайшло відображення в наукових і навчально-методичних публікаціях як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Так, у праці D. S. R. Sukhdeve та S. S. Sukhdeve Google Colab розглядається як складова екосистеми Google Cloud Platform для data science. Автори детально описують архітектуру середовища, його інтеграцію з хмарними сервісами та практичні можливості використання для обробки великих даних і навчання моделей машинного навчання, наголошуючи на доступності платформи для широкого кола користувачів [1]. Вітчизняні дослідження зосереджуються переважно на прикладному та освітньому аспектах використання Google Colab. Зокрема, А. О. Блиндарук аналізує застосування Google Colaboratory для побудови моделей штучного інтелекту, підкреслюючи

його ефективність як інструмента для експериментальної роботи та швидкого прототипування алгоритмів [2]. У роботі М. Ю. Жилина здійснено порівняльний аналіз можливостей Jupyter Notebook і Google Colab, у якому показано, що хмарна платформа Google має переваги з точки зору доступу до обчислювальних ресурсів, мобільності та зручності організації навчального процесу [3]. Загалом проаналізовані публікації підтверджують доцільність використання Google Colaboratory як сучасного інструмента для навчання, наукових досліджень і розв'язання практичних задач у галузі штучного інтелекту.

Google Colaboratory побудований на основі технології Jupyter Notebook і надає користувачам можливість працювати з інтерактивними обчислювальними зошитами без необхідності встановлення програмного забезпечення на локальний комп'ютер. Доступ до платформи здійснюється через веббраузер, що робить її універсальною для використання на різних пристроях незалежно від їх технічних характеристик. Такий підхід є особливо актуальним у контексті дистанційного та змішаного навчання.

Однією з ключових переваг Google Colab є надання доступу до потужних обчислювальних ресурсів, зокрема графічних процесорів (GPU) та тензорних процесорів (TPU). Це відкриває широкі можливості для виконання ресурсоємних завдань, пов'язаних із машинним навчанням, аналізом великих масивів даних і нейронними мережами. Навіть у безкоштовній версії користувачі можуть працювати з інструментами, які раніше були доступні лише в спеціалізованих лабораторіях або комерційних середовищах.

Платформа містить попередньо встановлений набір популярних бібліотек для аналізу даних, наукових обчислень і штучного інтелекту, таких як NumPy, Pandas, Matplotlib, Scikit-learn, TensorFlow та PyTorch. Це суттєво скорочує час на підготовку робочого середовища та дозволяє зосередитися безпосередньо на дослідженні або навчальному завданні. За потреби користувач може встановлювати додаткові бібліотеки, що забезпечує гнучкість і масштабованість роботи.

Важливою особливістю Google Colab є інтеграція з сервісом Google Drive. Ноутбуки, вихідні дані та результати обчислень можуть зберігатися в хмарному сховищі, що полегшує організацію навчальних матеріалів і спільну роботу. Викладачі та студенти можуть редагувати документи в реальному часі, коментувати код і обмінюватися результатами, що сприяє розвитку колективної навчально-дослідницької діяльності.

З освітньої точки зору Google Colaboratory є ефективним засобом формування цифрової та дослідницької компетентностей. Його використання дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичною реалізацією алгоритмів, візуалізацією результатів і аналізом експериментальних даних. Платформа добре підходить для проведення лабораторних робіт, виконання курсових і проєктних завдань, а також для ознайомлення з сучасними напрямками інформатики та штучного інтелекту.

Разом із тим Google Colab має певні обмеження, серед яких часові ліміти сесій, обмежений обсяг оперативної пам'яті та відсутність гарантій постійного доступу до апаратного прискорення у безкоштовній версії. Проте для навчальних і дослідницьких цілей ці обмеження здебільшого не є критичними.

Отже, Google Colaboratory можна розглядати як сучасний універсальний інструмент, що поєднує хмарні технології, відкриті програмні бібліотеки та зручний інтерфейс. Його використання сприяє демократизації доступу до передових обчислювальних ресурсів і відіграє важливу роль у підготовці фахівців у галузі інформатики, аналізу даних та штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Sukhdeve D. S. R., Sukhdeve S. S. Google colaboratory // *Google cloud platform for data science: A crash course on big data, machine learning, and data analytics services*. Berkeley, CA: Apress, 2023. P. 11–34.

2. Блиндарук А. О. Використання Google Colaboratory для побудови моделей штучного інтелекту // *Матеріали XV-ої Міжнародної науково-практичної конференції «Free and Open Source Software»* (м. Харків, 13–14 лютого 2024 р.). Харків: Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, 2024. С. 75–148.

3. Жилін М. Ю. Порівняння можливостей Jupyter і Google Colab для вирішення задач машинного навчання та штучного інтелекту // *Матеріали XV-ої Міжнародної науково-практичної конференції «Free and Open Source Software»* (м. Харків, 13–14 лютого 2024 р.). Харків: Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, 2024. С. 89–151.

4.

Мирослава КРИВОНОС

асистентка кафедри комп'ютерних наук
та інформаційних технологій,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

РОЛЬ ІКТ В ЦИФРОВІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Так як сучасне суспільство все більше набуває ознак цифрового, то широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усіх галузях, зокрема і в освіті, є своєрідним показником такого розвитку. Інформаційно-комунікаційні технології стали свого роду провідником до інформації та знань, поступово перетворившись на цифрові.

Класична освіта під активним впливом сучасних технологій почала швидко змінюватися. Цифровізація освіти призвела до інтеграції віртуальної та реальної освіти [4]. Окрім того, вимушений перехід освіти на дистанційне навчання також сприяв таким змінам. Проте зазначимо, що віртуальна освіта не може повністю замінити реальну освіту. Не можна ігнорувати чи послаблювати особисте спілкування між усіма учасниками освітнього процесу через активне просування розвитку цифрової освіти. Для забезпечення якісного навчання необхідно вдало поєднувати оффлайн- та онлайн-навчання, використовуючи при цьому сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

ІКТ відіграють ключову роль у цифровій трансформації освіти, роблячи навчання доступнішим, гнучкішим та індивідуалізованим через інтерактивні платформи, електронне навчання та відкриті ресурси, що активізує пізнавальний інтерес, розвиває критичне мислення та готує здобувачів освіти до викликів

сучасного цифрового суспільства, створюючи єдине інформаційне освітнє середовище. Інформаційно-комунікаційні технології включають в себе використання комп'ютерів, телекомунікаційних мереж, програмного забезпечення, аудіовізуальних систем, інтернету, мультимедійних матеріалів, електронних засобів навчання, відеоконференцій та інших засобів, електронних засобів навчання, відеоконференцій та інших засобів, які дозволяють отримувати доступ до інформації, створювати, зберігати, передавати та змінювати її.

Цифрова трансформація освіти за допомогою ІКТ базується на наступних пріоритетах:

- підвищення результативності навчання;
- створення глобального освітнього простору;
- забезпечення вільного доступу до інформації;
- індивідуалізація та гнучкість навчальних планів;
- зростання зацікавленості здобувачів;
- якісна зміна профілю компетентностей майбутніх фахівців;
- цифровізація системи контролю та оцінювання.

Сучасний освітній простір неможливо уявити без інтеграції хмарних сервісів, розвитку e-learning та дистанційних інструментів. Ключовим вектором змін стає перехід до змішаних форм навчання, що спираються на доступність та відкритість цифрових навчальних матеріалів.

Зважаючи, що формування м'яких навичок (soft skills) на сьогодні є одним з першочергових завдань освіти, то використання ІКТ відіграє тут значущу роль. Широкий спектр сучасних інструментальних засобів суттєво оптимізує процес формування м'яких навичок (soft skills), зокрема креативності, лідерського потенціалу та навичок командної взаємодії. Застосування імерсивних симуляцій, віртуальної реальності та засобів синхронної онлайн-комунікації створює сприятливе середовище для розвитку критичного мислення та стратегічного партнерства. Провідну роль у розкритті творчих можливостей майбутніх фахівців відіграють цифрові проєктні методики, гейміфікація, персоналізовані траєкторії навчання, а також технології, що забезпечують синергію наукового пошуку та освітнього процесу.

Зокрема, важливим є впровадження концепції адаптивного навчання на основі штучного інтелекту, що дозволяє автоматизувати рутинні завдання контролю та зосередитись на розвитку soft skills. Водночас, цифрова трансформація має враховувати принципи інклюзивності, забезпечуючи рівний доступ до контенту для всіх категорій здобувачів через асистивні цифрові інструменти. Таким чином, інновації в системі освіти роблять процес навчання більш якісним, ефективним, доступним кожному здобувачу освіти.

Цифрова трансформація освіти вимагає не просто наявності техніки, а формування високого рівня цифрової компетентності педагогів. Сучасний педагог має опанувати ролі фасилітатора та ментора, що здатний орієнтуватися в моделі DigCompEdu (Європейська рамка цифрових компетентностей для освітян). Це передбачає не лише технічну грамотність, а й здатність створювати та редагувати цифрові освітні ресурси, використовувати цифрові інструменти для формувального та підсумкового оцінювання, розширювати можливості здобувачів через персоналізацію навчальних траєкторій, сприяти цифровій

грамотності самих здобувачів, навчаючи їх критично оцінювати інформацію та дотримуватися кібергігієни.

Проте із активним впровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіту виникають і певні труднощі, які варто брати до уваги: перенасичення інформацією, нерівномірний доступ до технологій, питання безпеки даних, нестача кваліфікованих педагогів. Тому необхідно забезпечувати відповідну підготовку педагогів, їх готовність навчатися та самонавчатися протягом всього життя.

Отже, цифрова трансформація освіти – це не лише зміна інструментарію, а глибока перебудова самої філософії навчання. Вона базується на синергії технологічного прогресу (ШІ, VR, хмарні сервіси) та розвитку людиноцентризованих підходів, де педагог стає архітектором індивідуального освітнього простору, а здобувач – активним суб'єктом власного професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Биков В., Спирін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Грамотність у цифрову епоху: журнал кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». UNESCO chair journal «Lifelong Professional Education in the XXI century». Київ, 2020. Вип. 1, С. 27–36.

2. Данилевич Ю. О., Наумова Л. В., Мілевська-Вовчук Л. С. Роль інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі. Медична освіта. 2021. №1. С.83–88.

3. Кіндратець О. Проблеми цифрової трансформації освіти. Освіта як чинник формування креативних компетентностей в умовах цифрового суспільства : збірка тез міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 листопада 2019 р. (с. 59-60). Запоріжжя: ЗНУ. URL: <https://web.znu.edu.ua/NIS//2019/zbirka-tez.pdf>

4. Нікітенко В. О., Метеленко Н. Г., Шапуров О. О. Концепція цифрової трансформації як чинник підтримки сталого екологічного, соціального та економічного розвитку. Humanities studies. 2022. Вип. 12 (89). С. 16–25, С. 142–152.

Олена КУЛЕНКО

старша викладачка кафедри хімії та методики викладання хімії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Світлана СТРИЖАК

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри хімії та методики викладання хімії, Полтавський

національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

Аліна КРИВОРУЧКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри хімії та методики викладання
хімії, Полтавський національний
педагогічний університет імені
В. Г. Короленка

Роман КУЛЕНКО

учитель хімії та інформатики, Гряківська
загальноосвітня школа I-III ступенів
Чутівської селищної ради Полтавського
району Полтавської області

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Наша реальність є тривимірною, а цифрові дані обмежені двовірними рамками екранів різноманітних електронних пристроїв. Цей розрив між реальним та віртуальним світом не дозволяє нам використовувати інформацію, що знаходиться у вільному доступі. Подолати цю прірву та повніше реалізувати потенціал може доповнена реальність – технологія, використання якої дозволить додати у фізичний світ різні цифрові дані.

Використовувати термін «доповнена реальність» уперше запропонував Том Коделл у 1992 році, коли займався описом цифрових дисплеїв, які використовуються для будівництва літаків. Складачі носили із собою портативні комп'ютери, могли бачити креслення та інструкції за допомогою шоломів, що мають напівпрозорі дисплейні панелі [1]. Доповнена реальність (augmented reality, AR) – це процес введення в поле зору будь-яких сенсорних даних. Цей процес дозволяє доповнювати відомості про оточення та змінювати сприйняття навколишнього середовища [2]. Оскільки нейрони людського мозку реагують однаково як на віртуальні, так і на реальні елементи, то в результаті користувач сприймає віртуальне середовище і події, що відбуваються в ньому, так само, як і події, що відбуваються в реальному житті. Усі пристрої, які здатні відтворювати доповнену реальність, можна умовно поділити на групи [3]:

1. Мобільні пристрої зі спеціалізованим програмним забезпеченням. Сюди відносяться планшети, смартфони та окуляри з AR.

2. Стаціонарні пристрої. Це може бути телевізор або екран персонального комп'ютера.

3. Спеціальні засоби. До них відносяться, наприклад, спеціалізовані шоломи військових пілотів або стаціонарні кабінки віртуального примірювального одягу.

Перші дослідження пов'язані з інтегрування елементів доповненої реальності належать початку XX століття. Під час Першої світової війни в авіації почали використовувати коліматорні приціли – оптичні пристрої – у яких на природне зображення цілі накладалося зображення прицільної марки, яка була спроектована в безкінечність. Схема створення доповненої реальності є єдиною: камера фіксує зображення реального об'єкта, а програмне забезпечення пристрій

ідентифікує це зображення і розпізнає його. Відбувається це за двома схемами: заздалегідь встановленими маркерами або за результатом перевірки форми об'єкта, що фіксується. Розпізнавши об'єкт, програмне забезпечення знаходить візуальне доповнення, що відповідає зображенню, та поєднує їх. У результаті пристрій візуалізації виводиться підсумкове зображення, і користувач бачить на екрані частково фізичну реальність, а частково – цифрову.

Змішаною реальністю вчені називали систему, в якій об'єкти реального та віртуального світів співіснують та взаємодіють у реальному часі, у рамках віртуального континууму. Озвучували вчені, так звані, проміжні ланки: доповнена реальність та доповнена віртуальність. Доповнена реальність ближча до реального світу, а доповнена віртуальність – ближча до віртуального [2].

Віртуальна реальність – змодельований світ, у який занурюється людина, частково або з повним ізолюванням її від фізичного світу. Для цього використовуються шоломи віртуальної реальності та інші спеціальні пристрої. Розробки націлені на налаштування взаємодії користувача з віртуальною реальністю шляхом впливу на всі органи чуття, що є у людини. Доповнена реальність – це лише проєктування будь-якої цифрової інформації (зображення, відео, текст, графіка) на інформацію, що з'являється на екранах будь-яких пристроїв. У даному випадку реальний світ доповнюється штучними елементами та новою інформацією. Доповнена реальність може бути реалізована за допомогою додатків для звичайних смартфонів та планшетів, окулярів доповненої реальності, стаціонарних екранів, проєкційних пристроїв та інших технологій.

У останні роки використання технологій доповненої реальності у сфері освіти стає все більш затребуваним. У даний час людиною створено безліч технологій та пристроїв доповненої реальності, кожний з яких виконує свій набір завдань. Усі це призводить до потреби класифікації залежно від функцій. Так, для класифікації технологій AR можна виділити кілька ознак [3]: за галуззю застосування; за способом розпізнавання технології об'єктів; за типом уявлення інформації; за способом взаємодії з користувачем; за ступенем мобільності; за впливом на навколишній реальний світ; за виглядом платформи для реалізації технології.

Спектр галузей, у яких може бути застосована доповнена реальність, вражає. Цільове призначення послуги впливає на спосіб реалізації доповненої реальності, тип і обсяг даних, що передаються, технологій AR, вимоги до мережі передачі, до продуктивності сервера, спосіб ідентифікації об'єктів і багато інших характеристик [1]. Існуючі технології доповненої реальності умовно можна поділити щонайменше вісім класів: збирання, технічне обслуговування і ремонт техніки; додавання інформації приватного та загального характеру до існуючих об'єктів (анотація та візуалізація); управління робототехнічними системами; бізнес (просування продукту); медицина; освіта; ігри та розваги; військова промисловість [2].

Основа будь-якої технології доповненої реальності – це система оптичного трекінгу. Таким чином система бачить камеру, а працює за допомогою маркерів. Сам процес відбувається так: камера розпізнає маркери у реальному світі і «переносить» їх у віртуальне середовище, накладає один шар реальності на інший, створюючи таким чином світ доповненої реальності. На даний момент

виділяються три типи технологій розпізнавання об'єктів: безмаркерна, на базі маркерів та просторова [3]. Безмаркерна технологія працює за особливими алгоритмами розпізнавання. Камера фіксує навколишній ландшафт, а потім на нього накладається, так звана, віртуальна «сітка». На цій сітці програмні алгоритми знаходять опорні крапки і визначають точне місце, до якого буде «прив'язана» віртуальна модель. Перевага технології полягає в тому, що об'єкти реального світу служать маркерами власними силами і немає необхідності створювати спеціальні візуальні ідентифікатори. AR технологія на основі маркерів. Камера розпізнає спеціальні маркери, що дозволяє технології досягати максимально фіксованої прив'язки до місця для встановлення віртуальної моделі. На думку деяких спеціалістів, технологія набагато надійніше безмаркерної та працює практично без збоїв. Просторова технологія AR. Ця технологія доповненої реальності полягає в розташуванні об'єкта у просторі. У ній використовуються дані навігаційних систем, гіроскоп і компас. Місце віртуального об'єкта визначається координатами у просторі, а активація програми доповненої реальності відбувається при збігу координат, закладених у програмі, з координатами користувача.

Так як доповнена реальність поєднує віртуальний і реальний світи, то вона повинна інтегрувати інформацію, яка сприймається хоча б одним із органів чуття користувача. Більшість існуючих систем AR ґрунтуються на здатності людини бачити та чути. Але сучасні розробки дедалі більше націлені створення систем, що спираються на тактильні відчуття чи комплекс відчуттів. Таким чином, класифікувати технології AR за типом надання інформації можна розділити на: візуальні системи; аудіосистеми; аудіовізуальні системи; текстові або графічні системи; сенсорні системи; голографічні системи.

Кажучи про взаємодії користувача з доповненою реальністю насправді можна виділити дві групи додатків: автономні та інтерактивні [2]. Автономні не розраховані на взаємодію користувача. Їхнє завдання полягає лише у наданні додаткових даних про об'єкт реального світу. Інтерактивні програми – це пряма взаємодія з користувачем. Вони надають можливість вибирати тип даних для візуалізації, змінювати параметри й властивості віртуальних об'єктів. Такі системи вимагають наявності пристроїв введення, наприклад, сенсорний екран мобільних пристроїв або комп'ютерної миші. За цим критерієм системи доповненої реальності можна поділити на два види: стаціонарні та мобільні. Стаціонарні системи призначені для роботи в одному місці і не передбачають будь-яке переміщення. Мобільні системи передбачають їхнє переміщення у просторі, вони розраховані на роботу у динамічному режимі та з різними об'єктами реального світу.

Враховуючи різноманітність функцій, що реалізуються пристроями AR, залежно від їх призначення, ми можемо виділити два типи впливу технологій AR на навколишній світ та його об'єкти: що здійснюють керуючий вплив і лише дані, що відображають. AR технології можуть включати різні датчики і пристрої, що збирають інформацію із зовнішнього світу, обробляють і передають її для подальшого аналізу на сервер. До таких пристроїв можна віднести камери AR, оснащені графічної візуалізації і пристроями для вимірювання відстані та фіксування рельєфного зображення. AR, які включають виконавчі механізми, здатні не тільки передавати інформацію з цифрового світу в реальний, але і

впливають на нього [1].

Можна виділити три типи платформ для розміщення контенту з технологіями доповненої реальності: окрема програма, соціальні мережі та Web-AR [3]. Звичайно ж, найпоширеніший спосіб розміщення контенту з технології AR – окрема програма. При його розробці практично немає обмежень за обсягом та можливостями. Така програма може бути як заздалегідь встановленим на автономному пристрої, так і доступним до скачування на пристрої користувача. Другий спосіб – інтеграція в популярні соціальні мережі. У даному випадку комунікація з користувачем проста і зручна, оскільки користувачу не потрібно завантажувати додаткову програму. AR-фільтри та маски – найпопулярніший варіант реалізації технології на базі соціальних мереж.

Варто відзначити й інтеграцію технологій AR у освітні Web-ресурси. У цьому випадку користувач може переглядати та взаємодіяти з контентом прямо у браузері. Цей спосіб також підходить для онлайн-магазинів, бо саме з його допомогою клієнт може бачити продукцію у реальному розмірі.

Список використаних джерел

1. Климнюк В.Є. Віртуальна реальність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*, 2018. № 2. С. 207–212.
2. Доповнена реальність або AR-технології. URL: <https://sites.google.com/site/dopovnenarealnist/> (дата звернення: 12.01.2026).
3. Кармін'яні, Дж., Фурт, Б., Анісетті, М., Чераволо, П., Даміані, Е, Івкович М. Технології, системи та додатки доповненої реальності. Мультимедійні інструменти і додатки. 2011. С. 302–314.

Ольга КУЗЬМЕНКО

докторка педагогічних наук, професорка,
Донецький державний університет
внутрішніх справ, провідна наукова
співробітниця відділу інформаційно-
дидактичного моделювання,
Національний центр «Мала академія наук
України»

Ірина САВЧЕНКО

кандидатка педагогічних наук, старша
наукова співробітниця, Національний
центр «Мала академія наук України»

Валентина ДЕМ'ЯНЕНКО

кандидатка педагогічних наук, старша
дослідниця, провідна наукова
співробітниця відділу інформаційно-
дидактичного моделювання,

ЦИФРОВЕ STEM-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку інженерно-технічної освіти характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими цифровізацією суспільства, зростанням складності технічних систем та потребою у фахівцях, здатних мислити системно, міждисциплінарно та інноваційно. Водночас, подальший розвиток STEM-освіти неможливий без створення відповідного цифрового освітньо-наукового середовища, яке забезпечує не лише технологічну підтримку освітнього процесу, а й формує простір для трансдисциплінарної інтеграції знань і практик.

Цифрове освітньо-наукове STEM-середовище (далі – ЦОН STEM-середовище) в інженерно-технічній освіті постає не як сукупність інноваційних інструментів, а як цілісна ЕСО-система, у межах якої відбувається поєднання теоретичних знань, практичної діяльності, дослідницьких підходів та проєктної роботи. Саме трансдисциплінарність дозволяє подолати фрагментарність навчального змісту та наблизити освітній процес до реальних інженерних і технологічних викликів сучасності.

У сучасних наукових дослідженнях Т. Келлі, Дж. Г. Ноулз, Джемма Техедора та Жорді Сегаласа [1, 2] ЦОН STEM-середовище трактується як багатовимірна система, що інтегрує цифрові платформи, програмні засоби моделювання, віртуальні та віддалені лабораторії, аналітичні інструменти та ін. Таке середовище забезпечує можливість комплексного вивчення інженерно-технічних явищ і процесів, сприяючи формуванню глибокого розуміння взаємозв'язків між різними галузями знань.

Дослідження Г.-Дж. Хвана, Л.-Й. Чіу, Ч.-Х. Чена, Бенджаміна Де Вітте, Вінсента Рейнаерта [3, 4], засвідчують, що цифрові ЦОН STEM-середовище істотно підвищують ефективність навчання за рахунок інтерактивності, візуалізації складних процесів і можливостей експериментування в безпечному цифровому просторі. Особливо це актуально в контексті інженерно-технічної освіти, де значна частина знань пов'язана з абстрактними моделями, складними технічними системами та багатопараметричними процесами.

ЦОН STEM-середовище створює умови для переходу від репродуктивних форм навчання до діяльнісних і дослідницьких, що відповідає сучасним вимогам підготовки інженерів і технічних фахівців. Таким чином, цифрові технології виконують роль не лише інструментів навчання, а й середовища формування професійного, критичного мислення.

Відповідно, трансдисциплінарний підхід у STEM-освіті виходить за межі міждисциплінарної взаємодії, оскільки передбачає інтеграцію знань, методів і практик різних галузей для розв'язання комплексних реальних проблем. У ЦОН STEM-середовищі трансдисциплінарність реалізується через проєктну діяльність, проблемно орієнтоване навчання та моделювання реальних інженерних ситуацій.

В наукових дослідженнях А. Репка, Р. Шостаа, Нгуєн Тхі Дуєна та ін. [5, 6], обґрунтовано, що трансдисциплінарні STEM-моделі сприяють формуванню системного мислення, розвитку креативності та здатності працювати в умовах невизначеності. Відповідно, ЦОН STEM-середовища посилюють трансдисциплінарний потенціал навчання [7, 8], оскільки дозволяють об'єднувати різні типи даних, моделі та підходи в межах єдиного цифрового простору. Наприклад, поєднання комп'ютерного моделювання, аналізу великих даних і цифрових симуляцій створює умови для комплексного дослідження інженерних систем, що є характерним для реальної професійної діяльності.

Особливу роль у ЦОН STEM-середовищі, відіграє проєктно-орієнтоване навчання, яке дозволяє здобувачам вищої освіти працювати над реалістичними інженерними задачами, інтегруючи знання з різних дисциплін. У межах таких проєктів цифрові платформи стають простором колективної діяльності, де відбувається спільне проєктування, аналіз результатів і прийняття рішень.

Таким чином, ЦОН STEM-середовище є не лише засобом підтримки освітнього процесу, а й ключовим чинником трансдисциплінарної інтеграції інженерно-технічної освіти, що відповідає вимогам сучасного ринку праці та інноваційної економіки.

Список використаних джерел

1. Kelley T.R., Knowles J.G. A conceptual framework for integrated STEM education. *IJ STEM Ed* 3. 2016. Vol. 11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>
2. Gemma Tejedor, Jordi Segalàs. Transdisciplinarity in engineering education. A must for sustainable development in technology education. Proceedings of EDULEARN15 Conference 6th-8th July 2015, Barcelona, Spain. Pp. 7083–7090. URL: <https://upcommons.upc.edu/server/api/core/bitstreams/9209a1ce-73a4-401d-a84b-530a48f2804a/content> (Дата звернення: 14.01.2026).
3. Hwang G.-J., Chiu L.-Y., Chen C.-H. A contextualized learning approach to STEM education using digital technologies. *Computers & Education*. 2015. Vol. 81. Pp. 13–25. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514002061?via%3Dihub> (Дата звернення: 14.01.2026)
4. Benjamin De Witte, Vincent Reynaert, Danny Kieken, Joseph Jabbour, Catherine Demarey, Anne Dumoulin, Jalal Possik. Immersive virtual reality learning and cognitive load: A multiple-day field study. *Computers in Human Behavior*. 2026. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108853> (Дата звернення: 14.01.2026).
5. Repko A. F., Szostak R. Interdisciplinary research : process and theory. 2021. Fourth edition. Los Angeles : SAGE. 439 p.
6. Nguyen Thi Duyen, Le Thi Nguyen, Nguyen Thi Huong, Le Thu Phuong. The Current Practices of Integrating STEM Education into Teaching and Learning Science in Several Primary Schools in Vietnam. *American Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 11. Issue. 10. Pp. 644–649. DOI: 10.12691/education-11-10-3.
7. Gloria Ajit, Terry Lucas, Ringah Kanyan. A Systematic Review of Augmented Reality in STEM Education. *Studies of Applied Economics*. 2021. [Vol. 39, Issue 1 : Special Issue: Trends in Business and Humanities in the Era Beyond 2020](#). Pp. 1–19.

8. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. 2020. *Computers & Education*. 2020. Vol. 147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Ольга ЛИТВИН

старша викладачка кафедри педагогіки,
методики та менеджменту освіти,
Харківський національний університет
ім. В.Н. Каразіна

ЦИФРОВА ДИДАКТИКА ТА ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

У сучасних умовах глобальних соціокультурних і технологічних змін цифровізація освіти виступає провідним чинником трансформації системи професійної підготовки та розвитку особистості. В останні роки цифрові технології активно інтегруються в освітній простір, посідаючи важливе місце у стратегіях розвитку, пов'язаних із наукою, культурою та освітою. Формування цифрового освітнього середовища зумовлює зміну традиційних уявлень про освітній процес, надаючи йому нових якісних характеристик, зокрема гнучкості, відкритості, персоналізованості та орієнтації на результат.

Стійкий розвиток освітніх систем актуалізує проблему забезпечення ефективного навчання здобувачів освіти в умовах цифрового середовища. У цьому контексті особливої значущості набуває цифрова дидактика як сучасний науково-практичний напрям, що визначає принципи, методи та засоби використання цифрових технологій в організації освітнього процесу. Цифрова дидактика передбачає не лише впровадження нових інструментів навчання, а й глибинну трансформацію цілей, змісту та результатів освіти, спрямовану на формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти.

Цифрові показники освіти доцільно розглядати передусім як соціальну інновацію, здатну ефективно відповідати на виклики інформаційного суспільства та сприяти розв'язанню суспільно значущих завдань. Однією з ключових умов реалізації потенціалу цифрових технологій є перехід від традиційної аудиторно-лекційної моделі навчання до персоналізованої, індивідуально орієнтованої системи освітньої діяльності. Така модель розширює можливості педагогічних технологій, посилює роль самостійної та проектної роботи студентів, сприяє розвитку критичного мислення, рефлексії та здатності до професійного вибору.

Вагому роль у процесі модернізації вищої професійної освіти відіграє інтеграція інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій. Стрімкий розвиток цифрових мереж зумовив появу нових форм організації навчання, що орієнтовані на формування професійних, інформаційних та інтелектуальних компетентностей. Можливості відкритого доступу до освітніх ресурсів, організація мережевої взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, реалізація спільної навчальної діяльності сприяють розвитку освіти як безперервного,

гнучкого та динамічного процесу, що враховує індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема гармонійного поєднання традиційних форм офлайн-навчання з дистанційними та інтерактивними освітніми технологіями. Це питання є надзвичайно важливим у контексті особистісного та професійного самовизначення учнів і студентів, зокрема в системі взаємодії школи та закладу вищої освіти. Перед педагогічною спільнотою постають нові виклики, пов'язані з необхідністю організації професійного самовизначення майбутніх фахівців в умовах цифровізації економіки та суспільства, збереження ефективних традиційних практик профорієнтаційної роботи та їх адаптації до цифрового формату.

Досвід масового переходу до дистанційного навчання, зумовленого глобальними викликами останніх років, продемонстрував не лише обмеження та труднощі дистанційної освіти, а й її значний потенціал для розвитку процесів самовизначення та професійної орієнтації. Це зумовлює необхідність переведення теоретичних компонентів освітніх програм у цифровий формат із одночасним посиленням практичної складової навчання, використанням інтерактивних методів, проєктних технологій та модульного підходу до структурування навчального матеріалу.

Водночас однією з ключових проблем залишається недостатня готовність учнів, студентів і педагогів до повноцінного використання можливостей цифрових технологій. На практиці часто відбувається формальне перенесення традиційних репродуктивних форм професійного самовизначення (зустрічі з фахівцями, ярмарки професій, екскурсії, професійні проби) у цифрове середовище без урахування його інтерактивного потенціалу. У цьому контексті особливої ваги набуває поняття інтерактивності як ключового параметра організації активної діяльності здобувачів освіти та створення ефективного інтерактивного дистанційного середовища професійного самовизначення.

Цифровізація освіти та розвиток цифрової дидактики зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації освітнього процесу та професійного самовизначення здобувачів освіти. Ефективне поєднання традиційних, інтерактивних і дистанційних технологій створює умови для формування індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку ключових і професійних компетентностей, а також підвищення якості професійного вибору майбутніх фахівців. Водночас успішна реалізація потенціалу цифрового освітнього середовища потребує підвищення цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти, цілеспрямованого розвитку інтерактивних форм навчання та переходу від формального використання цифрових інструментів до їх педагогічно доцільної та методично обґрунтованої інтеграції в освітній процес.

Список використаних джерел

1. Бобро Н. Цифровізація освіти в контексті формування університету нового покоління. Український педагогічний журнал, № 2 (2025), с. 27–34. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-27-34>

2. Карплюк, С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матеріали методологічного семінару НАПН України. 2019. 188–197.

3. Петренко С., Петренко Л., Вернидуб Г. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного учителя. Освіта. Інноватика. Практика, 13(5), 41–45, 2025. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-006>

4. Verina, N., & Titko, J. (2019) Digital transformation: conceptual framework. In Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering, pp. 719–727. DOI: <https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073>

Світлана ЛИТВИН

старша викладачка кафедри педагогіки,
методики та менеджменту освіти,
Харківський національний університет
ім. В.Н. Каразіна

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

У сучасному світовому освітньому просторі спостерігається стрімка цифровізація всіх сфер діяльності, що суттєво впливає на систему освіти та професійну підготовку майбутніх фахівців. Сучасна молодь, яка з раннього дитинства перебуває в умовах постійної взаємодії з цифровими пристроями, не уявляє повсякденного життя без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Уже в дошкільному віці діти активно користуються мобільними телефонами, планшетами, комп'ютерними іграми, а школярі з перших класів залучаються до навчання на цифрових платформах, зокрема із застосуванням ігрових форм опанування нового матеріалу.

Поява поколінь так званих «цифрових аборигенів», «зумерів» зумовила необхідність переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу та актуалізувала інтерес педагогів до ігрових технологій як ефективного інструменту навчання і мотивації. У цих умовах здобувач вищої педагогічної освіти має виступати не пасивним споживачем інформації, а активним суб'єктом власної освітньої та майбутньої професійної діяльності.

Сучасний педагог стикається з низкою викликів, пов'язаних із необхідністю підвищення навчальної мотивації студентів, формування професійних і цифрових компетентностей, а також адаптації освітнього процесу до умов цифрового середовища. Одним із перспективних шляхів вирішення цих завдань є впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема гейміфікації, яка дозволяє створити сприятливі психолого-педагогічні умови для активного та усвідомленого навчання.

Гейміфікація (ігрофікація, геймізація) визначається як використання ігрових елементів і механік у неігрових контекстах. Дослідження засвідчують, що застосування гейміфікації сприяє підвищенню рівня залученості здобувачів освіти, активізує їхню навчальну діяльність, посилює внутрішню мотивацію та позитивно впливає на результати навчання. Основна увага в наукових

дослідженнях зосереджується на потенціалі гейміфікації щодо оптимізації освітнього процесу та формування ключових і метакомпетентностей.

Важливо розмежовувати поняття гри та гейміфікації. Гра зазвичай розглядається як діяльність, спрямована передусім на отримання задоволення, тоді як гейміфікація передбачає моделювання процесів реального світу з використанням ігрового мислення та цифрових інструментів для досягнення чітко визначених освітніх цілей. У сучасній науковій літературі гейміфікація трактується як адаптація ігрових підходів до повсякденної діяльності, застосування ігрових методик або елементів дизайну гри в неігровому контексті.

Таким чином, ефективна гейміфікація в освіті є не простим набором ігрових елементів, а цілісною педагогічною стратегією, заснованою на ігровому мисленні. У педагогічній освіті це означає створення таких умов навчання, які мотивують студентів через систему правил, рівнів, балів, миттєвого зворотного зв'язку, віртуальних персонажів, нагород і досягнень.

Застосування елементів гейміфікації у навчальному процесі майбутніх педагогів дозволяє структурувати навчальні цілі, поєднуючи короткострокові та довгострокові завдання, утримувати увагу студентів, формувати систему досяжних за складністю завдань, а також створювати ситуації, спрямовані на розвиток професійних умінь і закріплення знань. Особливої ваги набуває персоналізоване освітнє середовище, що надає студентам можливість обирати різні стратегії навчання та формує навичку варіативного застосування знань.

Попри поширену думку про доцільність використання гейміфікації лише в початковій освіті, її потенціал є значно ширшим і ефективно реалізується у системі вищої педагогічної освіти. Гейміфікація виступає важливим інструментом формування мотивації студентів-педагогів, розвитку їхніх професійних і цифрових компетентностей та створення інноваційного освітнього простору, що відповідає викликам сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Saleem, A., & Mirza, B. *Gamification in Higher Education: A Literature Review*. Pakistan Social Sciences Review, 2024. DOI: [https://doi.org/10.35484/pssr.2024\(8-I\)17](https://doi.org/10.35484/pssr.2024(8-I)17)
2. Makhovych I. The role of competition as a gamification element in enhancing learning motivation among computer science students / I. Makhovych // Науково-технічна конференція молодих вчених «Актуальні проблеми інформаційних технологій»: матеріали доповідей, Kyiv, 23 October 2025. - Київ, 2025. - Р. 49–51.
3. Саєнко Н. В., Новікова Є. Б. Потенціал гейміфікації як сучасної освітньої технології в умовах ЗВО. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Вип. 5 (161). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2019. С. 187–191.

Іван-Станіслав МАЗУР

доктор філософії, доцент кафедри
комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний
педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ РОБОТОТЕХНІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Сучасний етап розвитку професійної освіти визначається інтеграцією цифрових технологій у навчальний процес, зокрема впровадженням інтелектуальних робототехнічних систем (ІРТС), які виступають не лише інструментом автоматизації, а й дидактичним середовищем для формування професійних компетентностей (рис.1). Актуальність теми зумовлена потребою освітніх закладів у модернізації змісту, методів і форм навчання відповідно до вимог цифрової трансформації економіки, а також підвищення мотивації здобувачів освіти до оволодіння складними технічними дисциплінами [1, с. 47]. Інтелектуальні робототехнічні технології, які поєднують елементи штучного інтелекту, машинного навчання, сенсорних систем і інтерактивних інтерфейсів, створюють умови для реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів у професійній освіті.

У сучасній педагогічній теорії та практиці інтелектуальні робототехнічні технології розглядаються як мультимодальне навчальне середовище, що сприяє розвитку критичного мислення, творчості, командної взаємодії та інженерної діяльності. Зокрема, використання платформ типу LEGO Mindstorms, Arduino, Raspberry Pi у поєднанні з AI-додатками дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, розв'язувати інженерні задачі та імітувати роботу складних технічних систем [2, с. 32]. Такий підхід узгоджується з концепцією STEM-освіти, яка акцентує увагу на інтеграції наук, технологій, інженерії та математики, що є ключовим для підготовки фахівців у галузях індустрії 4.0 [3, с. 112].



Рис. 1. Модель інтеграції інтелектуальних робототехнічних технологій у професійний освітній процес

Особливе значення приділяється дидактичному потенціалу ІРТС у формуванні технічних і цифрових компетентностей. Дослідження показують, що впровадження робототехнічних завдань у навчальний процес сприяє активізації самостійної діяльності здобувачів освіти, розвитку просторового мислення, логічного міркування та вмінь проектування [4, с. 78]. При цьому інтелектуальні компоненти таких систем (наприклад, здатність до адаптивного навчання або розпізнавання образів) дозволяють індивідуалізувати навчання, враховуючи когнітивні особливості кожного студента.

Крім того, інтелектуальні робототехнічні технології відкривають нові можливості для реалізації інклюзивного підходу в освіті, зокрема через використання сенсорних інтерфейсів, голосового управління чи тактильної зворотного зв'язку, що робить технічне навчання доступним для осіб із особливими освітніми потребами [6, с. 63]. Такий потенціал посилюється можливістю віртуального моделювання робототехнічних систем у хмарних середовищах, що дозволяє організовувати дистанційні лабораторні роботи та імітаційні професійні симуляції (рис.2).

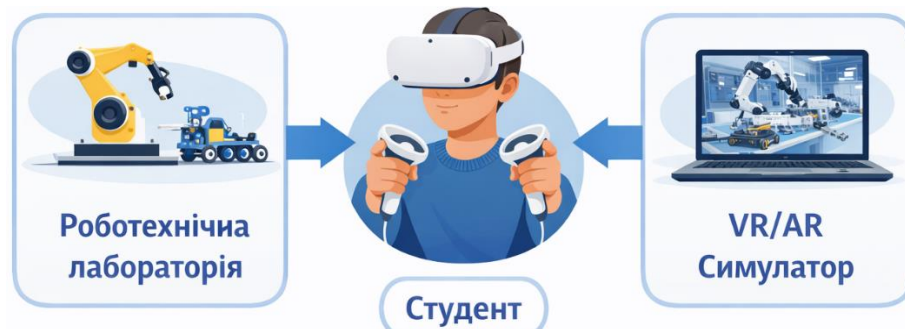


Рис. 2. Приклад навчального робототехнічного середовища з елементами штучного інтелекту

Водночас, впровадження ІРТС у професійну освіту супроводжується певними викликами, серед яких — недостатня підготовка педагогічних кадрів, відсутність методичного забезпечення, а також обмежена інфраструктурна база багатьох освітніх закладів [7, с. 104]. Тому ключовим завданням сьогодення є розробка науково обґрунтованих дидактичних моделей інтеграції інтелектуальних робототехнічних технологій у професійну освіту, які враховуватимуть особливості змісту навчальних дисциплін, вікові та когнітивні параметри здобувачів освіти, а також сучасні тенденції цифрової трансформації.

Таким чином, дидактичний потенціал інтелектуальних робототехнічних технологій полягає у створенні інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує синергію між теоретичними знаннями та практичною діяльністю, сприяє формуванню міжгалузевих компетентностей та відповідає сучасним вимогам ринку праці. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку методик, навчальних модулів та оцінювальних інструментів, що забезпечать ефективну інтеграцію ІРТС у професійну освіту.

Список використаних джерел

1. Беляєв М. А. Цифрова трансформація професійної освіти: концептуальні засади та практичні імплементації // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2024. – № 2. – С. 45–52.
2. Васильєва О. В., Кравець О. Ю. Робототехніка у STEM-освіті: методичні підходи та педагогічні результати // Інноваційні технології у навчальному процесі. – 2023. – № 4. – С. 30–38.
3. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. – Paris: UNESCO Publishing, 2021. – 240 p.
4. Зеленська С. М. Розвиток інженерного мислення у студентів засобами робототехніки // Наукові записки КНПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Педагогічні науки. – 2023. – Вип. 32. – С. 75–82.
5. Kafai Y. B., Burke Q. The educational benefits of making and programming robots: A systematic review // Computers & Education. – 2022. – Vol. 187. – P. 1–12. – DOI:10.1016/j.compedu.2022.104538.
6. Martín-Blas T., Serrano-Fernández A., Morán-Zarco M. Inclusive robotics education in higher education: A case study // IEEE Transactions on Education. – 2023. – Vol. 66, Issue 1. – P. 60–69.
7. Підварко Т. О. Педагогічна інтеграція інтелектуальних технологій у професійне навчання // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2024. – № 1. – С. 101–110.

Ірина МАРДАРОВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Наталія ГУДАНИЧ

докторка філософії в галузі освіти, викладачка кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Європейська інтеграція України в умовах цифрової трансформації освіти є стратегічним напрямом модернізації національної освітньої системи, що зумовлений як внутрішніми реформаторськими процесами, так і зовнішніми викликами глобалізованого світу. Поглиблення співпраці з європейським простором вищої освіти вимагає гармонізації нормативно-правової бази, впровадження європейських стандартів якості освіти, а також створення умов для академічної мобільності й інтернаціоналізації освітнього середовища [5].

Цифрова трансформація освіти, що активізувалася внаслідок стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та впливу кризових явищ, висуває нові вимоги до компетентностей учасників освітнього процесу, щопередбачає не лише цифровізацію інфраструктури, а й формування цифрової культури, готовності до інновацій, критичного мислення та здатності працювати в інтегрованому освітньому просторі [4].

Водночас процес європейської інтеграції супроводжується низкою викликів: нерівномірний доступ до цифрових ресурсів у різних регіонах України, потреба у підвищенні цифрової компетентності педагогічних кадрів, забезпечення кібербезпеки та захисту персональних даних, адаптація освітнього контенту до вимог європейських кваліфікаційних рамок, інтеграція інноваційних методів навчання (гейміфікація, змішане та дистанційне навчання) у традиційні моделі [2; 3]. Отже, актуальність проблеми зумовлена необхідністю одночасного вирішення завдань цифрової модернізації освіти та гармонізації з європейськими освітніми стандартами, що є запорукою конкурентоспроможності України у глобальному освітньому просторі [1].

Дослідження цифрової трансформації освіти та європейської інтеграції України спирається на комплекс наукових підходів, серед яких системний, компетентнісний, інтеграційний та культурно-ціннісний. Системний підхід дозволяє розглядати освіту як багаторівневу систему, що функціонує у взаємозв'язку з політичними, економічними та соціокультурними процесами. Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні у здобувачів освіти цифрових компетентностей, визначених Європейською рамкою цифрової компетентності для педагогів. Інтеграційний підхід сприяє гармонізації національної системи освіти з європейським простором вищої освіти. Важливими концептуальними орієнтирами дослідження є документи Європейського Союзу, зокрема Digital Education Action Plan (2021-2027), який визначає пріоритети цифрового розвитку освіти, а також рекомендації щодо цифрових навичок і компетентностей.

Результати дослідження підтверджують твердження, що цифрова трансформація освіти в Україні охоплює кілька ключових напрямів: модернізація комп'ютерного парку, підключення закладів освіти до високошвидкісного інтернету, впровадження хмарних технологій і захищених цифрових платформ; впровадження змішаного та дистанційного навчання, використання інноваційних методів (гейміфікація, адаптивне навчання, VR/AR, штучний інтелект); підвищення цифрової грамотності педагогів, розвиток цифрової культури, формування здатності створювати інтерактивний освітній контент; розробка законодавчих та інструктивних документів, що регламентують цифрове навчання та забезпечують кібербезпеку. Важливою складовою є інтеграція цифрових компетентностей до освітніх стандартів усіх рівнів освіти, що відповідає рекомендаціям Європейського Союзу.

Опитування, проведене серед 527 респондентів (педагогічні працівники, управлінський персонал закладів освіти та експерти з цифровізації), засвідчило, що найбільш гострим викликом європейської інтеграції України в умовах цифрової трансформації освіти є нерівномірний доступ до сучасних цифрових ресурсів, який відзначили 68,4% опитаних, що стосується передусім сільських

територій, віддалених регіонів та місцевостей, постраждалих від воєнних дій, де обмежена інтернет-інфраструктура та доступ до сучасних пристроїв.

Більше половини респондентів (54,7%) назвали проблемою недостатню кількість педагогів, які володіють сучасними цифровими інструментами, а 51,3% вказали на потребу у системних програмах підвищення кваліфікації у сфері цифрових технологій, що свідчить про необхідність створення масштабних і довгострокових освітніх проєктів для підготовки педагогів до роботи в цифровому середовищі. Майже половина учасників опитування (46,8%) наголосили на важливості забезпечення кіберзахисту та дотримання норм захисту персональних даних, зокрема відповідно до вимог GDPR, що відображає зростаючу потребу в безпечному використанні онлайн-ресурсів у освітньому процесі. Проблему адаптації навчальних програм до вимог європейських кваліфікаційних рамок відзначили 39,6% респондентів, а забезпечення академічної доброчесності в онлайн-навчанні – 35,2%. Хоча означені показники мають нижчі значення порівняно з інфраструктурними чи кадровими викликами, вони є критично важливими для успішної інтеграції у європейський освітній простір.

Отримані результати демонструють, що для ефективної європейської інтеграції освіти України в цифрову добу необхідно комплексно вирішувати інфраструктурні, кадрові, нормативні та педагогічні завдання, які є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Передусім важливо забезпечити рівність доступу до цифрових ресурсів для всіх учасників освітнього процесу незалежно від місця проживання чи соціально-економічного статусу, що передбачає розвиток сучасної телекомунікаційної інфраструктури, модернізацію матеріально-технічної бази закладів освіти та впровадження інклюзивних технологій. Не менш значущим є формування високого рівня цифрової компетентності педагогічних кадрів, що вимагає розробки системних програм підвищення кваліфікації, спрямованих не лише на опанування технічних навичок, а й на розвиток педагогічних стратегій, адаптованих до цифрового середовища, інтеграцію інноваційних методів навчання (змішане, дистанційне, адаптивне) та формування цифрової культури.

У нормативно-правовій площині ключовими завданнями є гармонізація національного законодавства з європейськими стандартами, зокрема у сфері захисту персональних даних, забезпечення кібербезпеки та створення чітких регламентів для роботи з цифровими освітніми ресурсами. Педагогічний аспект передбачає модернізацію змісту освіти та освітніх програм з урахуванням вимог Європейської рамки кваліфікацій, впровадження інструментів оцінювання, що відповідають принципам академічної доброчесності, а також розвиток критичного мислення та медіаграмотності учасників освітнього процесу. Отже, успішна інтеграція України в європейський освітній простір у цифрову добу потребує системного та скоординованого підходу, який поєднує інвестиції в інфраструктуру, підготовку кадрів, вдосконалення нормативної бази та педагогічних практик.

Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що європейська інтеграція України в контексті цифрової трансформації освіти є взаємопов'язаними процесами, що взаємно підсилюють один одного. Цифровізація створює умови для модернізації освітнього середовища, розширює

доступ до знань, підвищує конкурентоспроможність випускників на світовому ринку праці. Разом з тим, успіх інтеграції залежить від здатності держави та освітніх інституцій подолати інфраструктурні, кадрові та нормативні бар'єри, а також забезпечити формування цифрової культури як ключової складової сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Горінов П., Сілаєв В. Політика цифрової трансформації України в умовах євроінтеграції. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління*. 2025. № (77). С. 50–57, DOI: [https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1\(77\)-8](https://doi.org/10.32689/2523-4625-2025-1(77)-8)
2. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Особливості застосування мультимедійних технологій в процесі формування цифрової культури здобувачів вищої і фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 4 (56). С. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-24-33>
3. Листопад О., Листопад Н. Організація дистанційного навчання на платформі Moodle: теорія та практика. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2025. Вип. 70. С. 145–155. DOI: [https://doi.org/10.31909/26168812.2025-\(70\)-20](https://doi.org/10.31909/26168812.2025-(70)-20)
4. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Особливості застосування мультимедійних технологій в процесі формування цифрової культури здобувачів вищої і фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 4 (56). С. 24–33. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-24-33>
5. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник. Рівне: Овід, 2012. 352 с.

Тетяна МОЛЯВКО

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А4.07 Середня освіта (Географія), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГЕОГРАФІЇ

У сучасній педагогічній практиці викладання географії ігрові технології посідають чільне місце як ефективний інструмент інтенсифікації навчального процесу. Методична література пропонує широку базу ігрових сценаріїв та класифікацій, що розглядають ігрові методи переважно через призму загальнопедагогічного впливу. Попри те, що ставлення практиків до гейміфікації

є неоднозначним – від активного впровадження до обережного надання переваги класичним академічним формам – вивчення потенціалу ігор для розвитку особистості учня залишається пріоритетним напрямом досліджень. Активне використання ігрових методів на уроках географії дозволяє реалізувати низку дидактичних завдань: стимулювання пізнавального інтересу, активізацію суб'єктної позиції учня та формування його творчого потенціалу. Оскільки більшість ігор мають проблемний характер із неочевидними шляхами розв'язання, вони стимулюють пошукову діяльність та критичне мислення.

Особливого значення набуває соціалізаційна функція гри. Групові форми роботи створюють умови для взаємонавчання та задовольняють природну потребу підлітків у комунікації. В ігрових ситуаціях інтелектуально розвинені учні часто перебирають на себе лідерські функції, сприяючи академічному зростанню однокласників у процесі командної взаємодії. Крім того, ігрові елементи виконують важливу релаксаційну роль, допомагаючи зняти психологічне напруження, подолати невпевненість та емоційні бар'єри у слабших учнів. Спостереження за ігровим процесом дозволяє педагогу діагностувати неформальну структуру класу, ідентифікувати лідерів та аутсайдерів, а також проектувати заходи для зміцнення міжособистісної взаємодопомоги в колективі [3,6,7].

Системний підхід до класифікації ігор дозволяє педагогу раціонально обирати методи відповідно до вікових особливостей учнів та мети уроку. Спираючись на напрацювання провідних педагогів доцільно систематизувати ігрові методи за їхніми функціональними характеристиками.

Таблиця 1

Типологія та функціональні особливості навчальних ігор у курсі географії, складено за [1–7]

Категорія ігор	Види та приклади	Характеристика та дидактична мета
Дидактичні ігри	Ігри за правилами, логічні ланцюжки, географічне лото.	Закріплення номенклатури, перевірка знань термінів, тренування пам'яті та уваги.
Творчі ігри	Ігри-фантазії, розробка проектів освоєння територій.	Розвиток уяви, здатності до самостійного генерування ідей та нестандартних рішень.
Імітаційні ігри	Моделювання природних процесів, імітація експедицій.	Відтворення реальності для глибокого розуміння механізмів географічних явищ.
Рольові ігри	Прес-конференції, «круглі столи», суди над екологічними порушниками.	Формування комунікативних навичок, вміння аргументувати власну позицію та вести дискусію.
Ділові ігри	«Засідання екологічної комісії», «Геополітичний саміт».	Навчання прийняттю рішень, аналіз великих даних, профільна орієнтація.
Сюжетно-рольові	Ігри-подорожі (напр. «Маршрутами першовідкривачів»).	Адаптація матеріалу для учнів 6-7 класів через емоційне залучення до ігрового сюжету.

Ефективність ігрових технологій прямо залежить від їхньої інтеграції в загальну систему методів навчання. Навіть найбільш змістовна гра не може повністю замінити традиційні форми освітньої діяльності, проте в поєднанні з ними вона суттєво підвищує емоційний фон та результативність географічної освіти. У 6-7-х класах найбільшу зацікавленість викликають подорожі та експедиції («Дослідження океанів», «Майбутнє Антарктиди»), тоді як у старшій школі (8-11 класи) доцільно використовувати складніші формати – уроки-ярмарки, економічні саміти чи наукові конференції.

Особливе місце в сучасній географічній освіті посідають ділові ігри, що базуються на моделюванні складних процесів прийняття рішень [1,2]. На відміну від простих ігрових вправ, ділова гра передбачає зіткнення реальних інтересів (економічних, екологічних, соціальних) та пошук компромісних варіантів розвитку територій. Наприклад: Практичний кейс «Міжнародна експертиза проекту будівництва ТЕС» (9-11 класи). У межах практичного кейсу «Міжнародна експертиза проекту будівництва ТЕС» (9-11 класи) учні розподіляються на функціональні групи: «Інвестори», «Екологи-міжнародники», «Місцева громада» та «Експертна рада». На аналітичному етапі групи опрацьовують картографічні та статистичні дані, обґрунтовуючи економічну доцільність або екологічні ризики об'єкта. Під час дискусійної панелі відбувається презентація позицій, де ключовою вимогою є використання Soft Skills: вміння аргументувати думку фактами та вести етичний діалог. На завершальному етапі арбітраж оцінює аргументи та приймає обґрунтоване рішення щодо реалізації проекту.

Ефективність ігрових методів у навчанні географії підвищується за умови їхньої синергії з іншими освітніми технологіями. Проте слід пам'ятати, що гра є частиною цілісної системи методів роботи, і її використання має бути методично виправданим. Ігри не лише підвищують емоційне забарвлення уроку, а й формують критично важливі навички: комунікативність, відповідальність за прийняті рішення та здатність до командної роботи в умовах невизначеності.

Таким чином, використання ігрових технологій дозволяє вирішувати комплексний масив завдань: від засвоєння фундаментальних знань до виховання відповідальної особистості, здатної до командної роботи та прийняття рішень.

Список використаних джерел

1. Воровка М. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів допрофесійної діяльності : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.0. Тернопіль, 2007. 275 с.
2. Воровка М. Ділова гра як технологія активного навчання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2004. Вип. 31. С. 277–281.
3. Воровка М.І. Ігрові технології. *Педагогічна інноватика: досвід та перспективи Нової української школи: кол. монографія*. Мелітополь: ТОВ«Колор Принт», 2019. С.52-57.
4. Запорожець Л., Браславська О. Використання навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії в основній школі. *Збірник наукових*

праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2012. Вип. 4. С.139–145.

5. Кобернік С.Г., Овчарук К.К. Використання дидактичних ігор на уроках географії в основній школі. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у вищій школі» (XXI Каришинські читання), м. Полтава, 29-30 травня 2014 р.* Полтава, 2014. С.112–113.

6. Павловська І. О., Олішевська Ю.А. Ігрові технології на уроках географії як спосіб актуалізації пізнавальних інтересів учнів ЗЗСО. *Конструктивна географія та раціональне використання природних ресурсів.* 2021. Вип. 1(2). С.48–56.

7. Nepsha O. Game technology in teaching the school geography course. *Moderní aspekty vědy: XLIII. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2024. pp. 297–309.*

Мирослава МОРОЗ

викладачка першої кваліфікаційної категорії, Відокремлений структурний підрозділ «Львівський фаховий коледж Львівського національного університету природокористування»

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ БІОЛОГІЇ

У сучасних умовах трансформації освіти, зумовлених стрімким розвитком інформаційного суспільства та цифровізації всіх сфер діяльності людини, особливої актуальності набуває питання впровадження цифрових технологій у навчальний процес як ефективного інструменту формування дослідницького мислення здобувачів освіти, зокрема під час вивчення біології, яка за своєю природою є експериментальною, міждисциплінарною та тісно пов'язаною з реальними процесами живої природи.

Цифрові технології на заняттях біології створюють умови для переходу від традиційного репродуктивного навчання до діяльнісного та дослідницького підходу, у межах якого учні не лише засвоюють готові знання, а й навчаються самостійно формулювати проблемні запитання, висувати гіпотези, здійснювати пошук, аналіз і інтерпретацію даних, що сприяє розвитку критичного мислення, наукового світогляду та пізнавальної самостійності [4, с. 41–43].

Використання цифрових ресурсів, таких як інтерактивні моделі біологічних процесів, віртуальні лабораторії, цифрові мікроскопи, симулятори експериментів та освітні платформи з відкритими науковими даними, дозволяє моделювати складні явища живої природи, які в умовах шкільного кабінету є недоступними для безпосереднього спостереження, що, у свою чергу, стимулює дослідницький інтерес і формує вміння працювати з науковою інформацією [3, с. 58–60].

Особливу роль у розвитку дослідницького мислення відіграє застосування цифрових технологій під час виконання навчальних проєктів та міні-досліджень, коли здобувачі освіти за допомогою онлайн-інструментів здійснюють збір емпіричних даних, працюють з електронними таблицями, будують графіки, аналізують результати спостережень і роблять узагальнені висновки, дотримуючись логіки наукового пізнання [5, с. 73–75].

Застосування цифрових датчиків, мобільних додатків та сенсорних пристроїв на уроках біології значно розширює можливості проведення дослідів у реальному часі, оскільки дозволяє фіксувати фізіологічні, екологічні та біохімічні показники, здійснювати їх порівняльний аналіз і виявляти закономірності, що сприяє формуванню навичок наукового аналізу та інтерпретації результатів експерименту. Не менш важливим є використання цифрових технологій для організації проблемного навчання, за якого викладач виступає не джерелом готових знань, а наставником і фасилітатором дослідницької діяльності, створюючи навчальні ситуації, що спонукають учнів до самостійного пошуку рішень, аналізу альтернативних підходів та аргументованого обґрунтування власної позиції [4, с. 46–48].

Цифрове освітнє середовище також сприяє розвитку навичок наукової комунікації, оскільки здобувачі освіти мають можливість презентувати результати своїх досліджень у вигляді мультимедійних презентацій, цифрових постерів, відеозвітів або блогів, що формує вміння логічно структурувати інформацію, використовувати наукову термінологію та здійснювати самооцінювання і взаємооцінювання результатів діяльності [1, с. 21–23].

Важливо зазначити, що інтеграція цифрових технологій у викладання біології сприяє індивідуалізації навчання, оскільки дозволяє враховувати різні рівні підготовки, пізнавальні інтереси та темп засвоєння матеріалу, створюючи умови для розвитку дослідницького мислення кожного здобувача освіти відповідно до його освітніх потреб і можливостей.

Подальше осмислення ролі цифрових технологій у розвитку дослідницького мислення дозволяє стверджувати, що їх використання сприяє формуванню в учнів цілісного уявлення про науковий метод пізнання, оскільки цифрові інструменти дають змогу не лише спостерігати біологічні об'єкти та процеси, а й здійснювати поетапний аналіз дослідницької діяльності — від постановки проблеми до узагальнення результатів і формулювання науково обґрунтованих висновків.

Залучення цифрових освітніх платформ і відкритих наукових баз даних під час вивчення біології формує в учнів уміння працювати з великими обсягами інформації, здійснювати її критичний відбір, порівняння та систематизацію, що є важливою складовою дослідницького мислення й необхідною компетентністю в умовах сучасного інформаційного простору.

Особливої значущості набуває використання цифрових технологій у процесі вивчення біології людини, екології, генетики та еволюційного вчення, де складність і багаторівневість біологічних процесів потребує застосування візуалізації, моделювання та інтерактивного аналізу, що дозволяє учням глибше усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки та закономірності розвитку живих систем [2, с. 97–99].

Цифрові симуляції та віртуальні експерименти створюють безпечне освітнє середовище для проведення досліджень, у якому здобувачі освіти можуть багаторазово відтворювати експериментальні ситуації, змінювати умови досліду, аналізувати результати помилкових дій та коригувати власні гіпотези, що сприяє розвитку рефлексії, самоконтролю та усвідомленого ставлення до процесу пізнання. Використання цифрових засобів навчання сприяє також формуванню мотиваційного компоненту дослідницького мислення, адже інтерактивність, наочність і можливість самостійного вибору теми або напряму дослідження підвищують зацікавленість учнів у навчанні, активізують їхню пізнавальну діяльність та стимулюють прагнення до самореалізації у науково-дослідницькій діяльності [5, с. 82–84].

В умовах дистанційного та змішаного навчання цифрові технології відіграють ключову роль у забезпеченні безперервності біологічної освіти, адже дозволяють організувати дослідницьку діяльність незалежно від місця перебування здобувачів освіти, підтримувати зворотний зв'язок, здійснювати моніторинг результатів навчання та коригувати освітній процес відповідно до індивідуальних досягнень учнів [1, с. 30–32].

Таким чином, систематичне й педагогічно виважене використання цифрових технологій на заняттях біології сприяє формуванню дослідницького мислення як комплексної якості особистості, що поєднує в собі здатність до аналізу, синтезу, прогнозування, критичного осмислення інформації та творчого застосування знань у практичній діяльності, що є необхідною умовою підготовки конкурентоспроможних, науково грамотних і соціально відповідальних громадян сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки в Україні. Київ: ІПОД НАПН України, 2020. 240 с.
2. Гриньова М. В. Інноваційні методи навчання біології. Полтава: АСМІ, 2019. 180 с.
3. Морзе Н. В. Цифрові технології в освітньому процесі. Київ: Освіта, 2019. 212 с.
4. Савченко О. Я. Дослідницька діяльність учнів у сучасній школі. Київ: Педагогічна думка, 2018. 160 с.
5. Сисоєва С. О. Педагогіка дослідницького навчання. Київ: Слово, 2016. 304 с.

Тетяна МОТУЗ

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри загальної та
спеціальної педагогіки, Комунальний
заклад вищої освіти «Дніпровська
академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Андрій ПОЗНЯКОВ

аспірант кафедри загальної та спеціальної
педагогіки спеціальності А1 Освітні
науки, Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної ради

ЗМІСТОВІ ЗМІНИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивним упровадженням цифрових технологій, що зумовлює суттєві зміни не лише в організації освітнього процесу, а й у змісті професійної діяльності викладача вищої школи. Цифровізація навчання поступово набуває системного характеру, охоплюючи дидактичні моделі, форми педагогічної взаємодії, способи оцінювання результатів навчання та механізми професійної комунікації. У цих умовах трансформується традиційне розуміння професійних функцій викладача, що потребує наукового осмислення та концептуального переосмислення його ролі в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Зміна логіки організації навчання, поширення дистанційних і змішаних форматів, активне використання цифрових платформ і сервісів актуалізують потребу в уточненні змісту професійної діяльності викладача вищої школи, зокрема в частині планування, реалізації та оцінювання освітнього процесу. Водночас наукові дослідження проблем цифровізації освіти здебільшого зосереджуються на технологічних або організаційних складниках, тоді як змістові зміни професійної діяльності викладача залишаються фрагментарно висвітленими. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу того, яким чином цифровізація навчання впливає на структуру, функціональне наповнення та професійні пріоритети діяльності викладача вищої школи.

Цифровізація навчання зумовлює істотні змістові зрушення у професійних функціях викладача, що проявляються насамперед у трансформації традиційної логіки його професійної діяльності. У цифрово орієнтованому освітньому середовищі викладач поступово відходить від домінування інформаційно-трансляційної функції, яка тривалий час визначала зміст і характер педагогічної взаємодії. Натомість зростає значущість функцій, пов'язаних із проектуванням освітнього процесу, організацією навчальної діяльності здобувачів освіти та створенням умов для їх активної пізнавальної взаємодії з цифровими ресурсами [2].

Одним із ключових змістових зрушень є посилення проєктувальної функції викладача, що передбачає розроблення структурованих цифрових навчальних

курсів, добір і педагогічно виважене поєднання різних форматів навчання, а також визначення логіки засвоєння навчального матеріалу з урахуванням можливостей цифрових технологій. У цьому контексті викладач виступає не лише як носій фахових знань, а як проєктувальник освітнього середовища, відповідальний за цілісність і педагогічну доцільність цифрового навчального контенту.

Водночас цифровізація навчання актуалізує фасилітаційну функцію викладача, яка полягає в підтримці навчальної активності здобувачів освіти, стимулюванні їх самостійності та відповідальності за результати навчання. У цифровому середовищі педагогічна взаємодія дедалі частіше набуває опосередкованого характеру, що потребує від викладача нових підходів до організації зворотного зв'язку, консультування та супроводу індивідуальних освітніх траєкторій. Таким чином, зміст професійної діяльності викладача доповнюється функціями модератора й координатора навчальної взаємодії.

Суттєвих змін зазнає і контрольно-оцінювальна функція викладача вищої освіти. Використання цифрових платформ і аналітичних інструментів розширює можливості моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти, сприяє об'єктивізації оцінювання та підвищує прозорість освітнього процесу. Водночас це потребує від викладача переосмислення змісту оцінювальної діяльності, переходу від переважно підсумкового контролю до формувального оцінювання, орієнтованого на підтримку навчального поступу.

Окремої уваги заслуговує трансформація консультативної функції викладача, яка в умовах цифровізації навчання набуває системного характеру. Постійна доступність комунікаційних засобів, розширення каналів взаємодії та індивідуалізація навчання зумовлюють потребу в регулярному педагогічному супроводі здобувачів освіти. У цьому контексті консультативна діяльність стає невід'ємною складовою професійної ролі викладача вищої освіти та інтегрується з іншими функціями його професійної діяльності.

Отже, змістові зрушення у професійних функціях викладача вищої школи в умовах цифровізації навчання свідчать про розширення й ускладнення структури його професійної діяльності. Ці зміни відображають перехід від традиційної моделі викладання до багатофункціональної професійної ролі, зорієнтованої на проєктування, підтримку та аналітичне супроводження освітнього процесу в цифровому середовищі.

Цифровізація навчання істотно змінює характер і зміст педагогічної взаємодії у вищій освіті, зумовлюючи переосмислення традиційних форм комунікації між викладачем і здобувачами освіти. Перехід до цифрового освітнього середовища розширює просторово-часові межі освітнього процесу, що впливає на інтенсивність, регулярність і способи педагогічної взаємодії. Взаємодія дедалі частіше здійснюється в синхронному та асинхронному форматах, що вимагає від викладача володіння новими комунікативними стратегіями та педагогічними прийомами.

Зміст педагогічної взаємодії в цифровому середовищі зміщується від безпосереднього контролю навчальної діяльності до організації умов для самостійної роботи здобувачів освіти. Викладач дедалі більше зосереджується на створенні навчальних ситуацій, що стимулюють активну пізнавальну діяльність, співпрацю та рефлексію. За таких умов педагогічна взаємодія набуває

партнерського характеру, ґрунтуючись на взаємній відповідальності учасників освітнього процесу за досягнення навчальних результатів.

Водночас цифрове освітнє середовище змінює емоційно-комунікативний компонент педагогічної взаємодії. Опосередкований характер спілкування актуалізує проблему підтримання мотивації здобувачів освіти, формування відчуття залученості та академічної спільності. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого використання викладачем цифрових інструментів для забезпечення регулярного зворотного зв'язку, персоналізації навчальної підтримки та розвитку рефлексивних умінь здобувачів освіти.

Таким чином, трансформація змісту педагогічної взаємодії в умовах цифровізації навчання зумовлена не лише розширенням каналів комунікації, а й переосмисленням педагогічної позиції викладача вищої школи. У цифровому освітньому середовищі викладач дедалі більше виступає як організатор і координатор навчальної діяльності, відповідальний за створення умов для активної взаємодії, підтримки самостійності та партнерських форм співпраці зі здобувачами освіти. Такий підхід корелює з положеннями Концепції розвитку цифрових компетентностей, у якій цифрові компетентності розглядаються як інтегрований ресурс професійної діяльності, спрямований на ефективне й педагогічно доцільне використання цифрових технологій у процесі навчання [1].

Водночас оновлення змісту професійної діяльності викладача вищої школи в умовах цифровізації навчання знаходить своє нормативне закріплення у Професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти», де цифрові інструменти та технології є складовою реалізації ключових професійних функцій викладача [2]. У цьому контексті цифрові компетентності постають не як технічна навичка, а як показник здатності викладача інтегрувати цифрові засоби в цілісну систему професійної діяльності з урахуванням вимог до якості освітнього процесу.

Зміст професійної діяльності викладача в цифровому середовищі передбачає володіння цифровими інструментами для проєктування навчальних курсів, організації взаємодії, оцінювання результатів навчання та аналітичного супроводу освітнього процесу. Цифрові компетентності забезпечують можливість адаптації навчального матеріалу до індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, що сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку їх самостійності.

Важливим складником цифрових компетентностей викладача є здатність до критичного осмислення цифрових ресурсів і технологій з позицій педагогічної доцільності. Це передбачає вміння відбирати цифрові інструменти відповідно до цілей навчання, оцінювати їх потенціал і обмеження, а також інтегрувати їх у цілісну систему професійної діяльності. У такому контексті цифрові компетентності виступають не окремим елементом професійної підготовки викладача, а базою для змістового оновлення його професійної ролі.

З огляду на динамічний розвиток цифрових технологій, професійна діяльність викладача вищої школи набуває рис безперервного професійного розвитку. Оновлення цифрових компетентностей стає необхідною умовою підтримання професійної спроможності викладача та його здатності ефективно реалізовувати професійні функції в цифрово орієнтованому освітньому середовищі.

Проведений аналіз засвідчує, що цифровізація навчання зумовлює глибинні змістові зміни професійної діяльності викладача вищої школи. Ці зміни проявляються в трансформації професійних функцій, оновленні характеру педагогічної взаємодії та зростанні ролі цифрових компетентностей у структурі професійної діяльності викладача. Традиційна модель викладання поступається багатофункціональній професійній ролі, зорієнтованій на проектування, фасилітацію, консультування та аналітичний супровід освітнього процесу.

Цифрове освітнє середовище змінює зміст педагогічної взаємодії, надаючи їй партнерського характеру та посилюючи значущість підтримки самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти. Водночас ефективна реалізація професійних функцій викладача в умовах цифровізації навчання безпосередньо залежить від рівня сформованості його цифрових компетентностей, які забезпечують педагогічно виважене використання цифрових технологій.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей: схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> (дата звернення: 19.01.2026).

2. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти»: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 16.10.2024 № 1468. – Київ : МОН України, 2024.

Ернест МУРТАЗІЄВ

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри математики і фізики,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Дмитро ХРИСТОВОЙ

здобувач вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня спеціальності
015.39 Професійна освіта. Цифрові
технології, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ДРАЙВЕР МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна професійна педагогічна освіта переживає етап глибинних трансформацій, спричинених інтеграцією цифрових технологій у навчальні процеси. Виклики глобалізації, зростання вимог до компетентностей педагогів, розвиток інформаційного суспільства зумовлюють необхідність впровадження інноваційних освітніх платформ, цифрових ресурсів та дистанційних форм навчання. Цифровізація професійної освіти є не лише технологічним процесом, а й фундаментальним чинником підвищення якості підготовки педагогів, формування їхніх цифрових компетентностей та готовності до інтеграції

сучасних методів у професійну практику, включно з адаптацією навчальних програм до індивідуальних освітніх потреб здобувачів, використанням аналітичних інструментів для оцінки результативності навчання, стимулюванням розвитку інноваційного мислення, проектної діяльності та критичного підходу до вирішення педагогічних задач [2, с. 149; 3, с. 34].

Одним із ключових аспектів цифрової трансформації є впровадження електронних навчальних платформ, які забезпечують інтерактивність навчального процесу, доступ до мультимедійних ресурсів, індивідуалізацію освітніх траєкторій та активне залучення студентів до дистанційних і змішаних форматів навчання. Цифрові технології також сприяють розвитку soft-skills у педагогів: критичного мислення, медіаграмотності, комунікаційних навичок, здатності до самостійного навчання, ефективної взаємодії у міждисциплінарних і міжкультурних командах, що є важливою компетентністю сучасного педагога та дозволяє реалізовувати інноваційні методики навчання [1, с. 177; 4, с. 86].

Ефективна інтеграція цифрових технологій у педагогічну освіту можлива лише за умови системного підходу, який поєднує методичні, технічні та організаційні аспекти [1, с. 179]. Важливо забезпечити комплексну підготовку майбутніх педагогів до роботи з цифровими освітніми ресурсами, оцінку їх ефективності та адаптації до змін освітнього середовища, включно з навчанням роботі з дистанційними платформами, використанням сучасних педагогічних методів, що інтегрують технології для розвитку креативності, критичного мислення, самостійності, здатності до інновацій у практиці [2, с. 150].

Для наочності можна виділити основні напрями застосування цифрових технологій у професійній педагогічній освіті, які систематизовано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Основні напрями цифровізації професійної педагогічної освіти

Напрямок цифровізації	Опис впровадження	Очікуваний ефект
Електронні навчальні платформи	LMS (Learning Management System), інтерактивні курси	Підвищення доступності навчання, індивідуалізація
Віртуальні лабораторії та симулятори	Моделювання педагогічних ситуацій, VR/AR-технології	Формування практичних компетентностей, безпечне середовище для помилок
Онлайн-оцінювання та аналітика	Тестування, цифрові портфоліо, learning analytics	Моніторинг прогресу, оперативна корекція навчального процесу
Мобільні освітні ресурси	Мобільні додатки, інтерактивні підручники	Доступ до знань у будь-який час, стимулювання самостійного навчання
Цифрові інструменти співпраці	Відеоконференції, хмарні сервіси, групові платформи	Розвиток комунікаційних навичок, інтеграція командної роботи

Як видно з табл. 1, інтеграція цифрових технологій охоплює як змістові, так і організаційні аспекти навчання. Впровадження VR/AR-симуляторів, онлайн-оцінювання, мобільних ресурсів та інтерактивних платформ дозволяє зробити

освітній процес більш динамічним, адаптивним та персоналізованим, а також забезпечує можливість реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів, що включає індивідуалізацію навчальних траєкторій, використання аналітичних інструментів для оцінки прогресу студентів, інтеграцію сучасних методик навчання та активне залучення студентів до самостійної роботи і колективних проєктів, стимулюючи розвиток критичного мислення та креативності.

Ключовим результатом цифровізації є формування у майбутніх педагогів цифрових, професійних та педагогічних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в сучасному інформаційному середовищі. Цифрова трансформація сприяє розвитку навичок саморегуляції, критичного мислення, проєктної діяльності, креативності, медіаграмотності, інноваційного мислення, а також готовності до використання сучасних педагогічних методів і технологій. Цифрові інструменти стимулюють розвиток міждисциплінарних навичок, здатності до командної роботи у багатопрофільних освітніх середовищах, ефективної комунікації, вирішення конфліктних ситуацій, адаптивності до змінних умов та швидкого реагування на нові освітні виклики, що є важливим фактором формування сучасного педагога як висококваліфікованого фахівця, здатного до безперервного професійного розвитку.

Ефективне впровадження цифрових технологій потребує системної підтримки з боку закладів вищої освіти, педагогічних колективів та державних освітніх органів, що включає:

- підготовку викладачів до використання новітніх цифрових технологій, інтерактивних платформ, VR/AR-симуляторів, аналітичних інструментів;
- забезпечення сучасної технічної інфраструктури, включно з швидкісним інтернетом, обладнанням для дистанційного навчання та інтерактивними лабораторіями;
- розробку нормативно-методичного забезпечення, адаптованого до цифрових форматів, інтеграцію інноваційних практик у навчальні програми, створення електронних підручників і методичних матеріалів, системи постійного моніторингу ефективності освітнього процесу.

Таким чином, цифрові технології виступають драйвером модернізації професійної педагогічної освіти, відкриваючи нові можливості для підвищення якості підготовки педагогів, інтеграції інноваційних методів навчання, адаптації освітнього процесу до викликів сучасного суспільства та формування педагогів, здатних ефективно працювати у цифровому освітньому середовищі. Інтеграція цифрових рішень забезпечує синергійний розвиток професійних, особистісних і соціальних компетентностей майбутніх педагогів, що є ключовою умовою успішної реалізації освітніх трансформацій та формування педагогів нового покоління, готових до роботи у різних контекстах і форматах навчання.

Список використаних джерел

1. Калюжна Т. Інтеграція цифрових технологій в освіту дорослих: цифрова компетентність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. № 4. С. 176–182.

2. Ковальчук А. Розвиток цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах цифровізації. *Молодь і ринок*. 2023. № 11/219. С. 148–153.

3. Орлов О.П. Формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів. *Професійно-прикладні дидактики*. 2025. № 2. С. 33–37.

4. Христовой Д.Ю., Муртазієв Е.Г. Цифрові інновації в освітньому процесі як засіб підвищення мотивації та ефективності навчання. *Молодь і наука в сучасному світі: освіта, інновації та культурний розвиток: тези Міжнар. наук.-практ. конф. здобувачів освіти та молодих вчених (м. Вінниця, 5 листопада 2025 р.)* / ред. кол.: Драбовський А.Г., Дибчук Л.В. та ін. Вінниця: Вінницький кооперативний інститут, 2025. С. 85–88.

Наталія МУХАЇР

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Карпатський
національний університет імені
Василя Стефаника

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сучасна педагогічна освіта перебуває у стані глибоких трансформацій, зумовлених динамічним розвитком інформаційного суспільства, цифровізацією освітнього простору та зростанням вимог до професійної діяльності вчителя. В умовах глобалізаційних процесів і швидких соціальних змін традиційні підходи до підготовки педагогічних кадрів поступово втрачають ефективність, що зумовлює потребу в пошуку нових освітніх рішень [4]. Одним із провідних чинників оновлення педагогічної освіти стають інноваційні технології, які змінюють не лише форми організації навчального процесу, а й його зміст, методи та результати.

Актуальність теми зумовлена необхідністю осмислення ролі інноваційних технологій у трансформації педагогічної освіти, а також визначення їх впливу на формування професійної компетентності сучасного педагога. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз можливостей і викликів, пов'язаних із впровадженням цифрових та педагогічних інновацій у систему підготовки вчителів.

Інноваційні технології в педагогічній освіті охоплюють сукупність сучасних підходів, методів і засобів навчання, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу та його адаптацію до потреб здобувачів освіти [3]. Відповідно до концептуальних засад розвитку цифрових компетентностей, ключовим завданням є створення гнучкого освітнього середовища [1]. До таких

технологій належать дистанційне та змішане навчання, використання цифрових освітніх платформ, інтерактивних ресурсів, хмарних сервісів, електронних підручників, онлайн-курсів, а також елементів штучного інтелекту в освіті.

Впровадження інноваційних технологій сприяє заміні ролі вчителя в педагогічній освіті. Традиційна модель, у якій вчитель виступав основним джерелом знань, поступово трансформується в модель педагогічного партнерства, де викладач виконує функції фасилітатора, наставника. Здобувачі педагогічної освіти, у свою чергу, стають активними учасниками освітнього процесу, відповідальними за власне навчання та професійний розвиток [2]. Цифровізація дозволяє індивідуалізувати навчання, що є особливо важливим для реалізації засад інклюзивної освіти та підтримки професійної мобільності майбутніх вчителів [5].

Особливу роль інноваційні технології відіграють у формуванні ключових професійних компетентностей майбутніх педагогів. Використання цифрових інструментів сприяє розвитку критичного мислення, уміння працювати з інформацією, комунікативних навичок, здатності до командної роботи та саморефлексії. Крім того, інноваційні підходи дозволяють інтегрувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, що є надзвичайно важливим для професійного становлення вчителя.

Важливим аспектом трансформації педагогічної освіти є безперервний професійний розвиток педагогів. Інноваційні технології відкривають широкі можливості для підвищення кваліфікації вчителів через участь у вебінарах, онлайн-курсах, професійних спільнотах та міжнародних освітніх проєктах. Такий формат навчання забезпечує гнучкість, доступність та індивідуалізацію освітнього процесу, що відповідає сучасним вимогам до професійного розвитку.

Разом із тим упровадження інноваційних технологій супроводжується низкою проблем. Серед них можемо виокремити:

1. Необхідність безперервного підвищення рівня цифрової культури педагогів.
2. Технічні ризики та загроза зниження якості безпосередньої міжособистісної комунікації.
3. Потреба у гармонійному поєднанні традиційних педагогічних цінностей із новітніми цифровими рішеннями [4].

Це потребує системного підходу до впровадження інновацій, орієнтованого на педагогічну доцільність, а не лише на технологічні можливості. Крім того, інноваційні технології відіграють важливу роль у розвитку інклюзивної педагогічної освіти. Цифрові інструменти дозволяють адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб здобувачів освіти, забезпечувати доступність навчання та створювати умови для рівних освітніх можливостей. Таким чином, інновації стають не лише засобом модернізації освіти, а й інструментом соціальної справедливості.

Отже, інноваційні технології є одним із ключових чинників трансформації педагогічної освіти в сучасних умовах. Вони сприяють оновленню змісту та форм підготовки педагогів, розвитку їхньої професійної компетентності та готовності до діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. Водночас ефективність упровадження інноваційних технологій залежить від рівня

цифрової культури педагогів, наявності відповідної матеріально-технічної бази та системної підтримки з боку освітньої політики.

Подальший розвиток педагогічної освіти потребує гармонійного поєднання традиційних педагогічних цінностей із сучасними інноваційними підходами, що дозволить сформувати педагога нового покоління — професійно мобільного, креативного та здатного ефективно відповідати на виклики сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей педагогічних працівників закладів освіти України : схвалено МОН України. Київ, 2023. 24 с.
2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи розвитку. 2022. № 6. С. 1–15.
3. Локшина О. І. Інноваційні процеси в педагогічній освіті в умовах цифровізації. 2021. № 4. С. 45–52.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука України в умовах глобальних змін : монографія. Київ: Грамота, 2022. 320 с.
5. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Професійна підготовка вчителя в умовах цифрового освітнього середовища: навч.-метод. посіб. 2022.

Олена НАБОКА

кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри іноземних мов
професійного спрямування, Одеський
національний університет імені
І. І. Мечникова

МЕТОДОЛОГІЯ СЛІЛ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ГНУЧКИХ НАВИЧОК У МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах глобалізації та стрімкої цифрової трансформації освітнього простору професійна підготовка магістра за спеціальністю «Освітні науки» виходить за межі класичного накопичення академічних знань. Сучасний ринок праці формує запит на фахівця нового типу - «Магістра 2.0», який є не лише експертом у своїй предметній галузі (Hard skills), а й володіє розвиненим емоційним інтелектом, лідерськими якостями та здатністю до ефективної колаборації (Soft skills). У цьому контексті вивчення іноземної мови перестає бути автономною навчальною дисципліною і трансформується у стратегічний інструмент професійного управління. Для майбутнього менеджера освіти англійська мова сьогодні виступає як ключовий засіб доступу до міжнародних інновацій, участі у грантових програмах та налагодження міжкультурного партнерства. Актуальність теми зумовлена необхідністю подолання розриву між лінгвістичною підготовкою та реальними професійними викликами. Інтеграція гнучких навичок безпосередньо у процес іншомовної освіти дозволяє студенту не просто вивчати граматичні структури, а моделювати ситуації професійного успіху, де мова стає природним середовищем для прояву лідерського потенціалу. Таким чином, перехід від традиційного навчання мови до методики, що поєднує

зміст фахових дисциплін із розвитком особистісних компетенцій, є нагальною вимогою часу для формування конкурентоспроможної еліти в галузі освітніх наук.

Впровадження методики CLIL (Content and language integrated learning) у навчання магістрів базується на синергії чотирьох компонентів («4С»), де іноземна мова стає не метою, а засобом професійного становлення фахівця освітніх наук. Унікальність методики CLIL полягає в її здатності трансформувати освітній процес із вивчення мови «як такої» у формат «мови для професійної дії». На відміну від традиційного навчання іноземної мови для спеціальних цілей, де основна увага приділяється термінології, CLIL створює автентичне середовище, у якому мова засвоюється імпліцитно, тобто мимохіть, через фокусування на вирішенні складних інтелектуальних завдань. Це забезпечує ефект «подвійної залученості»: студент опрацьовує фаховий контент, одночасно відшліфовуючи лінгвістичну вправність у природному контексті. Основна користь такого підходу для магістрів освітніх наук полягає в інтенсивному розвитку когнітивної гнучкості. Використання іноземної мови як медіатора знань змушує мозок працювати в режимі підвищеної активності, що стимулює формування нових нейронних зв'язків та покращує здатність до мультизадачності. Унікальним є і те, що CLIL виступає природним фільтром для відсіювання застарілих освітніх концепцій, оскільки робота з актуальними англомовними джерелами дозволяє студентам оперувати знаннями, які ще не встигли увійти у вітчизняні підручники. Крім того, методика забезпечує потужний емоційний драйв: успішне розв'язання професійного кейсу іноземною мовою формує у магістра стійке почуття професійної самовпевненості. Це перетворює мову з джерела потенційного стресу на інструмент розширення інтелектуальних кордонів, де кожен опанований термін стає кроком до інтеграції у світове наукове товариство.

Для викладача практична реалізація цього підходу починається з подолання «мовного страху» через зміщення фокусу на зміст, що дозволяє студенту залучатися до вирішення значущої професійної проблеми й автоматично знижує бар'єр у комунікації. У межах такої підготовки психологічною перевагою стає стратегія «Scaffolding» (підтримки), коли викладач надає магістрам набір професійних кліше («In my professional opinion...», «The educational trend shows...») до початку дискусії, що дозволяє їм почуватися лідерами думок навіть за середнього рівня володіння мовою. Логічним розвитком цього процесу є перехід до вдосконалення когнітивних навичок, що реалізується через залучення студентів до вищих рівнів мислення — аналізу та оцінки. Практикоорієнтованим кейсом у цьому контексті виступає порівняльний аналіз міжнародних освітніх стратегій, наприклад, зіставлення стандартів вищої освіти в Україні та країнах Скандинавії з використанням оригінальних джерел.

Для ефективної модерації таких занять викладачеві рекомендується застосовувати техніку «Socratic circles» (Сократівські кола), де група ділиться на два кола: внутрішнє, що дискутує про етичні виклики цифровізації, та зовнішнє, яке оцінює якість аргументації колег. Ставлячи відкриті запитання, як-от «How would this reform affect pedagogical freedom?», викладач стимулює магістрів використовувати складні логічні конструкції для критичного осмислення реформ. Такий інтегрований підхід навчає майбутніх лідерів освіти не просто

транслявати факти, а вибудовувати власні стратегії розвитку закладів та аргументувати їх у стресових ситуаціях, формуючи цілісний професійний портрет конкурентоспроможного фахівця.

Паралельно з когнітивним розвитком, методологія CLIL стає фундаментом для формування емоційного інтелекту та лідерства через професійну комунікацію. Для магістра освітніх наук важливо не просто володіти лексикою, а вміти використовувати мову як інструмент впливу та медіації. Практикоорієнтованим підходом тут є розробка сценаріїв професійної взаємодії, наприклад, симуляція переговорів щодо отримання міжнародного гранту або вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному колективі іноземною мовою. Викладачеві рекомендується впроваджувати рольові ігри, де студенти приміряють на себе позиції директора закладу, представника грантового комітету чи конфліктного колеги. Це дозволяє розвивати емпатію та культуру спілкування, адже магістр вчиться зчитувати не лише вербальні повідомлення, а й соціокультурний підтекст, що безпосередньо впливає на його ефективність як лідера освіти.

Логічним продовженням розвитку лідерських якостей є перехід до командної взаємодії у цифровому середовищі, що реалізується через проєктний метод. Сучасна цифрова освіта дозволяє створювати «інтерактивні полотна» для спільної роботи, такі як Miro або Canva, де магістри займаються колаборативною візуалізацією освітніх проєктів. У межах такого завдання викладач дає інструкцію щодо чіткого розподілу ролей у команді: координатор (керує процесом), дослідник (шукає англomовні джерела), дизайнер (структурує Mind Map) та спікер (презентує фінальний продукт). Такий підхід навчає студентів делегуванню та відповідальності, перетворюючи підготовку презентації на реальний досвід командної роботи. Використання цифрових інструментів не лише знижує когнітивне навантаження завдяки наочності, а й формує цифрові Soft skills, які є критично важливими для сучасного менеджера освіти. У результаті магістри отримують подвійний ефект: вони вдосконалюють професійну термінологію та одночасно відпрацьовують навички управління проєктами, що робить процес навчання максимально наближеним до майбутньої фахової діяльності.

Також це забезпечує «ефект занурення» у реальну професійну діяльність, де цифрові інструменти виступають не просто додатком, а середовищем для синтезу знань. Спільне створення візуальних моделей не лише полегшує запам'ятовування фахової лексики, а й вчить магістрів критично оцінювати внесок кожного члена команди, вести конструктивний діалог та досягати синергії в груповій роботі. У результаті випускник отримує не лише мовну компетентність, а й практичний досвід управління освітніми проєктами в цифровому та міжнародному контексті.

Ефективність інтегрованого навчання та формування гнучких навичок безпосередньо залежить від якісного педагогічного дизайну, що базується на впровадженні системи когнітивних якорів. На відміну від тимчасової підтримки (scaffolding), когнітивні якорі слугують постійними ментальними маркерами, які структурують іншомовний професійний дискурс магістра. Практична реалізація цього підходу передбачає використання спеціалізованих глосаріїв-навігаторів, які містять не просто переклад термінів, а «мовні формули управління»

(Management language patterns). Це функціональні фрази-якорі, що дозволяють студенту миттєво перемикаєти когнітивні режими під час обговорення: наприклад, для переходу від аналізу до стратегічного планування («Let's look at this from a managerial perspective...») або для структурування висновків («To sum up your point...»). Використання таких якорів доповнюється візуальним кодуванням: кожному типу професійної дії (лідерство, аналіз, критика) відповідає певний колір або символ у робочих матеріалах. Це дозволяє магістру не витрачати когнітивний ресурс на пошук потрібних слів, а зосередитися на суті професійної задачі. Важливим елементом закріплення цих якорів є впровадження інструментів рефлексивного моніторингу, зокрема чек-листів для самооцінки Soft skills. Заповнюючи їх після кожного заняття, студенти аналізують свою роль у команді та рівень емпатії, прив'язуючи свої успіхи до конкретних мовних стратегій, які вони використали. Такий підхід перетворює іноземну мову на прозорий інструмент професійної дії, де когнітивні якорі забезпечують стійкість знань та впевненість у лідерських проявах навіть у ситуаціях високої невизначеності. Ефективна реалізація інтегрованого навчання вимагає проектування принципово нового освітнього ландшафту, який виходить за межі класичної аудиторної системи. Особливу увагу слід приділити створенню адаптивного та багатофункціонального простору, здатного миттєво трансформуватися під актуальні потреби магістрів: від зон для зосередженої індивідуальної рефлексії над іншомовним контентом до інтерактивних хабів для інтенсивної групової взаємодії. Ключовим архітектором такого середовища стає технічна інфраструктура, що забезпечує безперебійний доступ до хмарних платформ візуалізації. Це дозволяє студентам синхронізувати свої ідеї в реальному часі, перетворюючи абстрактні теоретичні концепції на наочні цифрові моделі. Така архітектурна та технологічна гнучкість виконує важливу психотерапевтичну функцію: вона нівелює ієрархічні бар'єри та створює «зону когнітивної безпеки». У такому просторі ризик зробити мовну помилку сприймається не як поразка, а як природний елемент експерименту. Це дає магістру змогу вільно апробувати різні професійні ролі – від модератора дискусії до стратегічного аналітика – відчувачи підтримку як з боку викладача-фасилітатора, так і через візуальні цифрові опори. Зрештою, продумана організація простору стає тим каталізатором, який перетворює академічне заняття на майданчик для реального професійного зростання, де розвиток Soft skills відбувається органічно та без надмірного ментального напруження».

Підсумовуючи, можна стверджувати, що методологія CLIL виступає не просто способом вивчення іноземної мови, а стратегічним інструментом трансформації професійної підготовки магістра освітніх наук. Синергія предметного змісту та розвитку гнучких навичок забезпечує перехід від «поверхневого» навчання до рівня «Deep learning», де знання інтегруються у свідомість як упорядкована система. Психологічний ефект такого підходу полягає у суттєвому зниженні академічної тривожності: завдяки візуалізації та чітким алгоритмам взаємодії студент відчуває контроль над складним іншомовним контентом. Зрештою, підготовка «Магістра 2.0» через призму CLIL дозволяє виховати лідера освіти, здатного до критичного аналізу, емоційного інтелекту та успішної роботи у міжнародному цифровому середовищі, що є визначальною вимогою сучасного ринку праці.

Список використаних джерел

1. Гайдай І.О., Кошелева М.В., Суворова Л.К., Паньковик Н.М. Інтегрований підхід у вивченні іноземної мови та методика CLIL: відкриття нових горизонтів в навчанні студентів мовних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 63. Т. 1. С.121–126. DOI <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/63.1.22>
2. Пасічник О., Пасічник О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. Вип. 30. С.134–148. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148>

Юлія НАДОЛЬСЬКА

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри германської філології та
методики викладання германських мов,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Лариса ЄПФАНЦЕВА

старша викладачка кафедри германської
філології та методики викладання
германських мов, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНТЕРАКТИВНІ ОНЛАЙН-ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується швидкою та глибокою інтеграцією цифрової трансформації в освітній простір, що вимагає від майбутнього вчителя іноземної мови не лише володіння лінгвістичними знаннями, а й високого рівня цифрової компетентності, яка стає запорукою ефективної організації освітнього процесу в умовах змішаного та дистанційного навчання.

У контексті викладання німецької мови особливого значення набуває інтенсифікація освітньої діяльності через впровадження інтерактивних технологій. Вони дозволяють відійти від репродуктивної моделі навчання на користь динамічного мультимедійного середовища для опанування мови як засобу живої комунікації, трансформують процес засвоєння німецької мови на захопливий інтерактивний пошук, сприяють глибшому зануренню в автентичне іншомовне середовище, підвищують мотивацію здобувачів освіти та забезпечують миттєвий зворотний зв'язок.

Питання цифровізації та впровадження інтерактивних технологій в освітній процес ґрунтовно розроблені в працях О. Пінчук, Р. Гуревича та ін, тоді як методичні аспекти викладання іноземної мови в цифровому середовищі

висвітлюються методистами В. Ломакович, Н. Майер, О. Тарнопольського, Г. Функа [1, 2, 3, 4, 5] та ін. Науковці наголошували на необхідності і гармонійного поєднання технологічного інструментарію з лінгвістичними цілями, де цифрові засоби виступають не лише джерелом інформації, а й платформою для активної іншомовної взаємодії та когнітивного розвитку особистості.

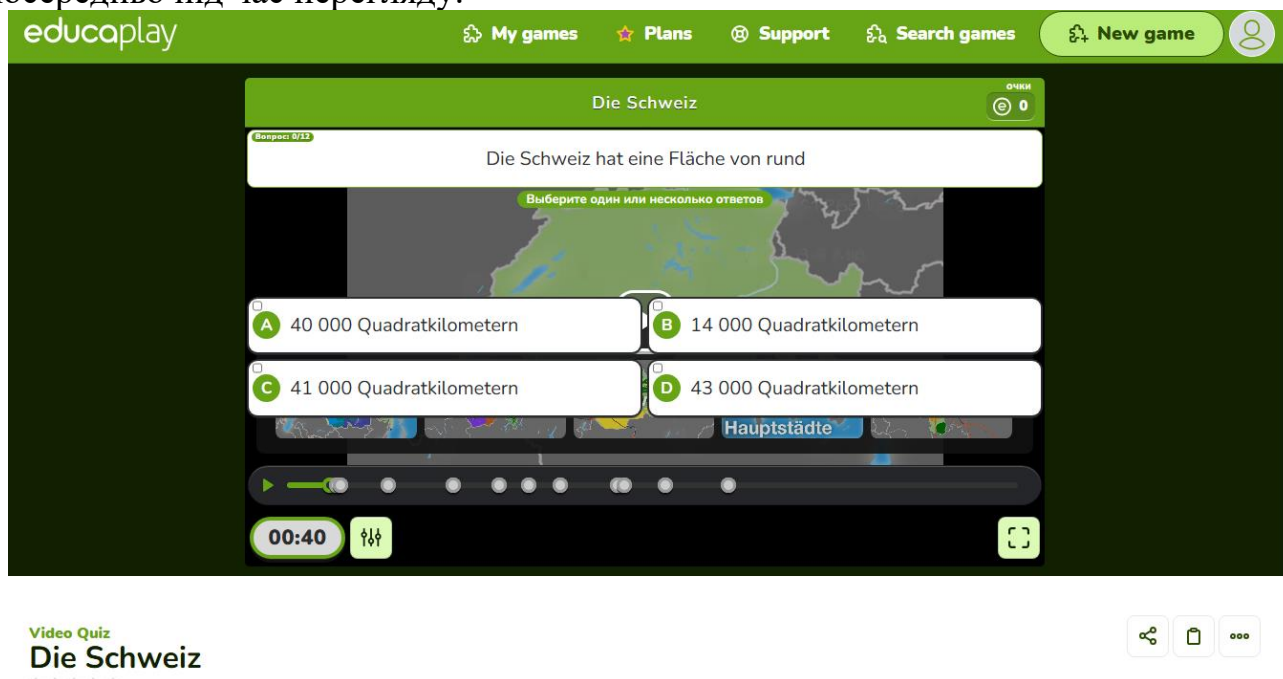
Саме тому, на нашу думку, застосування інтерактивних-онлайн вправ на заняттях з німецької мови є не лише допоміжним засобом візуалізації матеріалу, а й ключовим інструментом формування іншомовної комунікативної компетентності, що дозволяє ефективно реалізувати індивідуальну освітню траєкторію кожного здобувача, забезпечуючи перехід від пасивного засвоєння граматичних структур або лексичного матеріалу до активного їх використання у мовленнєвих ситуаціях.

Впровадження на заняттях з німецької мови інтерактивних онлайн-вправ на базі таких платформ як: LearningApps, Educaplay тощо є методично виваженим способом оптимізації освітнього процесу, що обґрунтовується низкою психолого-педагогічних та дидактичних принципів. Це відповідає вимогам особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання. Завдяки таким інтерактивним завданням, як, наприклад, сортування, вікторини, кросворди, відбувається перехід здобувача з пасивної позиції спостерігача в активну позицію дослідника та творця, що сприяє глибшому засвоєнню знань через безпосередню практичну діяльність, розвиває пізнавальну активність і внутрішню мотивацію, оскільки забезпечує миттєвий зворотній зв'язок та елемент змагальності.

Наведемо приклади завдань, які можна використовувати на заняттях під час опанування німецької мови на платформі Educaplay.

Приклад 1. Вікторина з інтерактивним video (Interactive Video Quiz) „Die Schweiz“.

Здобувачам пропонується переглянути автентичний уривок про географічні відомості Швейцарії і дати відповіді на питання та/або пройти тести безпосередньо під час перегляду.



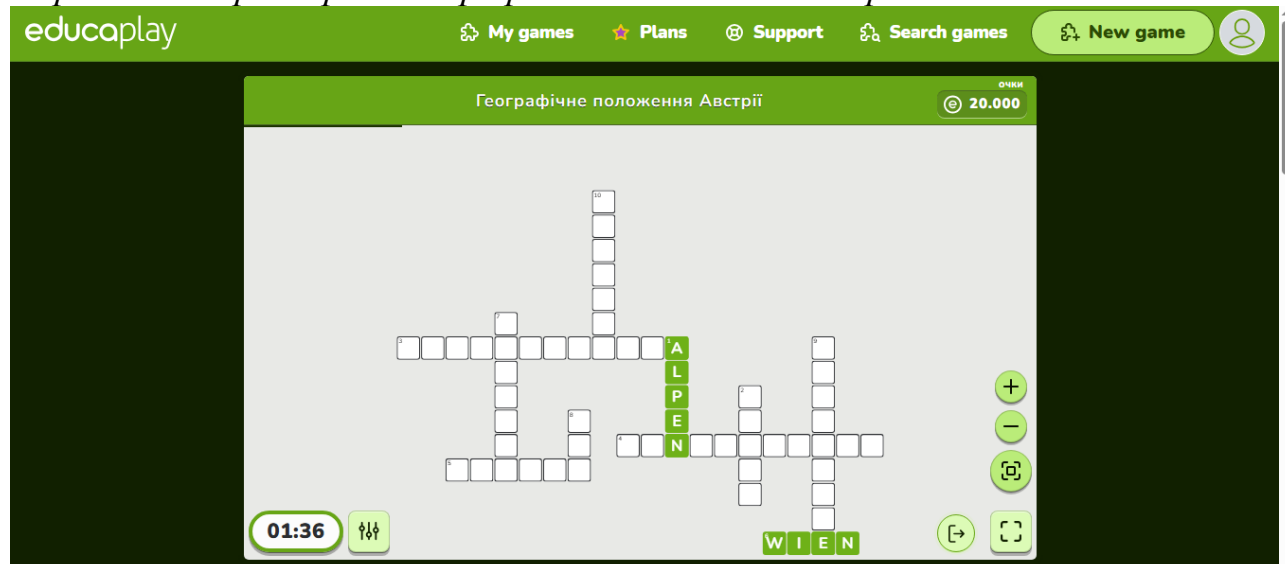
Зазначений вид вправи є високоефективним комплексним інструментом сучасної цифрової дидактики, що інтегрує кілька ключових методичних принципів викладання іноземних мов.

По-перше, це інтеграція всіх видів мовленнєвої діяльності з акцентом на аудіювання. Інтерактивні питання, інтегровані у хронологію відео, переводять пасивне сприйняття в активне, змушують постійно аналізувати звуковий та візуальний ряд. Паралельно активізуються інтелектуальні процеси передбачення та здогадки, коли здобувач на основі контексту, візуальних підказок та частково зрозумілих елементів відновлює загальний зміст.

По-друге, формат «відео-вікторини» забезпечує безперервну взаємодію здобувача з навчальним контентом. Миттєва перевірка відповідей під час або після кожного питання виконує мотивуючу та корекційну функції. Здобувач одразу бачить свій результат, що стимулює до повторного звернення до незрозумілого фрагменту та сприяє усвідомленню власних помилок. Це реалізує принципи формувального оцінювання.

Окрім цього вправа базується на автентичному відеоматеріалі, що формує у здобувачів не лише мовленнєву, а й соціокультурну компетентність. Сприйняття природної мови носіїв у реальному комунікативному контексті знайомить з реаліями Швейцарії та розширює кругозір, забезпечуючи глибинне розуміння особливостей менталітету та мовленнєвого етикету країни, мова якої вивчається.

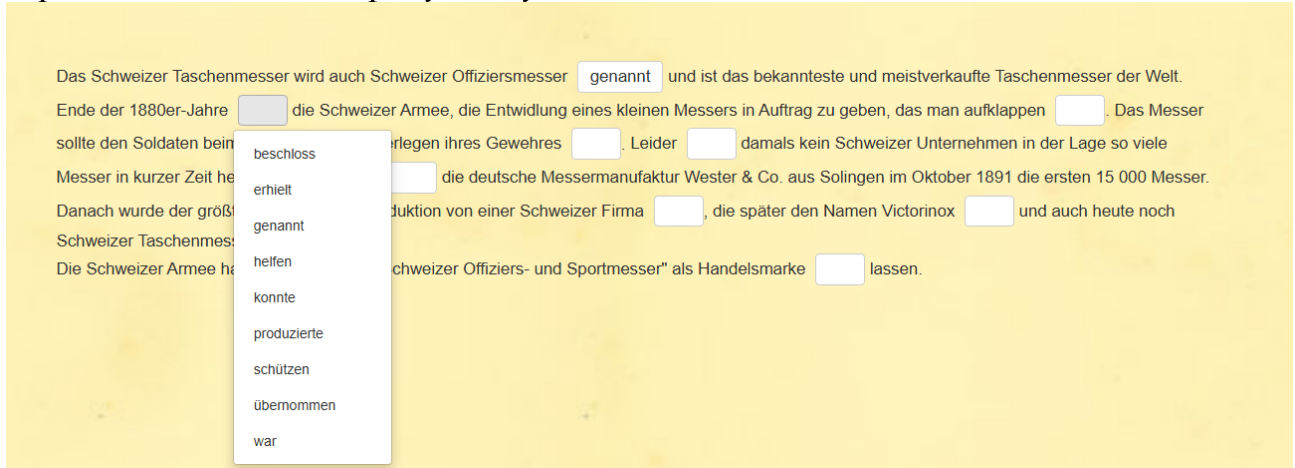
Приклад 2. Кросворд «Географічне положення Австрії»



Даний вид вправ є класичним інструментом в арсеналі викладача, що має чітку та вузько спеціалізовану методичну спрямованість. Кросворди концентрують увагу здобувачів виключно на графічній формі лексичної одиниці. Необхідність заповнити клітинки вимагає високого рівня орфографічної уваги та точності, що сприяє переходу слова з пасивного словникового складу до графічно правильної активної форми. Ця вправа ідеально підходить для закріплення та перевірки лексики або ключових понять з певної теми, як у

даному випадку - «Географічне положення Австрії». Визначення-підказка (вербальна або візуальна) активізує семантичне поле пам'яті завдяки механізму моторної та зорової пам'яті. Розв'язування кросворду містить елемент проблемного завдання, що підвищує внутрішню мотивацію та задоволення від знайденого рішення. Однак для досягнення комунікативних цілей навчання кросворд має бути інтегрований у комплекс вправ, що включають мовленнєве застосування закріплених слів.

Приклад 3. «Заповни пропуски» у тексті «Das Schweizer Taschenmesser».



<https://learningapps.org/watch?v=p0nutzzg326>

Наступною не менш цікавою платформою є LearningApps, яка пропонує інтерактивний елемент – миттєвий зворотній зв'язок, що суттєво відрізняє вправу від її паперової версії.

Текст у вправі містить навмисні пропуски, які стосуються ключових лексичних одиниць і граматичних форм. Це типовий приклад автентичного країнознавчого матеріалу, адаптованого для освітніх цілей. Метою цієї вправи є перевірка та закріплення мовної компетенції в інтегрованому контексті.

Вправа «Заповнення пропусків» вимагає від здобувачів одночасного застосування різноманітних знань: розуміння значення слів у тексті та вмінь правильно підібрати потрібну лексичну одиницю, вміння визначити правильну граматичну форму слова. Основним механізмом виконання вправи є контекстуальна здогадка. Здобувач повинен проаналізувати логічні, граматичні та смислові зв'язки в тексті, щоб відновити пропущену інформацію. Вправа вимагає не пасивного впізнання, а активного відтворення та застосування правил. Багаторазове тренування у відновленні стандартних граматичних конструкцій у контексті сприятиме їхньому переходу до активної мовної пам'яті. Хоча вправа й не розвиває продуктивні мовленнєві навички (говоріння, письмо), проте вона виконує іншу функцію – підтримку та контроль в межах роботи з читанням та лексико-граматичним матеріалом. Методична цінність зазначеної вправи максимально розкриється при її інтеграції до системи більш широких комунікативних завдань.

Отже, впровадження інтерактивних онлайн-вправ не є суто розважальним елементом, а становить собою сучасну дидактичну технологію, яка комплексно впливає на мотиваційну та змістовну складову освітньої діяльності, перетворюючи заняття німецької мови на продуктивний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Ломакович В. Підвищення мотивації студентів під час вивчення практичного курсу німецької мови в умовах дистанційного навчання. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2021. № 2. С. 113–120.
2. Майер Н. В. Сучасні тенденції інноваційного навчання іноземних мов у вищій школі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. В. 62. С. 110–114.
3. Пінчук О. П. Перспективи використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. С. 1–15.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному навчальному закладі. Дніпро, 2019. С.45–48.
5. Funk H. Digitale Medien im Deutschunterricht (Deutsch als Fremdsprache). München: Klett-Langenscheidt, 2017. 120 S.

Інна НАГРИБЕЛЬНА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри соціально-гуманітарної
підготовки, Херсонська державна морська
академія

ВИКЛАДАЧ І СТУДЕНТ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У ХХІ столітті цифровізація стала невід’ємною частиною всіх сфер людської діяльності, включно з освітою. Професійна трансформація педагогічної діяльності відбувається під впливом нових технологій, які змінюють ролі викладача і студента у навчальному процесі. Сучасна педагогіка вищої школи повинна вирішувати не лише питання передачі знань, а й формувати здатність адаптуватися до цифрового освітнього середовища та критично використовувати цифрові інструменти.

З огляду на означення набуває практичної значущості та аргументованої теоретичної важливості цифрова педагогіка як нове середовище освіти. Поняття цифрової педагогіки тісно пов’язане із загальною цифровізацією освіти. Під цифровою педагогікою розуміємо процес, у якому цифрові технології становлять не лише інструмент, а й середовище навчання – змінюючи сутність традиційних педагогічних підходів та впливаючи на всі аспекти освітнього процесу. Цифрова педагогіка охоплює застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, забезпечення доступу до цифрових освітніх ресурсів, розвиток цифрових компетентностей викладачів і студентів.

Описані зміни зумовили появу нового освітнього середовища, де педагогічний процес стає більш доступним, персоналізованим і гнучким – що важливо для підготовки фахівців, здатних працювати в умовах цифрового суспільства.

Своєю чергою змінюється й роль викладача та студента у цифрову епоху. Усвідомлюємо, що в цифрову епоху саме роль викладача суттєво

трансформується. Від традиційного «джерела знань» викладач переходить до функції фасилітатора і наставника, який організовує освітній процес, створює умови для самостійної роботи здобувачів освіти, моделює освітні ситуації для застосування цифрових інструментів. Тут акцентуємо увагу на використанні онлайн-платформ, систем управління навчанням, доцільних інтерактивних ресурсів, віртуальних лабораторій та іншого цифрового контенту.

Водночас і здобувач вищої освіти стає активним учасником процесу, здатним самостійно опрацьовувати матеріал, адаптувати свою освітню траєкторію та використовувати новітні засоби для здобуття знань. Такий підхід відповідає сучасним вимогам компетентнісного навчання та сприяє формуванню здатності до безперервного професійного розвитку.

Успішність цифрової педагогіки зумовлена різними чинниками. Одним із них є використання інноваційних технологій у вищій школі. До них відносимо системи дистанційного та змішаного навчання; цифрові платформи та освітні сервіси; інструменти штучного інтелекту та адаптивного навчання; віртуальні середовища й симуляції; електронні освітні ресурси. Усі означені ресурси стають не лише засобом передачі знань, але й важливою умовою для розбудови нового освітнього середовища, яке відповідає потребам сучасних студентів.

У практичному рішенні досліджуваної проблеми нам імпонує думка: «Реалізація вимог модульно-розвивального навчання потребує докорінної перебудови не тільки соціальної позиції викладача, учителя й учня, а й переорієнтації складових освітньої системи: завдання, змісту, форм, методів, технологій, спрямованих на позитивний кінцевий результат... Акцент у професійній підготовці зміщується із процесу викладання на процес навчання студентів, де значну роль відіграє організація самостійної роботи майбутніх фахівців»[3].

Нам видається, що це твердження важливо інтерпретувати у контексті цифрової освіти: цифрові інструменти значно розширюють можливості самоосвітньої діяльності студентів – від доступу до електронних бібліотек і баз даних до участі в інтерактивних онлайн-курсах та вебінарах.

Практично значущою видається позиція науковців-практиків про доцільне використання цифрових застосунків у поєднанні з новітніми технологіями навчання. Так, у дослідженні Б.Нагрибельного знаходимо методично доцільні рекомендації: «На заняттях з англійської мови у фаховій підготовці майбутніх спеціалістів морської галузі технологія «Хмари слів» може бути використана як дієвий дидактичний засіб для формування їх комунікативної компетентності. Дану технологію можемо використовувати для формування лексичного запасу здобувачів вищої освіти, активізації професійної лексики, опрацювання фахової термінології англійською мовою. Безперечним аргументом на користь технології «Хмари слів» є її здатність до активізації пізнавальної уваги на занятті, можливість відійти від репродуктивних форм роботи та продукувати власні ідеї, втілюючи їх у «хмарах» слів-професіоналізмів.» [2].

Цифрова педагогіка демонструє одночасно виклики та перспективи. Незважаючи на очевидні переваги цифровізації, існують і виклики, які полягають у потребі підвищення цифрової компетентності викладачів; забезпеченні рівного доступу до цифрових ресурсів; адаптації методів оцінювання навчальних досягнень у цифровому середовищі; необхідності сталої

педагогічної підтримки студентів у самостійному опануванні навчальним матеріалом. Перспективи цифровізації вищої освіти вбачаємо у включенні у подальший розвиток адаптивних освітніх технологій, інтеграцію інструментів штучного інтелекту та створення нових моделей взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Узагальнюючи порушений аспект проблеми, відзначимо, що цифрова епоха відкриває нові можливості для трансформації педагогіки вищої школи. Викладач і здобувач освіти стають рівноправними суб'єктами освітнього процесу, де основну увагу приділено активній самостійній діяльності, розвитку компетентностей і використанню інноваційних технологій.

Перспективу аналізованого процесу вбачаємо в тому, що сучасна педагогіка потребує зміщення акценту із традиційного викладання на організацію освітнього процесу, в якому цифрові інструменти виступають потужним засобом саморозвитку та професійного становлення студентів.

Список використаних джерел

1. Ігнатова О. Розвиток навичок ефективної міжкультурної комунікації. *Journal of Cross-Cultural Education*. 2024. № 3, С.7–13. <https://doi.org/10.31652/2786-9083-2024-3-7-13>
2. Нагрибельний Б. Методика використання застосунку Word It Out на заняттях з англійської мови. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». 2022. Вип. 48. Т. 3. С. 120 – 124. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-3-20>
3. Нагрибельна І. Реалізація вимог модульно-розвивального навчання в професійній підготовці майбутніх учителів [Електронний ресурс] / І. А. Нагрибельна. – Херсон: ХДУ, 2016. – 52 с. – Режим доступу: <https://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/1992/Нагрибельна%20І.%20А..pdf>

Тетяна НОВИЦЬКА

наукова співробітниця відділу відкритих
освітньо-наукових інформаційних систем,
Інститут цифровізації освіти НАПН
України

ПЛАТФОРМИ ТА СЕРВІСИ ДЛЯ ЗБЕРІГАННЯ ТА ОБРОБКИ FAIR- ДАНИХ: СТРАТЕГІЇ ДЛЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У сучасному науковому просторі спостерігаються масштабні технологічні зміни, зумовлені швидким розвитком інформаційно-цифрових технологій [1], а також зростаючим прагненням міжнародної наукової спільноти до впровадження принципів відкритої науки [2]. Належне онлайн-представлення дослідницьких даних – як результатів наукових досліджень, так і супровідної інформації, пов'язаної з дослідницьким процесом, – постає важливим викликом, що потребує своєчасних практичних рішень та активної участі всієї академічної

спільноти. Нині дедалі більше її учасників визнають, що такі фундаментальні складові відкритої науки, як зберігання, управління та обмін дослідницькими даними, мають здійснюватися відповідно до керівних принципів FAIR У цьому контексті концепція **FAIR-даних** (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable* – «відтворюваність, доступність, сумісність, багаторазовість використання») задає міжнародні стандарти обробки та зберігання наукової інформації.

У сучасну епоху цифрових технологій дані стають одним із ключових ресурсів для розвитку науки, у тому числі освітніх досліджень. Однак лише збір даних недостатній – важливо, щоб вони були доступними, підзвітними, інтероперабельними та повторно використовуваними. Отже, принципи FAIR були розроблені з метою забезпечення доступності, сумісності та можливості легального багаторазового використання даних, а також покращення їх пошуку в мережі Інтернет. Поняття FAIR вперше запропоновано під час Лоренцівського семінару у 2014 р. та отримало широке визнання після публікації у 2016 р. Існує низка ініціатив у сфері навчання, навчальних матеріалів та освітніх рамок для інформування про викладання навичок FAIR [3].

Мета публікації – окреслити ключові платформи й сервіси, що підтримують принципи FAIR, проаналізувати їх можливості у сфері освітніх наук та визначити перспективи їхнього використання для дослідників, закладів вищої освіти й наукових проєктів.

FAIR-принципи стали стандартом у світовій науковій спільноті:

- ✓ *Findable* (відшукувані): дані повинні мати унікальні ідентифікатори та бути легко доступні через каталоги;
- ✓ *Accessible* (доступні): з чіткими правилами доступу й відкритими протоколами;
- ✓ *Interoperable* (сумісні): підтримка стандартів обміну даними, які дозволяють використовувати їх у різних системах;
- ✓ *Reusable* (багаторазово використовувані): з повною документацією та умовами для повторного використання.

Для освітніх наук, де дані можуть охоплювати соціально-поведінкові, педагогічні, демографічні та експериментальні масиви, FAIR-підхід забезпечує: надійність досліджень, стимулювання співробітництва, зниження дублювання зусиль та швидку інтеграцію в міжнародну наукову спільноту. Розглянемо основні платформи для **зберігання** FAIR-даних, придатні для освітніх наук.

Zenodo (<https://zenodo.org>) – універсальний репозиторій, створений Європейською організацією ядерних досліджень (CERN) за підтримки проєкту OpenAIRE. *Основні переваги Zenodo*: підтримує DOI (Digital Object Identifier) – гарантія відтворення та цитування, добре підходить для зберігання різних типів даних (тексти, таблиці, коди), інтеграція з GitHub, автоматичне створення метаданих. *Застосовність Zenodo в освітніх науках*: розміщення даних експериментів та опитувань, зберігання кодів аналізу, відкритий доступ.

Figshare (<https://figshare.com>) – хмарний сервіс для публікації та обміну науковими даними. *Переваги Figshare*: зручний інтерфейс, автоматичне генерування метаданих, підтримка DOI, можливість контролю доступу (публічні/приватні набори). *Використання Figshare*: зберігання великих наборів даних, інтеграція з журналами та платформами відкритого доступу, зручний для студентів та молодих дослідників.

Dataverse (<https://dataverse.org>) – відкритий репозиторій, орієнтований на зберігання та обмін науковими даними. *Використання Dataverse*: підтримка складної структури наборів даних, розширені можливості керування доступом, генерація стандартних метаданих. *Переваги Dataverse для освітніх наук*: дозволяє створювати спільні проекти, зручно працювати зі статистичними даними, підтримка різного типу ліцензій і контролю доступу.

OSF (Open Science Framework) (<https://osf.io>) – платформа для організації наукових проєктів, що включає репозиторій даних. *Ключові можливості OSF*: інтеграція з Dropbox, Google Drive, співпраця команди над даними, версійність та трекінг змін. *Переваги OSF для освітніх наук*: ефективний для довготривалих досліджень, дозволяє об'єднати дані, коди й документи в єдину структуру.

Проаналізуємо платформи для **обробки FAIR-даних** щодо освітніх наук.

RStudio / R та **Jupyter Notebooks** (<https://jupyter.org>) – це не репозиторії, але важливі інструменти для обробки даних за FAIR-принципами, які мають *переваги*: підтримка відкритих форматів, інтеграція з репозиторіями (через GitHub, Zenodo), можливість документувати аналіз. Їхнє застосування: статистична обробка, автоматизація робочих процесів, візуалізація.

GitHub (<https://github.com>) та **GitLab** (<https://gitlab.com>) – платформи для хостингу репозиторіїв Git і спільної розробки програмного забезпечення, що мають різні підходи до функціональності та розгортання. *Їхні переваги*: відкритість коду, інтеграції з Zenodo для DOI, зручна історія змін. *Використання для освітніх наук*: зберігання коду для обробки даних, реплікація аналізів.

OpenRefine (<https://openrefine.org>) – інструмент для очищення й перетворення даних. *Можливості OpenRefine*: обробка великих таблиць, виправлення невідповідностей, узгодження форматів. *FAIR-аспект*: підвищення якості даних перед їхнім репозиторним розміщенням.

Розглянемо сервіси для **метаданих і сумісності**.

Schema.org / DCAT / DataCite Metadata Schema (<https://schema.org>) / (<https://joinup.ec.europa.eu/collection/semantic-interoperability-community-semic/dcat->) / (<https://datacite.org>) – стандарти для опису метаданих, що підвищують: відтворюваність, відкритість, сумісність, машинну обробку. *Роль цих стандартів у FAIR*: забезпечення можливості знайти й інтерпретувати.

FAIRsharing.org (<https://fairsharing.org>) – каталог стандартів і репозиторіїв – джерело інформації про те, які схеми метаданих та формати використовувати. *Корисно для дослідників*: вибрати стандарти для конкретної дисципліни; знайти репозиторії, що відповідають FAIR-критеріям.

Виклики та перспективи у сфері освітніх наук. **Проблеми** – різноманітність даних: експериментальні, опитувальні, поведінкові, адміністративні; конфіденційність: особливо у даних, пов'язаних зі студентами та учасниками досліджень; відсутність стандартів: не всі освітні дисципліни мають усталені формати. **Перспективи** – впровадження локальних репозиторіїв у вишах зі стандартами FAIR, інтеграція даних із міжнародними платформами, розвиток спільнот обміну знаннями.

Висновки. Нині FAIR-дані стають невід'ємною частиною сучасної науки, включно з освітніми дослідженнями. Наявність платформ для зберігання, обробки та документування даних – це не лише технологічна вимога, а й базова умова для: прозорості науки, повторюваності результатів та міжнародної

співпраці. Проведений аналіз сучасних платформ і сервісів для зберігання та обробки FAIR-даних у галузі освітніх наук свідчить про поступове формування цілісної цифрової екосистеми, здатної забезпечити реалізацію ключових принципів відкритої науки. Виявлено, що на сьогодні не існує універсальної платформи, яка б одночасно й повною мірою покривала всі етапи життєвого циклу освітніх дослідницьких даних – від їх збору та аналізу до довготривалого зберігання, публікації, документування метаданих і повторного використання.

У ході дослідження з'ясовано, що найбільш ефективним підходом до впровадження FAIR-принципів у сфері освітніх наук є комбіноване використання декількох платформ і сервісів, кожен з яких виконує спеціалізовану функцію. Особливу увагу слід приділяти питанню конфіденційності та етичного використання освітніх даних, оскільки значна частина досліджень цієї галузі пов'язана з персональною інформацією студентів, викладачів і наукових працівників. Платформи з гнучкими механізмами контролю доступу у поєднанні з локальними інструментами попередньої обробки даних створюють умови для дотримання вимог законодавства щодо захисту персональних даних без порушення FAIR-принципів.

Застосування стандартів метаданих і використання довідкових ресурсів, зокрема FAIRsharing.org, є необхідною передумовою забезпечення сумісності освітніх даних та їх інтеграції у міжнародний науковий простір. Це дозволяє підвищити видимість результатів досліджень, сприяє міждисциплінарній взаємодії та полегшує повторне використання даних іншими дослідниками.

Таким чином, впровадження FAIR-підходу в освітніх науках потребує не лише технічних рішень, але й усвідомленої стратегії управління дослідницькими даними, що включає вибір відповідних платформ, дотримання етичних норм і підвищення цифрової компетентності дослідників. Подальші дослідження у цьому напрямі доцільно зосередити на розробленні галузевих рекомендацій і національних інфраструктур, адаптованих до специфіки освітніх даних.

Список використаних джерел

1. Іванова С. М., Вакалюк Т. А., Мінтій І. С., Кільченко А. В. Інформаційно-цифрові технології як засоби оцінювання результативності науково-педагогічних досліджень. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4. № 1. С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4114>.
2. Новицька Т. Л., Іванова С. М., Кільченко А. В. Відкриті освітньо-наукові інформаційні системи як засіб моніторингу вебсайту наукової установи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Вип.13 (5). С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-00>.
3. Shanahan H., Hoebelheinrich N., Whyte A. Progress toward a comprehensive teaching approach to the FAIR data principles. *Patterns*, 2021. Vol. 2. № 10. 100324. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100324>.

Анастасія ОЛІЙНИК

здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Вероніка ОДАРЧЕНКО

докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

STEM-ПРОЄКТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна освіта в Україні стикається з низкою складних викликів, серед яких постійна загроза безпеці, нестабільність умов навчання, підвищене психоемоційне навантаження учнів та учителів, перебої з електропостачанням та інтернет-з'єднанням, вимушене переміщення учасників освітнього процесу, а також недостатній рівень цифрових компетенцій і зниження мотивації до навчання. В умовах, коли велика кількість українців були змушені залишити свої домівки, а навчання значною мірою перейшло в дистанційний формат, актуалізується потреба в педагогічних інструментах, здатних компенсувати дефіцит безпосередньої міжособистісної взаємодії та підтримувати соціальну єдність учнівського колективу.

Одними із таких інструментів стають STEM-проєкти, які через активну проєктну діяльність дозволяють консолідувати розпорошений колектив та відновити соціальні зв'язки між учнями [4].

Відповідно до логіки дослідження спочатку розглянемо сутність поняття «STEM-освіта». В Концепції розвитку природничо-математичної освіти («STEM-освіта») зазначається, що STEM-освіта є цілісною системою «освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності» [3]. У межах цього підходу STEM-освіта охоплює різноманітні сфери діяльності: більша частина пов'язана з інженерією, а інша – з інформатично-математичною та науково-природничою діяльністю, зокрема аерокосмічну, комп'ютерну, біомедичну, хімічну, машинобудівну, атомну, енергетичну, екологічну та інженерію інформаційних технологій, геоматику, мехатроніку, програмування, агротехнології, атмосферні та космічні дослідження тощо [5, с. 6].

В роботах А. Дрокіної зазначається, що «STEM-освіта є невіддільною частиною Концепції Нової української школи, адже спрямована не лише на

здобуття знань, умінь та навичок, а й на одержання ключових компетентностей» [1, с. 22]. Тож, STEM-освіта поєднує зміст природничо-наукових, математичних і технічних дисциплін, створюючи умови для гармонійного розвитку учнів.

Особливої значущості цей підхід набуває в умовах дистанційного навчання. Поряд із традиційно визначуваною роллю STEM-освіти, у цифровому освітньому середовищі актуалізується її соціальний потенціал. STEM-проектна діяльність, що ґрунтується на засадах конструктивізму, передбачає здобуття знань через активну соціальну та цифрову взаємодію. У такому форматі учень молодших класів поступово переходить від індивідуального рівня засвоєння («я знаю») до колективного конструювання знання («ми створюємо») у віртуальному освітньому просторі. Це сприяє формуванню сприятливого мікроклімату дистанційного класу, де домінує не пасивне сприйняття інформації, а інтенсивна комунікація та командна взаємодія в онлайн-групах.

Результати досліджень колективу науковців Дж. Х. Вань, Л. Інґліш, Він. В. МуйСо, К. Скіллінг (Zhi Hong Wan, Lyn English, Winnie Wing Mui So & Karen Skilling) засвідчують, що інтегроване STEM-навчання в початковій школі є ефективним засобом формування «спільнот практиків». У межах таких спільнот учні об'єднуються навколо спільної мети – розв'язання складної міждисциплінарної проблеми, що стимулює постійний обмін ідеями та розвиток співпраці. Завдяки цьому група учнів формується в згуртований колектив, у якому взаємодія виступає ключовим чинником успіху, що є особливо важливим для подолання соціальної ізоляції в умовах дистанційного навчання [6].

Практика онлайн-уроків свідчить, що створення атмосфери вільної дискусії на етапі обговорення ідей дозволяє учням долати бар'єри цифрової відчуженості, психологічні бар'єри та вчитися професійно презентувати власні напрацювання. На відміну від традиційного уроку, STEM-проект передбачає високу пізнавальну активність: учні переходять від статичного сидіння перед камерою до практичного домашнього моделювання з подальшим спільним аналізом реальних об'єктів (моделей мостів, хмарочосів чи техніки). Такий діяльнісний підхід виконує подвійну функцію: когнітивну, що забезпечує глибоке засвоєння матеріалу через високу залученість попри відстань, та соціальну, де безперервне спілкування з педагогом та однолітками в процесі роботи формує стійкі зв'язки навіть в умовах територіальної роз'єднаності. Зрештою динамічність та ігрова складова STEM-освіти запобігають емоційній втомі молодших школярів, що є критично важливим в умовах сучасних стресових викликів. Отримання «реального результату» власної праці стає для дитини джерелом позитивних емоцій та основою для розвитку інтересу до навчання, що, в свою чергу, слугує підґрунтям для плекання гордості за спільні досягнення свого колективу, попри будь-які відстані.

У роботах В. Дронь наголошується, що впровадження STEM-технологій у дистанційному форматі є дієвим інструментом компенсації соціального дефіциту та консолідації учнівського колективу. Орієнтація проектної діяльності на розвиток комунікаційних здібностей дозволяє нівелювати негативний вплив ізоляції, перетворюючи навчання на простір для взаємопідтримки та «радісного спілкування», де емоційний комфорт є не менш значущим за академічні успіхи. Важливим аспектом такої діяльності є розвиток емоційного інтелекту та емпатії

через творчу командну роботу, що допомагає школярам успішно долати психологічне навантаження в кризових умовах. Спільне досягнення результатів, зокрема під час створення цифрових продуктів, формує стійку «ситуацію успіху», яка зміцнює впевненість дітей та підтримує цілісність класу як єдиної соціальної групи. Акцент на активному мережевому діалозі – через спільні дебати, інтерпретації та розв’язання кейсів – забезпечує змістовну соціальну взаємодію, де комунікація стає органічною та невід’ємною частиною пізнавального процесу [2].

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що STEM-проекти в початковій школі в умовах дистанційного навчання виконують не лише пізнавальну, а й виразну соціально-комунікативну функцію. Вони допомагають при створенні освітнього простору, у якому навчальна діяльність поєднується з активною взаємодією, співпрацею та взаємною підтримкою учнів, що є особливо важливим за умов вимушеної ізоляції та територіальної роз’єднаності.

Список використаних джерел

1. Дрокіна А.С. STEM-освіта як ефективний напрям реалізації ключових положень Концепції Нової української школи. *Освіта. Інноватика. Практика* : науковий журнал. Суми. 2024. 12(3), С. 20–25. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-003> (дата звернення: 20.01.2026).
2. Дронь В.В. STEAM-освіта під час дистанційного навчання. URL: <http://www.konferenciaonline.org.ua/ua/article/id-1160/> (дата звернення: 20.01.2026).
3. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України №960-р від 05.08.2020р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#n8> (дата звернення: 20.01.2026).
4. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2022. С.345. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
5. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпихіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с. URL: https://iod.gov.ua/content/docs/documentspdf/193/uprovadzhennya-stem-osviti-v-umovah-integraciyi-formalnoyi-i-neformalnoyi-osviti-obdarovanih-uchniv--metodichni-rekomendaciyi_.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
6. Wan Z.H., English L., So W.W.M. et al. STEM Integration in Primary Schools: Theory, Implementation and Impact. *Int J of Sci and Math Educ* . 2023. 21 (Suppl 1), 1-9 (2023). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10401-x> (дата звернення: 20.01.2026).

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШІ-ЧАТ-БОТІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням інноваційних технологій та процесів цифровізації, що зумовлює трансформацію підходів до організації навчального процесу в закладах освіти. Особливої актуальності набуває проблема використання елементів штучного інтелекту у викладанні іноземних мов, оскільки саме іншомовна підготовка вимагає індивідуалізації навчання, постійної мовленнєвої практики та оперативного зворотного зв'язку. Штучний інтелект відкриває нові можливості для підвищення ефективності навчання іноземних мов завдяки персоналізації освітнього контенту.

Одним із перспективних напрямів цифровізації мовної освіти є використання чат-ботів на основі штучного інтелекту, здатних забезпечити інтерактивну мовну взаємодію та персоналізовану підтримку здобувачів освіти. Використання ШІ-чат-ботів забезпечують індивідуалізацію навчання відповідно до рівня мовної підготовки, темпу засвоєння матеріалу та освітніх потреб здобувачів освіти. Завдяки адаптивним алгоритмам чат-боти можуть коригувати складність завдань і пропонувати персоналізовані мовні практики.

Використання чат-ботів на основі ШІ у вивченні мов може полегшити тривогу, пов'язану з вивченням іноземних мов, завдяки персоналізованому навчанню. Персоналізовані взаємодії відповідають потребам і стилям навчання окремих здобувачів. Значно зменшуючи комунікативний стрес, тривогу при усній комунікації та нервозність, ШІ-чат-боти можуть посприяти поліпшенню навичок висловлювання, когнітивних здібностей та загального рівня володіння мовою [1].

Перевагами впровадження чат-ботів у вивчення мов є: оперативність, простота використання та, як вже зазначалося вище, персоналізація

Оперативність – це технологічна можливість, яка дозволяє використовувати чат-боти у будь-який час. Що стосується вивчення мов - використання чат-ботів на базі штучного інтелекту дає можливість самостійно вивчати мову та відчувати її автентичність в середовищі, де всі розмовляють рідною мовою. Простота використання пояснюється інтерфейсом програмного забезпечення, а також його багатогранністю (веб-сторінка, додаток тощо). Нарешті, персоналізація реалізується завдяки здатності чат-бота відповідати по-різному залежно від рівня освіти, інтересів, локації тощо [2, с. 244].

Роль емоційного інтелекту в чат-ботах також, ймовірно, зростатиме. Сучасні ШІ-чат-боти можуть розпізнавати емоції користувачів за допомогою текстових підказок, тону голосу або міміки і реагувати з емпатією. Це допоможе підтримати мотивацію, особливо для студентів, які мають труднощі з вивченням мови, створюючи сприятливу та заохочувальну атмосферу навчання. Крім того, майбутні чат-боти зможуть підтримувати спільне навчання, об'єднуючи користувачів у віртуальних класах або навчальних групах. За допомогою цих

платформ студенти зможуть взаємодіяти з однолітками з різних мовних середовищ, збагачуючи своє розуміння іноземної мови та розвиваючи комунікативні навички в різноманітних контекстах [3, с. 12].

Одним із ключових напрямків є інтеграція можливостей адаптивного навчання. Використовуючи машинне навчання та обробку природної мови, майбутні чат-боти зможуть аналізувати сильні та слабкі сторони студентів у режимі реального часу. Ці системи зможуть динамічно коригувати складність уроків, вибір словникового запасу та механізми зворотного зв'язку, забезпечуючи індивідуальну підтримку для кожного користувача. Такі персоналізовані навчальні шляхи підвищать залученість та ефективність оволодіння англійською мовою [3, с. 12].

Отже, інтеграція технологій штучного інтелекту у вивчення мов забезпечує гнучкий, інтерактивний та орієнтований на студентів підхід, який приносить користь як студентам, так і викладачам. Використання ІІІ-чат-ботів у викладанні іноземних мов відкриває нові можливості для організації навчального процесу. Вони допомагають враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, забезпечують додаткову мовну практику та сприяють розвитку навичок самостійної роботи. Завдяки постійному зворотному зв'язку студенти можуть швидше помічати та виправляти свої помилки, що позитивно впливає на результати навчання. Водночас ефективне використання ІІІ-чат-ботів потребує усвідомленого педагогічного підходу та контролю з боку викладача. Таким чином, чат-боти на основі штучного інтелекту доцільно розглядати не як заміну викладача, а як інноваційний допоміжний інструмент, що розширює дидактичні можливості навчання іноземних мов.

Список використаних джерел

1. El Shazly R. Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems: International Journal of Knowledge Engineering and Neural Networks*. 2021. 38(3), с 12667. DOI: 10.1111/exsy.12667
2. Huang W., Hew K. F., Fryer L. K. Chatbots for Language Learning. Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *J. Comput. Assist. Learn.* 2021. P. 237–257.
3. Nimma D., Zhou Z. IntelPVT: intelligent patch-based pyramid vision transformers for object detection and classification. *International Journal of Machine Learning and Cybernetics*. 2023. P. 1–12.

Тетяна ОСТРЕЦОВА

провідна концертмейстерка кафедри
музичного мистецтва та хореографії,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПЕРСОНАЛЬНА ЦИФРОВА АВТОМАТИЗАЦІЯ ЯК ЧИННИК АКАДЕМІЧНОЇ АВТОНОМІЇ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна освітня система України опинилася на перехресті серйозних викликів. З одного боку, цифровізація освіти визнана однією з стратегічних цілей держави і передбачена у Концепції цифрової трансформації освіти і науки [1]. З іншого боку, реальна практика впровадження цифрових технологій часто призводить до протилежних результатів. Дослідження С. Кириченко, проведене серед викладачів закладів вищої освіти України, показало, що основними чинниками професійного вигорання є надмірне адміністративне навантаження, емоційна ізоляція та низький рівень визнання професійної цінності [3]. Більше 65% респондентів виявили високий рівень емоційного виснаження, 45% втратили мотивацію до педагогічної діяльності, а 53% зазначають, що не мають можливості для повноцінного психологічного відновлення. При цьому парадоксальним є той факт, що упровадження нових цифрових систем часто не скорочує, а збільшує обсяг адміністративної роботи. Пандемія COVID-19 та військові дії суттєво посилили психоемоційне навантаження на педагогів, а інтеграція нових технологій в існуючі процеси створила так зване подвійне навантаження. Викладачі змушені одночасно вести паперові документи і заповнювати електронні системи. У контексті нестабільності енергопостачання додається ще й залежність від хмарних сервісів, що в українських реаліях перетворює цифрові інструменти на джерело додаткового стресу.

Фундаментальна проблема полягає в тому, як саме інтегруються цифрові технології в існуючі інституціональні структури. Замість того, щоб технологія служила людині, часто спостерігається зворотне явище. Упровадження нових платформ не скасовує застарілих паперових процедур, а накладається на них. Результатом є те, що викладач, обізнаний з сучасними технологіями, витрачає не менше часу на адміністративну роботу, ніж колега, який ніколи не торкався цифрових інструментів. Також часто цифрові рішення впроваджуються без урахування реальних потреб користувача. Викладач опиняється в позиції пасивного споживача програмних продуктів, розроблених далеко від контексту його роботи.

Аналіз досліджень показує, що суть проблеми полягає не в самій цифровізації, а в централізованому підході до неї. Як відповідь на проблему впровадження цифрових рішень на початку 2010-х років у корпоративному секторі виникла концепція Citizen Developer. Суть концепції полягає в розширенні можливостей нетехнічних фахівців створювати власні цифрові рішення без залучення професійних розробників [2]. На відміну від традиційного підходу, де IT-спеціалісти розробляють рішення за запитами користувачів, модель Citizen Developer передбачає, що користувач сам стає розробником. Ця

концепція спирається на Low-Code (мало коду) та No-Code (без коду) (LCNC) платформи, які абстрагують технічну складність і дозволяють розробляти алгоритми через візуальні інтерфейси.

В освітньому контексті ця концепція отримує додаткове значення. Викладач – це не просто користувач технології, а експерт у своїй галузі з глибоким розумінням того, які процеси є рутинними, а які потребують творчості. Він знає краще за будь-якого ІТ-консультанта, що саме забирає його час, і може краще за всіх розробити рішення для своїх конкретних потреб. Ця локальна експертиза є цінним активом, який традиційна модель впровадження технологій використовує неефективно.

Автономія в академічному контексті означає здатність викладача самостійно приймати рішення щодо змісту навчання, методів викладання та управління навчальним процесом. Однак реальна автономія не може бути досягнута, в той час коли викладач залежить від недосконалих інституціональних систем, які його обтяжують. Персональна автоматизація прибирає цю залежність. Якщо викладач має власний, зручний набір цифрових інструментів, він стає менш вразливим до змін адміністративної політики, до впровадження невдалих платформ, до системних збоїв. Його персональний цифровий офіс існує незалежно від інституціональних рішень.

Сучасні LCNC-платформи роблять персональну автоматизацію реальною для людей без технічної підготовки. Такі платформи як Zapier, Microsoft Power Automate, IFTTT дозволяють користувачам створювати автоматизовані робочі потоки через візуальні конструктори, де операції представлені як блоки, які можна з'єднувати один з одним. Наприклад, викладач може налаштувати автоматичне збирання відповідей зі студентських форм у зведену таблицю, налагодити систему автоматичних нагадувань про дедлайни або синхронізувати дані між Moodle та Google Calendar без написання жодного рядка програмного коду.

Ключовим компонентом персональної автоматизації є розуміння структури власних робочих процесів. Це не потребує спеціальної технічної освіти. Будь-хто може провести аудит свого дня і помітити, скільки часу витрачається на рутину. Часто це становить 30-40% робочого часу. Наступний крок – визначення, які з цих операцій можна автоматизувати. На третьому етапі викладач вибирає інструмент, який найбільше підходить до його потреб і починає експериментувати.

В наш час розвиток штучного інтелекту відкриває нові можливості. Сучасні мовні моделі можуть виступати помічниками при написанні скриптів для автоматизації. Опанування промпт-інжинірингом – мистецтвом формулювання точних запитів до ШІ-систем – стає новим компонентом цифрової грамотності. Це дозволяє масштабувати зусилля викладача: те, що раніше потребувало годин роботи, тепер можна виконати за лічені хвилини.

Дослідження В. Waloszek доводить, що коли викладачі мають автономію в виборі інструментів і методів, коли мають можливість співпрацювати з колегами в обміні досвідом та рішеннями, вони стають більш інноваційними і більш мотивованими [4]. Навпаки, надто жорсткі вимоги та нав'язані зверху рішення породжують опір і в решті решт призводять до невдачі проєкту. Однак персональна автоматизація не є панацеєю. Її успіх залежить від організаційної

культури, що її підтримує. Необхідно створити середовище, яке заохочує експериментування, визнає право педагога на помилку в процесі навчання новим інструментам, виділяє час для професійного розвитку. Тобто персональна автоматизація повинна супроводжуватися системною підтримкою від адміністрацій.

Таким чином, якщо автоматизація впроваджується силою, без врахування готовності та потреб педагогів, вона стає ще одним джерелом стресу. Але якщо вона подається як можливість, як інструмент звільнення від рутини, як шанс повернути контроль над власним часом, результати можуть бути трансформуючими.

Персональна цифрова автоматизація є більше, ніж просто технічним інструментом. Це філософський підхід до взаємовідносин між людиною і машиною в освітньому процесі. Це впевненість в тому, що викладач – це не виконавець указів, а мислячий суб'єкт, здатний до самоорганізації та творчого пошуку. На тлі викликів, які стоять перед українською освітою – енергетичної нестабільності, військових загроз, надмірної бюрократизації – такий підхід набуває вирішального значення.

Концепція Citizen Developer надає теоретичну основу для трансформації ролі викладача з пасивного користувача на активного розробника. Сучасні LCNC-платформи роблять цю трансформацію доступною для людей без технічної підготовки. Персональна автоматизація сприяє академічній автономії та стійкості викладача перед зовнішніми викликами, проте для того, щоб така трансформація була успішною, потрібна підтримка. Перспективи подальшого розвитку цього напрямку вбачаються у розробці навчальних програм для педагогів з основ персональної автоматизації та промпт-інжинірингу, створенні спільнот практики, де викладачі можуть обмінюватися своїми рішеннями, дослідженні впливу персональної автоматизації на якість освіти та роботу викладачів, розробці метрик, за допомогою яких можна вимірювати успіх таких ініціатив. На практиці впровадження персональної цифрової автоматизації означає, що кожна установа освіти має створити простір для експериментування, виділити час для професійного розвитку педагогів та надати їм доступ до інструментів. Навіть невеликі за масштабами ініціативи можуть привести до значних змін. Це трансформація, яка повертає людину в центр системи, де технологія служить людині, а не навпаки. Саме у цьому полягає справжня мета цифровізації освіти.

Список використаних джерел

1. МОН України. Проєкт Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogo-obgovorenn ya> (дата звернення: 27.01.2026).
2. Elshan E., Binzer B., Winkler T. J. From Software Users to Software Creators: An Exploration of the Core Characteristics of the Citizen Developer Role and the Related Re- and Upskilling Programs. Business & Information Systems Engineering. 2024. URL: <https://doi.org/10.1007/s12599-024-00915-1> (дата звернення: 27.01.2026).

3. Kyrychenko S. Burnout syndrome among higher education instructors as a consequence of distance learning. ScienceRise: Pedagogical Education. 2025. № 2 (63). С. 26–30. URL: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.332087> (дата звернення: 27.01.2026).

4. Waloszek B. Teacher educators' innovativeness and their self-reported professional digital competence. Nordic Journal of Digital Literacy. 2024. Т. 19, № 3. С. 144–156. URL: <https://doi.org/10.18261/njdl.19.3.3> (дата звернення: 27.01.2026).

Олена ПАШИНА

учителька вищої категорії, учителька-методистка, учителька української мови та літератури, Комунальний заклад «Харківський ліцей №122 Харківської міської ради»

Наталія ЧЕСНОКОВА

учителька зарубіжної літератури, учителька вищої категорії, старша учителька, директорка комунального закладу «Харківський ліцей №122 Харківської міської ради»

КУЛЬТУРА ПІД ЗАХИСТОМ ТЕХНОЛОГІЙ: НОВІ ПІДХОДИ В ОСВІТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Освіта в Україні під час війни трансформується не тільки через зміну формату навчання – вона набуває нової, глибокої функції: збереження культури й підтримка психоемоційного здоров'я дітей. Українські педагоги та освітні інституції продовжують боротися за знання, за культурну спадщину, за інтелектуальну свободу, адаптуючи навчальний процес до жорсткої реальності сьогодення. Зараз технології виконують роль не просто інструмента, а цифрового щита, який обороняє цінності, ідентичність і психологічну стійкість молодого покоління, зберігаючи її важливість і доступність навіть у найскладніших обставинах. У зв'язку з цим в Харкові на станціях метро облаштовані підземні класи з кольоровими стінами, іграшками та психологічною підтримкою – не просто сховища, а місця, де діти можуть навчатись, взаємодіяти і розвивати емоційний інтелект. Аналогічний проєкт реалізовано в Чернігові – бомбосховища переоблаштували під цифрові центри, де учні навчаються англійської за допомогою Zoom та спеціалізованих додатків. Учителі й учні творчо адаптуються до мультиформатного навчання.

Сьогодні освітній процес не просто переосмислюється – він трансформується у повноцінну цифрову екосистему, де культура, мистецтво та наука тісно переплетені з візуальними технологіями, інтерактивністю та креативним підходом. Школи активно використовують інтерактивні платформи як-от Wordwall, Quizlet, Padlet, а також сервіси Google Arts & Culture, які дозволяють учням не просто вивчати предмет, а занурюватися в культурний контекст[1]. Наприклад, під час вивчення історії мистецтва учні можуть

здійснити віртуальну екскурсію до Лувру або музею Ханенків, а на уроках літератури створювати 3D-візуалізації прочитаних творів, використовуючи інструменти Tinkercad чи SketchUp.

Паралельно з цим розвивається цифрова культурно-освітня інфраструктура. Віртуальна платформа Google Arts & Culture («Ukraine is Here») відкрила доступ до 3D-моделей української культури та мистецтва. За допомогою технології доповненої реальності в додатку Google Arts & Culture – перегляньте понад 40 неймовірних 3D-моделей, зокрема Софійський собор, замок Паланок та Національну оперу України. Важливо, що ці об'єкти зберігатимуть автентичність навіть після руйнування в реальності. На платформі також доступні деякі об'єкти, фізичні аналоги яких були пошкоджені російськими обстрілами, такі як дзвіниця Успенського собору в Харкові [2].

Уперше в Україні технологію доповненої (AR) реальності було використано для популяризації культурної спадщини країни. AR-проект «Шляхом закарпатського живопису» – «The Way of Transcarpathian Painting» в Карпатах використовує AR-фільтри і мультимедійні стенди, щоб туристи та школярі могли унікально ознайомитися з творами митців просто на локації – через телефон, наприклад, роботами Адальберта Ерделі та Йосипа Бокшая (засновників закарпатського малярського феномену). Продовження проекту отримало назву «Орнамент [5]. Це поєднання культури та технологій.

Цифрові музеї (такі як Museum of Civilian Voices) також інтегруються в навчальні програми, дозволяючи школярам не тільки збирати інформацію, але й вивчати історію та мистецтво з позиції реальних свідків. А 3D-тури, аудіогіди, AR-експозиції доступні з будь-якої точки світу [3].

Таким чином, українські співробітники музеїв захищають не тільки стіни – вони кодують пам'ять у цифру, зберігаючи «душу» нації.

Освітні ініціативи, створені під час війни, також мають інноваційний формат. Онлайн-школа Svitlo School – це не просто уроки англійської, а інтегровані курси з креативності, мовних навичок і м'яких компетенцій. Вони проводяться волонтерами та охоплюють понад 2 500 учнів з різних регіонів, включно з окупованими територіями, дозволяючи дітям навчатися навіть в укриттях, де встановлено книжкові полиці – «книги замість страху» [6].

У межах Нової української школи особливу увагу приділяють розвитку критичного мислення, комунікативних та креативних навичок. Навчання стає більш персоналізованим: діти мають змогу створювати власні освітні продукти – проекти, блоги, подкасти, цифрові виставки. Проектна діяльність, зокрема, дозволяє поєднувати знання з різних галузей: учні можуть розробляти макети культурних пам'яток або досліджувати мовні особливості казок з різних регіонів України. Усе це відбувається у форматі, що мотивує до самостійного мислення, творчості та командної взаємодії – навичок, які є вкрай важливими для громадянина сучасного світу.

Окремої уваги заслуговує метод сторітелінгу. Війна – це емоційна травма, а історії допомагають з нею впоратися. Сторітелінг, як потужний психолого-педагогічний інструмент, дозволяє дітям не лише краще засвоювати інформацію, а й виражати емоції, співпереживати, рефлексувати. У класі це може виглядати як створення казки після прослуховування музичної композиції, або як написання міні-оповідання на основі картини. Такі методи не лише інтегрують

культуру в освітній процес, а й допомагають дитині осмислити себе у світі, що постійно змінюється.

Уроки все частіше стають багатоформатними. Візуалізація – один з найважливіших інструментів навчання, який не просто допомагає краще засвоювати інформацію, а й активізує критичне, образне, просторове та емоційне мислення. Учні сприймають зображення, кольори, схеми та інфографіку значно швидше, ніж текст. Такий підхід особливо ефективний у вивченні гуманітарних дисциплін, де важлива не лише точність, а й емоційне осмислення. На уроках мистецтва, літератури, української мови застосовуються анімації, візуальні історії, фільми, музика, а також технології доповненої та віртуальної реальності (AR/VR). Це дозволяє учням «пережити» навчальний матеріал, а не просто вивчити його напам'ять.

Педагоги, які працюють у таких умовах, мають бути не лише фахівцями у своїй галузі, а й модераторами емоцій, наставниками, прикладом. Вони повинні вміти комунікувати, надихати, адаптувати складне до зрозумілого. Сучасний учитель – це водночас і культурний діяч, і технологічний провідник. Наприклад, під час дистанційного навчання вчителі використовують Kahoot для вікторин, Miro – для спільної роботи на віртуальних дошках, Zoom – для занять та театралізованих читань.

У новій освітній парадигмі культура не є лише «додатком» до знань – вона стає серцем навчання. Культура формує світогляд, підтримує емоційну рівновагу і допомагає зберегти зв'язок із національною ідентичністю навіть тоді, коли навколо – сирени, укриття, відключення світла. Використання на уроках українських казок, народних пісень, легенд чи театралізованих етюдів допомагає дітям відчувати приналежність до своєї історії, що особливо важливо в такий складний час, коли формується нове покоління українців.

Технології в цьому процесі – не просто інструмент, а культурна броня. Вони дають змогу зберігати доступ до знань, підтримувати мотивацію учнів, розвивати інтелектуальний потенціал нації. Інтеграція мистецтва, мовознавства, науки через цифрові платформи дозволяє не просто навчати – а виховувати свідомих, чуйних і творчих громадян. Мультидисциплінарні підходи, що поєднують мистецтво, історію, мовознавство й інформаційні технології (ІТ), стимулюють креативність, критичне мислення та емоційне осмислення подій. Додатково розвиваються AR/VR проєкти – віртуальні тури з історичними сюжетами або AR-сторітелінг на стінах зруйнованих будівель – вони формують емоційний зв'язок учнів із культурною пам'яттю.

В умовах війни освіта – це форма спротиву, а кожен віртуальний урок, кожна дитяча історія чи малюнок – це крок до збереження нашої культури. Саме тому українська школа сьогодні – це не просто місце здобуття знань, а простір, де технології захищають культуру, де народжується надія, і де вчать бути людиною.

Таким чином, значущою є не лише технічна складова, але і гуманітарний аспект: уроки перетворюються на терапевтичні простори. Історії дітей, поєднані з мистецькими практиками, допомагають їм рефлексувати та адаптовуватися до тривожної реальності. Сторітелінг і казкотерапія, які підтримує методика НУШ, є важливими частинами цього процесу, адже вони дають можливість говорити через образи та метафори [4].

А технології – це більше ніж інструмент: це можливість «освіжити», «зберегти» й «віддати» культуру новому поколінню. AR/VR-додатки, AI-аватари, 3D-сканування – все це перетворює навчання на процес занурення в культуру, формує емоційну прив’язаність до спадщини, зберігає пам’ять і надає відчуття причетності. І навіть коли десь звучать сирени, цифрові моделі кам’яних храмів, голоси культурних героїв та малюнки на екранах – вони кажуть: наша культура – жива, її не перемогти.

Таким чином, війна в Україні стала викликом не лише безпеці, але й культурній ідентичності нації. Візьмемо, наприклад, проєкт *Backup Ukraine*: українські волонтери й компанії використовують 3D-сканери на смартфонах і дронах, щоб цифрово зберегти сотні пам’яток, музеїв, скульптур та навіть побутових предметів. Така ініціатива *Backup Ukraine* стала ключовою у збереженні культурної спадщини навіть за умов бойових дій.

VR-платформ для віртуального занурення в культурні простори дозволяє учням досліджувати стародавні храми, археологічні об’єкти або музейні колекції навіть у зонах конфлікту. Освітні технології *ThingLink*, *CoSpaces* або *Polysam* допомагають вчителям створювати інтерактивні екскурсії й квести історико-культурного змісту.

Отже, культура і освіта під захистом технологій – це не метафора, а нова реальність. У її серці – живі історії, цифрові реконструкції пам’яток, творчі проєкти й онлайн-уроки, що зберігають дитячі мрії про майбутнє. Навіть під обстрілами, в підземеллях метро чи за екраном планшета, українська дитина має змогу пізнавати, переживати і творити. І це є справжнім спротивом – спротивом забуттю, визначеним як її право бути громадянином і культурним носієм України.

Список використаних джерел

1. Морзе Н. В., Семенова Т. О., Вембер В. В. Цифрові інструменти Google в освітньому процесі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 71, № 3. С. 183–195. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2764>.
2. Міністерство культури та стратегічних комунікацій України: офіційний сайт. URL: <https://mcsc.gov.ua/en/news/15586>
3. Museum of Civilian Voices. Wikipedia: the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Museum_of_Civilian_Voices.
4. Гич Г. Тексти «нової природи» на уроках мистецтва Нової української школи [Електронний ресурс]. URL: https://repository.moippro.mk.ua/upload/17-06-20_86831638.pdf.
5. For the first time in Ukraine, augmented (AR) reality technology will be used to promote the country’s cultural heritage. Cultpz.org. 2021. URL: <https://cultpz.org/en/for-the-first-time-in-ukraine-augmented-ar-reality-technology-will-be-used-to-promote-the-country-s-cultural-heritage/>.
6. Книги замість страху: книжкові полиці в укриттях та освіта, що дарує надію. ZN.ua. 2023. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/knihi-zamist-strakhu-knizhkovi-politsi-v-ukrittjakh-ta-osvita-shcho-daruje-nadiju-.html>.

7. Гуржій А. М., Моїсеєнко Н. В., Семеріков С. О. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці: досвід впровадження. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 2. С. 89–95.

8. Савченко О. Я. Нова українська школа: реалії і перспективи впровадження. Початкова школа. 2018. № 9. С. 3–7.

9. Литвинова С. Г. Формування цифрової компетентності вчителя в умовах Нової української школи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 78, № 4. С. 120–135. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3620>.

10. Петренко О. М. Особливості психологічної підтримки учнів початкової школи в умовах війни. Педагогіка безпеки. 2023. № 2. С. 29–35. URL: <https://www.researchgate.net/publication/381976169>.

11. Огієнко О. М. Психолого-педагогічна підтримка дітей і підлітків в умовах воєнного стану. Психологія і педагогіка. 2023. № 1. С. 41–46.

12. Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект : зб. наук. пр. / за ред. О. В. Безсонової. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. 164 с.

Ірина ПЕТРІВ

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ІННОВАЦІЙНІ ТА ІГРОВІ МЕТОДИКИ ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Фізична активність є невід’ємною складовою всебічного розвитку дитини, особливо в період початкової школи, коли формується її ставлення до здорового способу життя, рухових навичок та соціальних компетентностей. В умовах стрімких змін освітнього середовища сучасна педагогіка все більше уваги приділяє інноваційним та ігровим методикам фізичної активності, які поєднують рух, гру та навчання. Завдяки таким підходам фізична культура перестає бути лише обов’язковим предметом, а стає цікавою, динамічною, мотивуючою складовою шкільного життя. Молодші школярі природно сприймають світ через гру та рух, що створює сприятливі умови для використання саме ігрових методик на уроках фізичної культури та інтегрованих уроках інших предметів.

Сучасні дослідження науковців свідчать про зростання рівня фізичної пасивності серед дітей молодшого шкільного віку. Це явище має серйозні наслідки: воно негативно впливає на загальний стан здоров’я дітей, рівень їх енергії та здатність до ефективного навчання. Особливо це помітно у перші роки навчання в школі, коли закладаються основи фізичного розвитку та формуються звички щодо активності. За даними українських науковців, нерегулярна фізична активність може призводити до порушень постави, зниження моторних навичок,

а також погіршення психоемоційного стану учнів [3]. Саме ці проблеми роблять надзвичайно актуальним пошук ефективних методів, які сприяють підвищенню рівня рухової активності дітей та водночас стимулюють їхній загальний розвиток. Одним із таких методів є використання ігрових підходів на уроках фізичної культури.

Ігрові методики являють собою організаційні форми навчальної діяльності, в яких основною рушійною силою є гра. Вони включають сюжетні елементи, емоційну залученість, змагання та командну взаємодію, що створює природну мотивацію до виконання фізичних дій. На відміну від традиційного уроку фізкультури, де головним є технічне відпрацювання вправ, ігрові методики поєднують фізичну активність із позитивним емоційним досвідом, що особливо важливо для дітей молодшого шкільного віку. Підвищення фізичної активності через ігрові методики не лише допомагає подолати негативні наслідки пасивного способу життя, а й формує в учнів стійкий інтерес до руху, сприяє розвитку координації, витривалості та соціальних навичок. Так, педагог може використати сюжетно-рольову гру «Космічна експедиція», де кожен учень «астронавт» виконує рухові завдання, щоб «досягти планети здоров'я»: стрибає через «метеорити» (обручі), повзає «тунелем астероїдів» (між конусами), бігає по «космічній орбіті» (маршрут з маркованих ліній). Такий підхід не лише розвиває координацію, швидкість, витривалість, а й пробуджує інтерес до навчальної діяльності та підтримує позитивний емоційний стан дітей.

Варто зазначити, що для першого та другого класу дуже важливо, щоб фізична активність була цікавою, короткою та легкою для розуміння. Діти повинні відчувати, що рух-це гра, а не просто виконання вправ. Найцікавіші руханки та ігри можуть втратити ефективність, якщо діти не будуть мотивовані регулярно брати в них участь. Саме тут на допомогу приходить гейміфікація-використання елементів гри для підвищення залучення та мотивації у неігрових контекстах.

У фізичній культурі гейміфікація допомагає пов'язати фізичні вправи з відчуттям досягнення та позитивною емоцією. Наприклад, учні можуть вести «Щоденник здоров'я», де фіксують свої успіхи: кількість кроків, участь у руханках, естафетах чи інших ігрових вправах. За активну участь можна давати бали, які перетворюються на сертифікати, наклейки або похвали від класного керівника. Ефективність такого підходу підтверджується результатами наукових досліджень. Зокрема, впровадження гейміфікованих тренувальних програм суттєво підвищує рівень внутрішньої мотивації учнів до фізичної активності. За результатами експериментального дослідження встановлено, що після 12-тижневої програми показники мотивації за напрямками «фізична активність» та «контроль ваги» зросли майже на третину і значно перевищили результати контрольної групи. Також було зафіксовано істотне зростання рівня задоволеності тренувальним процесом та підвищення відвідуваності занять серед учасників експериментальної групи. Більшість учнів, які працювали за гейміфікованою програмою, змогли досягти поставлених індивідуальних цілей, що свідчить про високий рівень залученості до навчально-тренувального процесу [1].

Таким чином, вправи та руханки безпосередньо пов'язані з гейміфікацією: вони стають не просто фізичною активністю, а частиною мотивуючої системи.

Кожен рух, кожна вправа стають «завданням» або «челенджером», а бали та винагороди підтримують у дітей бажання продовжувати активність, покращують самоконтроль та відповідальність за власне здоров'я.

Сьогодні фізична активність активно інтегрується з іншими освітніми напрямками, зокрема STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Така інтеграція дозволяє поєднати фізичні дії з розвитком логічного мислення, вимірювань, планування та просторового мислення. Наприклад, учні можуть прокладати власний маршрут смуги перешкод, вимірюючи відстані, підраховуючи кількість кроків та створюючи план траси, що стимулює логіку разом із фізичною активністю. Інший приклад-рухлива математична гра, де на кожній станції діти виконують коротке завдання з рахунку, а потім рухаються далі. Це сприяє одночасному розвитку фізичних і когнітивних навичок, що відповідає вимогам сучасної освіти.

Фізична активність через гру має не лише фізичну, а й соціально-емоційну цінність. Командні завдання, змагання, естафети сприяють розвитку комунікації, співпраці, уміння контролювати емоції та приймати правила. У перших двох класах, де діти активно формують соціальні зв'язки, такі аспекти є надзвичайно важливими для загального розвитку особистості. Наукові дослідження вказують, що участь у рухливих іграх підвищує соціальні навички дітей, вчить їх працювати в команді та підтримувати одне одного [2]. Щоб інноваційні та ігрові методики працювали ефективно навіть у звичайних школах, вчителю варто продумувати уроки так, щоб у них завжди були невеликі руханки або ігри, навіть якщо це всього 3-5 хвилин між теоретичною частиною. Дуже добре, коли для таких вправ використовується доступний інвентар-м'ячі, обручі, скакалки, конуси або маркери для розмітки підлоги. Це дозволяє швидко організувати гру або естафету без додаткових витрат.

Важливо також чітко пояснювати правила кожної гри, щоб діти розуміли, що від них очікується, і не плуталися під час виконання завдань. При цьому варто давати можливість рухатися у власному темпі: не всі діти однаково швидкі або спритні, і коли кожен може виконувати вправу на свій рівень, вони відчують успіх і отримують задоволення від участі. Ще один цікавий підхід-інтегрувати фізичні дії з навчальними темами, наприклад, поєднувати рух із математичними завданнями або природознавчими фактами. Так діти одночасно розвивають тіло й мозок.

Отже, інноваційні та ігрові методики фізичної активності є важливою складовою сучасного освітнього процесу в початковій школі. Вони сприяють не лише зміцненню фізичного здоров'я учнів, а й формуванню стійкої мотивації до рухової діяльності, позитивного ставлення до фізичної культури та здорового способу життя. Завдяки поєднанню гри, гейміфікації, інтеграції з навчальними предметами та використанню доступного інвентарю фізична активність стає для дітей зрозумілою, цікавою та емоційно привабливою. Застосування таких методик у звичайних школах дозволяє враховувати вікові особливості молодших школярів, забезпечувати індивідуальний темп виконання вправ та створювати сприятливу атмосферу співпраці і взаємопідтримки. Водночас ігрові підходи позитивно впливають на розвиток соціальних навичок, комунікації та емоційної рівноваги початкових класів. Упровадження інноваційних та ігрових методик фізичної активності в початковій школі є ефективним шляхом підвищення якості

фізичного виховання, гармонійного розвитку особистості молодшого школяра та формування основ здорового способу життя, що відповідає сучасним вимогам освіти та потребам суспільства.

Список використаних джерел

1. Іванюк П. О., Бондар А. С. Гейміфікація, як ефективний інструмент мотивації у сфері фізичної культури та спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2024. Вип. 7 (180). С. 59–64.
2. Матвеева Н., Матішак М., Дмитрів Р. Використання рухливих ігор у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дошкільного та молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок*. 2022. № 7–8 (205–206). С. 122–127.
3. Надім'янова Т., Чепелюк А. Інноваційні підходи у фізичному вихованні учнів початкової школи. *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176). С. 60–65.
4. Пономарьова В. Вплив рухової активності на поставу. *Природничі науки та освіта: сучасний стан і перспективи розвитку* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 7 листоп. 2024 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 258–259.

Анастасія ПІНЧУК

здобувачка вищої освіти фізико-математичного факультету,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

Олександр КРИВОНОС

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри комп'ютерних наук та
інформаційних технологій,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У НАВЧАННІ ВЕБ-ПРОГРАМУВАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна освітня парадигма орієнтована на формування у здобувачів освіти не лише теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок, необхідних для успішної реалізації в епоху цифрового суспільства. Особливої актуальності це набуває у процесі навчання веб-програмування, де стрімкий розвиток технологій вимагає від учнів здатності швидко адаптуватися до нових інструментів та самостійно розв'язувати нестандартні завдання. Проте традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на засвоєння готових знань, не завжди забезпечують формування необхідних компетентностей. У зв'язку з цим зростає потреба в упровадженні інноваційних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідає проєктний метод навчання.

Проєктна діяльність дозволяє створити умови для активної пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої творчості, критичного мислення та здатності до

самоосвіти. У процесі роботи над веб-проєктом учні не просто вивчають окремі технології, а інтегрують різні знання та вміння для створення цілісного продукту, що максимально наближує навчальний процес до реальної професійної діяльності.

Питання застосування проєктного методу в освітньому процесі досліджували багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні основи проєктного навчання закладено в працях Дж. Дьюї, У. Кілпатріка, які обґрунтували принципи практико-орієнтованого навчання. Сучасні аспекти проєктної діяльності розглядаються в дослідженнях О. Пехоти, О. Коберника, В. Гузєєва, які визначають проєктний метод як одну з ключових технологій особистісно-орієнтованого навчання [1].

Специфіку навчання веб-програмування та формування інформаційно-цифрової компетентності вивчали М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спірін, які наголошують на необхідності інтеграції теоретичних знань з практичною діяльністю [2]. Дослідження закордонних учених, зокрема J. Larmer, J. Mergendoller, S. Boss, присвячені розробці ефективних моделей проєктного навчання в галузі інформаційних технологій [3].

Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень, питання теоретичного обґрунтування проєктного методу саме в контексті навчання веб-програмування потребує подальшого вивчення та систематизації.

Мета даної роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні проєктного методу як ефективного інструменту навчання веб-програмування та визначенні його дидактичних особливостей.

Проєктний метод навчання є педагогічною технологією, що базується на самостійній діяльності учнів щодо розв'язання практично або особистісно значущої проблеми з обов'язковою презентацією результатів у вигляді конкретного продукту. У контексті навчання веб-програмування таким продуктом може бути веб-сайт, веб-додаток, інтерактивний сервіс чи інший цифровий ресурс.

Сутність проєктного методу полягає в тому, що учні набувають знання та формують уміння в процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів з поступовим підвищенням рівня їх складності. На відміну від традиційного навчання, де знання передаються від педагога до учня, проєктна діяльність передбачає активну пізнавальну позицію самого здобувача освіти, який самостійно визначає шляхи досягнення мети, обирає необхідні інструменти та технології, аналізує результати своєї роботи.

Теоретичною основою проєктного методу є конструктивістська теорія навчання, згідно з якою знання не передаються в готовому вигляді, а конструюються учнями в процесі активної взаємодії з навчальним середовищем. Ця теорія особливо актуальна для навчання веб-програмування, оскільки сфера веб-розробки характеризується високою динамічністю, постійним оновленням технологій та інструментів, що вимагає від майбутніх фахівців не знання конкретних фактів, а здатність до самонавчання та адаптації [4].

Дидактичні принципи проєктного навчання веб-програмування включають п'ять складових наведених на рисунку 1.



Рис. 1 Дидактичні принципи проєктного навчання веб-програмування

Фундаментальною основою проєктної роботи виступає принцип проблемності, який передбачає, що в центрі навчальної діяльності має перебувати реальна або навчальна проблема, розв'язання якої є значущим для учнів. Такою проблемою може стати створення веб-сайту для шкільної бібліотеки, що дозволить автоматизувати процес видачі книг та пошуку літератури, або розробка онлайн-калькулятора для розв'язування математичних задач, який спростить виконання складних обчислень. Наявність чітко сформульованої проблеми забезпечує внутрішню мотивацію учнів до діяльності та надає навчальному процесу осмисленості, оскільки вони розуміють практичну цінність своєї роботи.

Не менш важливим є принцип самостійності та активності, який визначає характер навчальної взаємодії між педагогом та учнями. Проєктна діяльність передбачає високий рівень самостійності учнів у визначенні цілей, плануванні етапів роботи, виборі технологій та способів реалізації проєкту. За такого підходу роль педагога трансформується з традиційного транслятора знань у фасилітатора, який створює сприятливі умови для самостійної пізнавальної діяльності, консулює учнів у складних ситуаціях, спрямовує їхню роботу в конструктивне русло, але не нав'язує готових рішень. Така позиція педагога сприяє розвитку у учнів здатності до самоорганізації, критичного мислення та відповідальності за результати власної діяльності.

Принцип продуктивності акцентує увагу на необхідності отримання конкретного матеріального результату від проєктної діяльності. Таким результатом має бути працюючий веб-сайт, додаток, онлайн-сервіс або інший функціональний цифровий продукт. Наявність матеріального результату дозволяє учням побачити практичну цінність своєї роботи, об'єктивно оцінити власні досягнення та рівень опанування технологій, а також отримати зворотний зв'язок від користувачів продукту. Цей принцип перетворює навчальну діяльність на реальну творчу працю, результати якої можуть бути корисними для широкого кола користувачів.

У процесі створення веб-проєкту особливого значення набуває принцип інтеграції, оскільки учні вимушені інтегрувати знання з різних галузей для досягнення поставленої мети. Це включає програмування з використанням мов розмітки та стилізації, таких як HTML і CSS, мов клієнтського та серверного програмування, зокрема JavaScript та інших технологій, знання з дизайну, що охоплюють композицію, колористику, типографіку, навички проєктування користувацького досвіду, розуміння принципів інформаційної безпеки тощо. Така міждисциплінарність забезпечує формування цілісної системи знань та умінь, що відповідає вимогам сучасної професійної діяльності у сфері інформаційних технологій.

Завершальним, але не менш важливим елементом системи є принцип рефлексії, який передбачає систематичний аналіз власної роботи на різних етапах проєкту. Важливою складовою проєктної діяльності стає виявлення досягнень та труднощів, з якими стикалися учні, оцінка ефективності обраних стратегій та технологічних рішень, усвідомлення власного прогресу. Рефлексивна практика розвиває критичне мислення та здатність до об'єктивної самооцінки, що є важливими компонентами професійної компетентності фахівця будь-якої галузі.

Усі ці принципи функціонують не ізольовано, а в тісній взаємодії, створюючи комплексну систему організації проєктної діяльності, яка забезпечує ефективне навчання веб-розробці та формування готовності учнів до професійної діяльності в умовах сучасного цифрового суспільства.

Проєктний метод навчання веб-програмування має низку суттєвих переваг порівняно з традиційними підходами. По-перше, він забезпечує практико-орієнтованість навчання. Створення реальних веб-продуктів дозволяє учням не просто засвоїти синтаксис мов програмування, а навчитися застосовувати теоретичні знання для розв'язання конкретних завдань, що є суттю професійної діяльності веб-розробника.

По-друге, проєктна діяльність розвиває самостійність та відповідальність. У процесі роботи над проєктом учні самостійно планують свою діяльність, розподіляють час, приймають рішення, несуть відповідальність за результат. Ці навички є критично важливими в умовах швидкозмінного ринку праці, де цінується здатність до самоорганізації та самонавчання.

По-третє, проєктний метод сприяє розвитку творчого мислення. На відміну від репродуктивних завдань, де існує єдине правильне рішення, проєктна діяльність передбачає пошук оригінальних підходів, експериментування з різними технологіями, створення унікальних продуктів. Це розвиває креативність, здатність до інновацій, готовність ризикувати та вчитися на помилках.

По-четверте, робота над проєктами формує комунікативні компетентності. Складні веб-проєкти часто виконуються в команді, що вимагає від учнів умінь взаємодіяти з партнерами, розподіляти ролі та обов'язки, узгоджувати рішення, конструктивно вирішувати конфлікти. Ці навички є необхідними в професійній діяльності, оскільки сучасна веб-розробка майже завжди є командною справою [6].

По-п'яте, проєктна діяльність підвищує мотивацію до навчання. Створення власного веб-продукту, який можна показати іншим, використати в реальному житті, викликає у учнів почуття гордості за власні досягнення, стимулює до подальшого вдосконалення навичок. На відміну від абстрактних вправ, проєкти мають особистісну значущість, що забезпечує внутрішню мотивацію до діяльності.

Важливою особливістю проєктного методу в навчанні веб-програмування є його відповідність специфіці веб-технологій. Веб-розробка за своєю суттю є проєктною діяльністю: кожен сайт чи додаток створюється як унікальний проєкт з певною метою, цільовою аудиторією, функціональними вимогами. Тому навчання через проєкти максимально наближує освітній процес до реальної професійної практики, забезпечує формування уявлень про майбутню професію.

Водночас застосування проєктного методу потребує від педагога високої професійної компетентності, здатності створювати проблемні ситуації, підтримувати учнівську ініціативу, надавати своєчасну та конструктивну допомогу. Важливо забезпечити баланс між самостійністю учнів та педагогічним супроводом, щоб, з одного боку, не нав'язувати готових рішень, а з іншого – не допустити надмірних труднощів, які можуть демотивувати учнів.

Отже, у результаті проведеного дослідження обґрунтовано теоретичні засади проєктного методу навчання веб-програмування. Визначено, що проєктна діяльність базується на принципах конструктивістської педагогіки та забезпечує активну самостійну діяльність учнів щодо створення конкретних веб-продуктів. З'ясовано ключові дидактичні принципи проєктного навчання: проблемності, самостійності, продуктивності, інтеграції та рефлексії.

Доведено, що проєктний метод має суттєві переваги для навчання веб-програмування, оскільки забезпечує практико-орієнтованість, розвиває самостійність та творче мислення, формує комунікативні компетентності, підвищує мотивацію учнів. Проєктна діяльність відповідає специфіці веб-технологій та максимально наближає навчальний процес до реальної професійної практики.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку конкретних методик організації проєктної діяльності, визначення типології навчальних веб-проєктів, вивчення ефективності проєктного методу для різних вікових категорій учнів, створення інструментів оцінювання результатів проєктної діяльності в контексті формування інформаційно-цифрової компетентності.

Список використаних джерел

1. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2002. 256 с.
2. Струтинська, О. В. Трансформація освіти в умовах розвитку цифрового суспільства: європейський досвід та перспективи для України. 2020.
3. Larmer J., Mergendoller J. R., Boss S. Setting the Standard for Project Based Learning. Alexandria, VA: ASCD, 2015. 214 p.
4. Глазунова О. Г., Кузьмінська О. Г., Волошина Т. В., Сайко Н. О. Сучасні інформаційні технології та методики у вищій школі: проєктування, розробка, впровадження: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2018. 220 с.
5. Striuk A. M., Semerikov S. O., Striuk M. I. Mobility: a systems approach. Information Technologies and Learning Tools. 2015. Vol. 49, № 5. P. 37-70.
6. Burov O. Yu. Virtual Learning Environment: On the Way to Immersive Education. Information Technologies and Learning Tools. 2020. Vol. 77, № 3. P. 108-117.

Кирило ПОДЗІГУН

здобувач ступеня доктора філософії,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ЯК ЗАСОБУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ ЧПК-ОБЛАДНАННЯ

Сучасні тенденції розвитку промисловості зумовлюють зростання ролі цифрових технологій у виробничих процесах, що, своєю чергою, актуалізує проблему модернізації професійної підготовки фахівців технічного профілю. Особливе місце в цьому контексті посідає підготовка майбутніх операторів верстатів з числовим програмним керуванням (ЧПК), професійна діяльність яких вимагає сформованих навичок моделювання виробничих процесів, аналізу технологічних операцій та програмування обладнання.

Формування професійної готовності майбутніх операторів ЧПК доцільно розглядати як поетапний процес оволодіння не лише окремими технологічними операціями, а й логікою цілісного виробничого процесу. Це передбачає здатність аналізувати технологічні маршрути обробки, взаємозв'язок між параметрами різання, геометрією інструменту та характеристиками оброблюваного матеріалу. Такий підхід забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до усвідомленого технологічного мислення.

У традиційній системі професійної освіти практична підготовка операторів ЧПК часто обмежується матеріально-технічними можливостями навчальних закладів, високою вартістю обладнання та ризиками його пошкодження. У зв'язку з цим дедалі більшого значення набуває використання симуляційних моделей як ефективного засобу поєднання теоретичної та практичної складових навчання. Симуляційні технології дозволяють відтворювати реальні виробничі процеси у віртуальному середовищі, забезпечуючи безпечні умови для формування професійних умінь і навичок [1, с. 42].

Застосування симуляційних моделей у навчальному процесі створює умови для поетапного опанування професійних дій без ризику технічних помилок і матеріальних втрат. Віртуальне середовище дозволяє моделювати різні виробничі сценарії, змінювати параметри обробки та аналізувати наслідки прийнятих рішень, що є важливим чинником формування усвідомленого ставлення до технологічних процесів.

Симуляційні моделі в освітньому процесі розглядаються як спеціально створені цифрові середовища, що імітують роботу реального ЧПК-обладнання та технологічних процесів обробки матеріалів. Їх використання сприяє формуванню у здобувачів освіти цілісного уявлення про виробничий цикл, логіку побудови керуючих програм і взаємозв'язок між технологічними параметрами та кінцевим результатом обробки [2, с. 118].

Використання таких моделей забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками програмування ЧПК-обладнання. Здобувачі освіти мають можливість простежити вплив змін у коді керуючої програми на перебіг

технологічного процесу, що сприяє формуванню системного бачення виробничої діяльності та розвитку аналітичних умінь.

Важливим педагогічним аспектом застосування симуляційних моделей є розвиток технологічного та просторового мислення майбутніх операторів ЧПК-обладнання. У процесі роботи з віртуальними моделями здобувачі освіти навчаються аналізувати геометрію деталі, послідовність операцій, режими різання, а також прогнозувати можливі помилки та наслідки некоректно складених програм [3, с. 67].

Розвиток просторового мислення в умовах симуляційного навчання відбувається завдяки поєднанню візуалізації обробки деталі та логічного аналізу траєкторій руху інструменту. Це сприяє формуванню здатності прогнозувати результати обробки, оцінювати точність виконання операцій і своєчасно коригувати технологічні параметри.

Окрім цього, симуляційні моделі створюють умови для багаторазового відпрацювання професійних дій без обмежень у часі та ресурсах. Така можливість є особливо цінною на початкових етапах підготовки, коли здобувачі освіти лише опановують основи програмування ЧПК-обладнання [4, с. 91].

Багаторазове відтворення технологічних операцій у симуляційному середовищі сприяє поступовому переходу від свідомого виконання дій до формування автоматизованих професійних навичок. Це підвищує готовність майбутніх операторів ЧПК до роботи з реальним обладнанням та зменшує ймовірність виробничих помилок.

Педагогічний потенціал симуляційних моделей також проявляється у можливості диференціації та індивідуалізації навчання. Викладач може змінювати складність завдань, адаптувати навчальні сценарії до рівня підготовки здобувачів освіти та створювати проблемні ситуації, що стимулюють пізнавальну активність [2, с. 134].

Застосування симуляційних моделей уможливорює реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії підготовки майбутніх операторів ЧПК. Це дозволяє враховувати рівень сформованості професійних умінь кожного здобувача освіти та забезпечує поступове ускладнення навчальних завдань відповідно до його навчальних досягнень.

У цьому процесі особлива роль належить викладачеві, який виступає не лише джерелом знань, а й організатором навчального середовища та наставником. Саме від його методичної підготовки та здатності інтегрувати симуляційні моделі у структуру заняття залежить ефективність формування професійних компетентностей [5, с. 58].

Методично обґрунтоване використання симуляційних моделей передбачає чітке визначення дидактичних цілей, послідовності навчальних дій і критеріїв оцінювання результатів навчання. За таких умов симуляційні технології набувають статусу ефективного педагогічного інструменту, спрямованого на підвищення якості професійної підготовки.

Отже, використання симуляційних моделей у підготовці майбутніх операторів ЧПК-обладнання є педагогічно доцільним та методично обґрунтованим засобом формування професійних компетентностей, зокрема навичок моделювання виробничих процесів і програмування обладнання з числовим програмним керуванням. Інтеграція симуляційних середовищ у

навчальний процес сприяє поєднанню теоретичної підготовки з практичним відпрацюванням технологічних операцій, забезпечує розвиток технологічного та просторового мислення здобувачів освіти, а також створює умови для усвідомленого аналізу виробничих ситуацій і прийняття професійних рішень.

Застосування симуляційних моделей дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх операторів ЧПК за рахунок можливості багаторазового відтворення виробничих процесів, варіювання технологічних параметрів і моделювання різних сценаріїв обробки без ризику пошкодження обладнання. Це, своєю чергою, сприяє формуванню стійких практичних навичок, зменшенню кількості помилок під час роботи з реальним ЧПК-обладнанням і підвищенню рівня готовності випускників до професійної діяльності в умовах сучасного цифрового виробництва.

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямі доцільно пов'язувати з розробленням і впровадженням педагогічних моделей використання симуляційних технологій у системі професійної освіти, визначенням критеріїв та показників оцінювання сформованості професійних компетентностей майбутніх операторів ЧПК-обладнання, а також з вивченням можливостей інтеграції симуляційних середовищ з іншими цифровими освітніми ресурсами. Реалізація зазначених напрямів сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців та їх адаптації до вимог сучасного високотехнологічного виробництва.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки України. Київ: Педагогічна думка, 2020. – 188 с.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті. Вінниця : ТОВ «Планер», 2019. – 302 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. Київ: Грамота, 2021. – 216 с.
4. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. – 256 с.
5. Сисоєва С. О. Інноваційні педагогічні технології у професійній підготовці фахівців. Київ: Едельвейс, 2022. – 240 с.

Наталя РАШЕВСЬКА

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
Інститут цифровізації освіти НАПН
України

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ В АКАДЕМІЧНИХ ЛІЦЕЯХ

Сучасна система загальної середньої освіти в Україні характеризується стійкою тенденцією зниження інтересу учнів до вивчення предметів природничо-математичного циклу, що особливо виявляється на етапі завершення навчання в школі. Аналіз результатів мультипредметного тесту у

2022-2025 роках засвідчує зменшення кількості випускників, які обирають для складання фізику та хімію, а також значну частку учнів, які не долають пороговий бал з математики [3]. Зазначені дані вказують не лише на складність навчального матеріалу, а й на наявність системних проблем, пов'язаних із мотивацією учнів, характером навчальної діяльності та рівнем залученості до освітнього процесу.

Одним із ключових напрямів подолання цих проблем у нормативних документах Міністерства освіти і науки України визначено перехід до старшої профільної школи, зокрема до академічних і професійних ліцеїв [4]. Академічний ліцей орієнтований на забезпечення поглибленої підготовки учнів у визначених освітніх галузях, розвиток навчальної автономії, дослідницьких і проектних компетентностей, а також формування індивідуальної освітньої траєкторії. У таких умовах традиційні підходи до організації навчання природничо-математичних предметів виявляються недостатньо ефективними, оскільки не забезпечують належного рівня активності, самостійності та осмисленого застосування знань.

Особливої актуальності в цьому контексті набуває використання імерсивних технологій (VR, AR, MR, інтерактивні симуляції), які відкривають нові можливості для візуалізації абстрактних понять, моделювання процесів і явищ, організації дослідницької діяльності та створення навчальних ситуацій, наближених до реальних. Узагальнення результатів наукових досліджень свідчить про позитивний вплив імерсивних технологій на навчальні досягнення, глибину розуміння матеріалу та мотивацію учнів [1]. Водночас у працях наголошується, що педагогічний ефект імерсивних технологій не є автоматичним і визначається методикою їх використання, відповідністю когнітивним можливостям учнів та логікою інтеграції в освітній процес [2]. Це зумовлює необхідність розроблення цілісної методичної системи використання імерсивних технологій, адаптованої до умов академічного ліцею.

Для обґрунтування трансформації методичної системи здійснено порівняння базових характеристик традиційної моделі та моделі, орієнтованої на використання імерсивних технологій (табл. 1). Це надає можливість визначити напрями трансформації цілей, змісту, методів і організаційних форм.

Таблиця 1

Порівняння компонентів традиційної та методичної системи використання імерсивних технологій

Характеристика	Традиційна методична система навчання	Методична система використанням імерсивних технологій
Освітня парадигма	Переважно трансляційна, орієнтована на пояснення і відтворення.	Конструктивістська, діяльнісна; навчання через досвід, моделювання та взаємодію.
Зміст навчання	Переважно теоретично орієнтований, менш контекстуалізований.	Контекстуалізований, інтегрований; представлений у

Характеристика	Традиційна методична система навчання	Методична система використанням імерсивних технологій
		симульованих або реконструйованих ситуаціях.
Цілі навчання	Засвоєння знань, формування умінь та навичок.	Формування компетентностей, розвиток гнучкого мислення, здатність діяти в змінних умовах.
Методи та форми навчання	Пояснювально-ілюстративні, репродуктивні; переважно фронтальні й індивідуальні форми.	Дослідницькі, моделювальні, проєктні; індивідуальні, групові та командні формати роботи в імерсивному середовищі.
Засоби навчання	Підручники, дошка, традиційні лабораторні набори, мультимедіа.	Імерсивні лабораторії, симулятори, 3D-моделі, інтерактивні середовища.
Технологічна основа	Епізодичне або підтримувальне використання ІКТ.	Інтеграція імерсивних технологій на різних етапах навчання.
Вплив на компоненти системи	Технологічні засоби виконують допоміжну роль.	Імерсивні технології змінюють логіку цілей, змісту, методів та організації навчання за умови дидактичної доцільності.
Роль учителя	Організатор і контролер навчальної діяльності.	Наставник, модератор навчальних ситуацій.
Роль учня	Виконує переважно відтворювальні дії.	Активний дослідник, учасник моделювання, суб'єкт прийняття рішень.
Оцінювання	Стандартизоване, орієнтоване на підсумковий результат.	Формувальне, інтерактивне, рефлексивне, орієнтоване на процес та продуктивність.
Результати навчання	Засвоєні знання, відтворення навчальних відомостей, оцінки.	Сформовані компетентності, здатність до дії, рефлексія, адаптивність.

Узгоджена взаємодія зазначених компонентів забезпечує цілісне впровадження імерсивних технологій у навчання природничо-математичних предметів. Водночас сам факт використання імерсивних технологій не гарантує покращення результатів навчання – ефективність залежить від відповідності цілей, змісту, технологій та умов організації навчання. Розроблення цілісної методичної системи, адаптованої до потреб академічних ліцеїв, передбачає аналіз зазначених компонентів, з'ясування їх відповідності сучасним освітнім вимогам та визначенням напрямів їх удосконалення. Таким чином, імерсивні технології за умови науково обґрунтованої інтеграції виступають не лише інноваційним інструментарієм, а й чинником трансформації методичної системи навчання, змінюючи характер пізнавальної діяльності учнів у напрямі її активізації, осмисленості та рефлексивності.

Список використаних джерел

1. Cao L. A meta-analysis of the impact of AR and VR technologies on mathematics learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2023. Volume 23. P. 637-649. URL : <https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.13133>
2. Hamilton D., Edgerton E., Wilson C., McKechnie J. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education. *Journal of Computers in Education*. 2021. Vol. 8. P. 1-32. URL: <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>
3. Рашевська Н. В. Динаміка освітнього процесу в Україні в умовах пандемії та повномасштабного вторгнення. *Сучасний освітній простір – досвід, пошук, результат: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (27 серпня 2025 року) /* упоряд., заг.ред. О. Семеног, М. Бойченко. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2025. С. 15-19
4. Реформа профільної освіти. Концептуальні засади. Міністерство освіти і науки. 2024. Наказ № 1451 від 10.10.2024.

Інна РЕПКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та
освітнього менеджменту, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

Тетяна ДОМНІЧ

культорганізаторка, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Яна ЗАДОРЖНЯ

викладачка циклової комісії філологічних
та соціально-економічних дисциплін,
Берестинський педагогічний фаховий
коледж Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

ПРОТИДІЇ ЗАГРОЗАМ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ СФЕРІ: ВЗАЄМОДІЯ ДЕРЖАВНИХ УСТАНОВ, ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

З початком повномасштабного вторгнення росії в Україну соціальні комунікації стали критично важливим елементом у боротьбі за інформаційний простір. З метою дезінформації та маніпулювання громадською думкою як серед громадян України росія використовує потужні інформаційні кампанії. Ворожа пропаганда зорієнтована на підрив морального духу населення та дезорієнтацію, поширення фейкових новин та дезінформацію.

В умовах стрімкого розвитку інформаційних і комп'ютерних технологій, загрози для інформаційної безпеки (кібербезпеки) держави та громадян суттєво зростають. Соціальні комунікації все більше стають потужним інструментом підтримки суспільної моральної та психологічної стійкості. З розвитком інформаційних технологій збільшуються і ризики, пов'язані з використанням мережі Інтернет, соціальних мереж, особливо серед підлітків та молоді, а питання кібербезпеки та медіаграмотності гостро стоїть в Україні [1].

Науковці І. Білоус, Л. Браїлко, І. Гальона, Н. Вінюк, І. Власенко, О. Захарова, С. Кавун, М. Кириченко, О. Кохановська, О. Литвинов, С. Лукашевич, О. Манжай, Н. Муранова, В. Носов, Г. Степанова, Д. Смотрич, Н. Філіпенко, З. Шацька, І. Шемелинець присвятили свої наукові праці зазначеній проблематиці.

Мета роботи – розкрити можливості спільної діяльності державних установ, громадських організацій та закладів вищої освіти для інформаційної безпеки України.

В Стратегії інформаційної безпеки, затвердженій Указом Президента України від 28 грудня 2021 р., забезпечення інформаційної безпеки України визнається однією з найважливіших функцій держави, а її інформаційна безпека визначається як складова частина національної безпеки України [3].

В «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» зазначається, що медіаграмотність – це «складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [2, с. 8].

Ураховуючи важливість впливу інформаційних технологій у сучасному цифровому світі, особливу увагу слід приділити підвищенню рівня обізнаності серед молоді, педагогічних працівників щодо основ безпечного користування цифровими технологіями, профілактики онлайн-загроз та формування культури кібергігієни. Це свідчить про необхідність систематичної спланованої роботи колективів закладів вищої освіти зі студентською молоддю щодо реалізації зазначених завдань.

Платформи Facebook, Twitter, Instagram швидко ввійшли у освітній процес закладів вищої освіти і стали не лише майданчиками для громадських дискусій, але й важливими інструментами стратегічного управління інформацією на різних рівнях.

Посилилась роль соціальних мереж у національному та світовому інформаційному просторі. Соціальні мережі стали невід'ємною частиною життя українських студентів, особливо під час війни. Поряд з можливістю віддаленого спілкування, розширення знайомств та поглиблення знань з культури, традицій інших народів, замість безпечного простору вони часто стикаються там з шокуючим контентом, кібербулінгом та психологічним тиском.

Збільшення кількості соціальних мереж, їх інтегрованість з іншими соціальними сервісами повсякденного користування, а також специфіка

організації всесвітньої мережі Інтернет ставлять під загрозу гарантії права особи на приватність [3].

Згідно з планом заходів з реалізації Стратегії кібербезпеки України, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 березня 2025 року № 204-р [4], щорічно проводиться Місяць кібербезпеки, заходи для студентів передбачають підвищення рівня навичок із забезпечення кібербезпеки учасників освітнього процесу при користуванні в мережах Інтернет електронною поштою, соціальними мережами, месенджерами та мобільними пристроями, а також навичок і безпеки користування системами штучного інтелекту.

З метою підвищення рівня обізнаності громадян щодо безпечного користування цифровими технологіями, запобігання онлайн-загроз та протиправним діям у кіберпросторі, формування відповідального ставлення до захисту власних персональних даних та розвитку навичок кібергігієни у закладах освіти Управлінням протидії кіберзлочинам в Харківській області активно пропагандується проєкт «Кібер Брама», що сприяє збільшенню аудиторії обізнаних громадян та стане фундаментом формування стійкості суспільства, сприятиме зменшенню кількості громадян, які стають жертвами онлайн-шахрайства і протиправних дій у цифровому середовищі.

Задля залучення громадян до виявлення та блокування осередків пропаганди РФ, протидії шахрайствам Департамент кіберполіції управління протидії кіберзлочинам в Харківській області Національної поліції України активно пропагандують інтернет-проєкт «БРАМА» («МРІЯ»), проводять для студентів навчання, тренінги з кібербезпеки та поширюють інформаційні матеріали та відеороліки.

Представники Благодійного фонду «Європейське серце України» за підтримки Всеукраїнської громадської організації «Інтер'юз-Україна» та Уряду Канади проводять тренінги з медіа-грамотності, інформаційної безпеки та гігієни. Під час тренінгу здобувачі освіти мають можливість спілкування з заслуженими журналістами України, діячами медіа-простору, блогерами, фахівцями з викриття фейкових новин.

Громадською організацією «Всеукраїнський молодіжний рух «ЛЕЦ ДУ ІТ ЮКРЕЙН» започатковано міжнародну акцію в Україні «Цифрове прибирання» за ініціативи, метою якого є зменшити кількість цифрового сміття, підвищення інформаційної безпеки, формування культури свідомого користування цифровими технологіями. Зазначена акція передбачає участь здобувачів освіти у челенжі серед закладів освіти України.

Освітні платформи Prometheus, EdEra, Дія. Цифрова Освіта, ВУМ, Lingva Skills, Khan Academy пропонують інтерактивні підручники для учнів, відкриті онлайн-курси, спецпроєкти, інтерактивні підручники та освітні блоги для освітян та дорослих від провідних викладачів університетів, організацій світу, які пропонують матеріали для самоосвіти та використання у роботі зі студентами.

Цифрові знання мають значення для протидії пропаганді та дезінформації, розпізнання фейків, ефективного використання цифрових технологій для особистої безпеки, сприяння перемозі та забезпечення сталого розвитку країни. Міністерство цифрової трансформації України щорічно проводить кампанію «Тиждень цифрової грамотності» для вдосконалення цифрових навичок

громадян, що передбачало активну участь усіх учасників освітнього процесу у перегляді та обговоренні серіалів на Порталі «Дія. Освіта».

Під час війни новою загрозою стадо вербування через соціальні мережі російськими спецслужбами молоді для скоєння воєнних злочинів. Статистика останніх років свідчить про сотні українських підлітків та молоді, завербованих в інтернеті російськими оперативниками шляхом використання інтимних фотографій чи обіцянки швидких грошей, для здійснення небезпечних і часто смертельних дій, в тому числі і мінування та вибухи.

Громадська організація «Гідність онлайн» у партнерстві з Департаментом ювенальної превенції, Службою безпеки України, Генеральною прокуратурою створили соціальну відеорекламу, білборди та сітілайти, активно ведуться сайти, соціальні мережі, платформа You Tube, Тік Ток для батьків, освітян та дітей з метою профілактики та захисту дітей та молоді від вербування в інтернеті російськими спецслужбами для скоєння воєнних злочинів.

Центр стратегічних комунікацій та інформаційної безпеки України у взаємодії зі Службою безпеки України розробили методичний посібник для педагогічних працівників закладів освіти для проведення попереджувально-профілактичних заходів, завданням яких є недопущення втягування української молоді та неповнолітніх осіб у диверсійно-підривну діяльність та шкоду державній безпеці України.

Отже, під час війни соціальні комунікації стають потужним інструментом підтримки суспільної моральної та психологічної стійкості. Загрозою для інформаційного простору України є інформаційно-психологічна війна, яка ведеться в інформаційному просторі України російською федерацією.

Лише спланована та систематична робота колективів закладів вищої освіти з державними службами, громадськими організаціями, центрами, благодійними фондами покликана покращити медіаграмотність та кібербезпеку студентської молоді, що забезпечить стійкість громадян до інформаційних загроз та допоможе захистити себе від шахрайства.

Список використаних джерел

1. Вітюк Н.Р. Медіаграмотність особистості в умовах війни: нові виклики і протидія інформаційним загрозам. Збірник тез III Міжнар. наук.-практ. конф. «Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики» (м. Івано-Франківськ, 3 березня 2023 р.) / За наук. ред. Л. С. Пілецької та ін. Івано-Франківськ, 2023. С. 60–64.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / За ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
3. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 15 жовтня 2021 року «Про Стратегію інформаційної безпеки» : Указ Президента України від 28.12.2021 р. № 685. [president.gov.ua/documents/6852021-41069](https://www.president.gov.ua/documents/6852021-41069)
4. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію кібербезпеки України» : Указ Президента України від 26 серпня 2021 року № 447/2021
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/447/2021#Text>

Тимур САВЧЕНКО

здобувач фахової передвищої освіти
освітнього ступеня «Фаховий молодший
бакалавр», Комунальний заклад вищої
освіти «Кременчуцька гуманітарно-
технологічна академія» Полтавської
обласної ради

Ірина НЕПОРАДА

старша викладачка кафедри педагогічної
освіти та гуманітарних дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна
академія» Полтавської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний розвиток освітньої галузі відзначається інтенсивними процесами цифрової трансформації, які охоплюють усі рівні освітньої системи та зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів. У межах освітніх реформ і впровадження концепції Нової української школи особливої значущості набуває проблема формування цифрової компетентності майбутніх педагогів як невід'ємної складової їхньої професійної готовності. Цифрова компетентність у цьому контексті трактується не лише як володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, а як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує результативну, безпечну та педагогічно обґрунтовану діяльність у цифровому освітньому середовищі [1; 6].

Цифрова грамотність (цифрова компетентність) у документах Європейського Союзу визначається як одна з ключових компетентностей, необхідних для повноцінної життєдіяльності та професійної реалізації особистості. Вона трактується як здатність до впевненого, критичного й відповідального використання цифрових технологій та взаємодії з ними в освітній, професійній і суспільній сферах. Зміст цифрової компетентності охоплює інформаційну грамотність і роботу з даними, комунікацію та співпрацю в цифровому середовищі, медіаграмотність, створення цифрового контенту (зокрема програмування), забезпечення безпеки (у тому числі цифрового добробуту та компетентностей у сфері кібербезпеки), дотримання прав інтелектуальної власності, а також уміння розв'язувати проблеми й здійснювати критичне мислення [3].

Інноваційні освітні технології забезпечують значний потенціал для формування цифрової компетентності, оскільки інтегрують традиційні педагогічні підходи з сучасними цифровими засобами, стимулюють пізнавальну активність здобувачів освіти та сприяють розвитку їхньої професійної самостійності й відповідальності. У педагогічній науці поняття «цифрова компетентність» визначається як здатність особистості свідомо, критично та відповідально застосовувати цифрові технології у процесі навчання, професійної

діяльності, саморозвитку й соціальної взаємодії [8]. Для майбутнього педагога цифрова компетентність є багатовимірним утворенням, що охоплює знання, уміння, навички, цінності та установки, пов'язані з використанням цифрових ресурсів в освітньому процесі.

Науковці виділяють такі основні компоненти цифрової компетентності педагога:

- мотиваційно-ціннісний, що відображає усвідомлення значущості цифрових технологій у професійній діяльності;
- когнітивний, який передбачає знання про цифрові ресурси, платформи та сервіси;
- операційно-діяльнісний, пов'язаний із практичним застосуванням цифрових інструментів;
- рефлексивний, що забезпечує здатність до самооцінки та самовдосконалення в цифровому середовищі [7].

Інноваційні освітні технології трактуються як цілісна, цілеспрямовано організована система методів, форм і засобів навчання, що базується на впровадженні сучасних педагогічних та цифрових рішень. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вони виступають дієвим засобом формування цифрової компетентності, оскільки забезпечують активну взаємодію учасників освітнього процесу, орієнтацію навчання на практичну діяльність та його персоналізацію відповідно до індивідуальних освітніх потреб.

До найбільш поширених інноваційних технологій належать:

- змішане навчання, яке поєднує аудиторну та онлайн-роботу;
- дистанційне навчання з використанням LMS-платформ;
- проєктне та проблемно-орієнтоване навчання;
- гейміфікація освітнього процесу;
- використання SMART-, VR- та AR-технологій [4].

Використання зазначених технологій сприяє розвитку у студентів здатності працювати з цифровими освітніми ресурсами, проєктувати та створювати власний цифровий контент, а також раціонально й результативно організовувати освітній процес. Водночас ефективність формування цифрової компетентності значною мірою визначається обґрунтованим доббором і системною інтеграцією цифрових засобів в освітнє середовище закладу вищої педагогічної освіти, серед яких особливу роль відіграють:

- LMS-платформи (Moodle, Google Classroom), що забезпечують організацію навчального контенту та комунікацію;
- інтерактивні онлайн-сервіси для оцінювання та зворотного зв'язку;
- електронні портфоліо, які сприяють рефлексії та самооцінці професійного зростання;
- відкриті освітні ресурси, що розширюють доступ до якісного навчального контенту [2].

Застосування зазначених засобів дозволяє формувати в майбутніх педагогів навички цифрової грамотності, критичного мислення та інформаційної безпеки.

На основі аналізу наукових джерел можна виокремити такі педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх педагогів:

1. цілеспрямована інтеграція інноваційних освітніх технологій у зміст фахових дисциплін;

2. створення цифрового освітнього середовища у закладі педагогічної освіти;
3. організація практико-орієнтованої діяльності студентів;
4. стимулювання самоосвіти та професійної рефлексії [5].

Дотримання зазначених умов сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів та їх готовності до роботи в умовах цифрової школи.

Отже, формування цифрової компетентності майбутніх педагогів засобами інноваційних освітніх технологій є актуальним і багатоаспектним процесом, що потребує системного підходу. Інноваційні технології не лише розширюють можливості освітнього процесу, а й сприяють розвитку професійної автономії, креативності та відповідальності майбутніх учителів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності окремих цифрових інструментів у професійній підготовці педагогів.

Список використаних джерел

1. Браславська О. В., Озерова Л. М. Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у закладах вищої освіти // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2022. № 1(25). С. 126–135.
2. Грицаєнко Л. М. Формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. 2021. Вип. 83. С. 46–50.
3. Гуревич Р. С., Кобися В. М., Кізім С. С., Куцак Л. В., Опушко Н. Р. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів у вивченні комп'ютерно орієнтованих технологій навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми, 2022. Вип.63. С.5-18.
4. Захарова Г. О., Старікова Л. Л., Силенко Ю. О. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами SMART-технологій // Інноваційна педагогіка. 2025. № 80(2). С. 127–130.
5. Крамська К., Денисюк Т. Розвиток цифрової компетентності майбутнього вчителя як умова забезпечення конкурентноспроможного спеціаліста// Сучасна інженерія та інноваційні технології. 2024.Т.36.
6. Собченко Т. М., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2025. № 2(51). С. 145–148.
7. Сапогов М. М. Тенденції формування цифрової компетентності майбутніх учителів в університетській освіті // Педагогіка. 2025. Т. 2, № 2.
8. Цифрова компетентність вчителя 2025. Київ : Ін-т цифровізації освіти НАПН України, 2025. 234 с.

Людмила СЕРДЮК

викладачка культурології, методистка
вищої категорії, Коростишівський
педагогічний фаховий коледж імені
І.Я. Франка Житомирської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЇ

Культурологія оперує складними поняттями (ментальність, артефакт, парадигма). Наочність допомагає матеріалізувати ці ідеї через інфографіку та ментальні карти, що структурують взаємозв'язками між культурними епохами.

Використання наочності у викладанні культурології в коледжі у 2025 – 2026 навчальному році базується на класичних методах та новітніх технологіях. Замість статичних репродукцій використовуються 3D – моделі архітектурних пам'яток та віртуальні тури музеями. Це дозволяє здобувачам освіти “зануритися” в культурне середовище певної епохи. Робимо акцент на наочності (схеми, колажі, відеоряд), що допомагає наочно зіставити різні культурні коди. Наприклад, античний канон краси та сучасні стандарти. Для структурування великих обсягів теоретичного матеріалу (періодизація, взаємозв'язок мистецьких стилів) ефективними є динамічні опорні конспекти, таймлайни. Для кращого засвоєння знань здобувачам освіти застосовуємо роботу з першоджерелами. Демонстрація оцифрованих рукописів, артефактів та відео записів обрядів забезпечує автентичність сприйняття матеріалу.

В організації сучасного навчання використовуємо ресурси. В коледжі інтегрують інструменти використання цифрових та імперсивних технологій, що забезпечує ефект присутності віртуальних екскурсій через платформи Google Arts Culture/, VR\AR-технології, мультимедійні презентації, які допомагають поєднувати відеофрагменти, аудіозаписи автентичної музики та високоякісних зображень.

Наочність в культурології не лише інформує а й формує естетичний смак. Демонстрація шедеврів світового мистецтва дозволяє здобувачам освіти аналізувати художню мову.

Використання кінофрагментів допомагає зрозуміти культурний контекст певної епохи через візуальні образи та моду.

Наочні матеріали стають основою для практичних завдань. Здобувачі освіти через метод “Аналіз одного твору” розбирають візуальний об’єкт за планом (символіка, колір, композиція). Здобувачі освіти вивчають культурні явища на прикладі конкретних візуальних кейсів (еволюція дизайну або архітектура міста). Здобувачі освіти ефективно сприймають матеріал коли наочність високої якості, особливо чіткі зображення та професійний звук, бути актуальною, мати зв'язок із сучасними візуальними кодами. Матеріал не повинен бути перевантажений зайвим текстом, щоб не розсіювати увагу. Для підготовки якісних візуальних матеріалів використовуємо сервіс канва для створення стильних презентацій та інфографіки.

Навчальний матеріал подається на екран у впорядкованій послідовності, використовуючи схеми, таблиці, ілюстрації та акцентуючи увагу на ключових

поняттях. Такий спосіб подачі сприяє кращому запам'ятовуванню інформації та за потреби дозволяє легко відтворювати її на інших носіях.

Наочні посібники та технічні засоби навчання виконують різні функції, головними з яких є допомога у розкритті змісту й обсягу нових понять, закріплення вивченого матеріалу, здійснення контролю та стимулювання активної самостійної роботи здобувачів освіти.

У ході дослідження теми було з'ясовано, що використання наочності є фундаментальною умовою ефективного викладання культурології. Оскільки культурологія оперує абстрактними категоріями, цінностями та складними історико-мистецькими контекстами, саме наочні матеріали дозволяють перетворити теоретичні знання на живі образи сприяючи глибшому розумінню культурних епох.

Отже, для кращого засвоєння знань з культурології наочність має бути поліфункціональною, тобто виконувати не лише ілюстративну, а й когнітивну, мотиваційну та естетичну функції. Вони активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти, допомагають залучити емоційну сферу та формують цілісне сприйняття культурного простору. Найбільш ефективним є поєднання традиційної наочності з сучасними мультимедійними засобами.

Ефективність використання наочності залежить від дотримання міри та відповідності дидактичним цілям. Наочність не повинна бути самоціллю. Вона має виступати джерелом для аналізу критичного мислення та дискусії, а не просто фоновим супроводом лекції. В умовах цифровізації освіти ключовим завданням викладачам є не просто демонстрація матеріалу а й кураторство та інтерпретація візуального контенту, що допомагає здобувачам освіти розрізняти високу культуру від масової.

Таким чином, використання наочних матеріалів у викладанні культурології є не допоміжним елементом, а необхідним інструментом формування гуманітарного світогляду. Це дозволяє зробити процес навчання інтерактивним, наочним та адаптованим до сприйняття сучасного покоління яке орієнтоване на візуальну інформацію.

Список використаних джерел

1. Артемова. Л.В. «Роль наочності у формуванні ціннісних орієнтацій здобувачів освіти при вивченні культурологічних дисциплін». Наукові записки, 2024.
2. Бережна С.В. «Мультимедійні технології як засіб інтенсифікації навчання культурології». Педагогіка та психологія, 2025.
3. Вишневська Г.Г. Методика викладання культурології: Навчальний посібник. К.: Видавець, 2024.
4. Гончаров О.М. Візуальний поворот у сучасній освіті: культурологічний аспект. Харків, 2023.

Олена СИВАК

вчителька інформатики,

Агрономіченський ліцей Вінницького
району Вінницької області

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА БЕЗПЕРЕРВНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті досліджено сучасні підходи до професійної підготовки та безперервного розвитку вчителя інформатики в умовах інтенсивної цифрової трансформації освіти. Обґрунтовано необхідність переосмислення професійної ролі педагога, який у цифровому суспільстві виконує функції організатора навчального середовища, консультанта з цифрових технологій та наставника з безпечного й етичного використання інформаційних ресурсів. Проаналізовано нормативно-правові зміни у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників та їх вплив на якість професійного зростання вчителів інформатики. Визначено основні напрями формування професійної компетентності, зокрема розвиток технологічних, методичних і цифрово-педагогічних умінь. Акцентовано увагу на значенні формальної, неформальної та інформальної освіти як складових навчання впродовж життя. Наголошено, що ефективний професійний розвиток учителя інформатики є запорукою підготовки учнів до життя й діяльності в умовах сучасного цифрового суспільства.

Ключові слова: професійна компетентність; учитель інформатики; цифрова трансформація освіти; підвищення кваліфікації; навчання впродовж життя; інформаційні технології.

Abstract. The article examines modern approaches to the professional training and continuous development of computer science teachers in the context of intensive digital transformation of education. The necessity of rethinking the professional role of the teacher in a digital society is substantiated, where the teacher acts as an organizer of the learning environment, a digital technology consultant, and a mentor in the safe and ethical use of information resources. The study analyzes regulatory changes in the field of teachers' professional development and their impact on the quality of professional growth of computer science teachers. The main directions of professional competence formation are identified, including the development of technological, methodological, and digital pedagogical skills. Special attention is paid to formal, non-formal, and informal education as key components of lifelong learning. It is emphasized that effective continuous professional development of computer science teachers is a crucial factor in preparing students for active participation in the modern digital society.

Keywords: professional competence; computer science teacher; digital transformation of education; professional development; lifelong learning; information technologies.

Професійна підготовка та безперервний розвиток учителя інформатики в сучасному освітньому просторі вже давно перейшла межі традиційного розуміння педагогічної діяльності, оскільки стрімкий розвиток цифрових технологій, поширення штучного ІІ та глобальна диджиталізація суспільства

докорінно змінюють як зміст навчання, так і роль учителя в освітньому процесі. У 2026 році, коли хмарні сервіси, ІІІ, та цифрові асистенти стали повсякденним інструментом роботи, учитель інформатики трансформується з носія та ретранслятора знань у ментора-навігатора, хто орієнтує учня в інформаційному просторі та формувати навички усвідомленого використання технологій [6, с.5].

У цих умовах учитель інформатики фактично стає архітектором цифрового освітнього середовища закладу освіти, бо саме він визначає логіку впровадження цифрових інструментів, формує культуру безпечної та етичної роботи з інформацією, а також забезпечує інтеграцію інформатики з іншими освітніми галузями. Від якості професійної вчительської підготовки залежить не лише якість викладання предмета, а й готовність школи до цифрових викликів сучасності.

Важливим кроком у цьому напрямі стало затвердження Урядом змін до постанови Кабінету Міністрів України №800, яка визначає порядок та умови підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Ухвалені зміни спрямовані на підвищення прозорості процесів, розширення можливостей вибору для вчителів та забезпечення реального зв'язку між професійним розвитком педагога і якістю освіти [7, с.4].

Це рішення є першим практичним кроком до реалізації державної політики «Гроші ходять за вчителем», яка передбачає перехід від формального підвищення кваліфікації до персоналізованої освітньої траєкторії кожного педагога. Наступними етапами реалізації цієї політики стане запуск пілотного проекту та впровадження єдиної цифрової платформи професійного розвитку педагогічних працівників.

Ключовою новацією оновленої постанови є створення єдиної державної цифрової платформи, до якої будуть підключені всі суб'єкти підвищення кваліфікації та педагогічні працівники. У межах цієї платформи заклади та організації, що надають освітні послуги, зобов'язані вносити інформацію про програми навчання, обсяг годин, зміст курсів, дані про видані сертифікати, а також підтвердження наявності ліцензій і акредитацій. Для вчителя це означає можливість швидко перевірити легітимність курсу, порівняти пропозиції та обрати саме той формат навчання, який відповідає його професійним потребам.

Особливо важливими ці зміни є для вчителів інформатики, адже в умовах цифрової трансформації освіти їхня роль суттєво розширилася. Сучасний учитель інформатики – це не лише фахівець з навчальної дисципліни, а й консультант з цифрових технологій для колег, координатор впровадження STEM-освіти в школі та наставник для учнів у сфері безпечного й етичного використання цифрових інструментів [3, с.25]. При цьому темп розвитку інформаційних технологій, зокрема генеративного штучного інтелекту, вимагає від педагога постійного оновлення знань і навичок.

Професійна підготовка сучасного вчителя інформатики передбачає формування комплексу взаємопов'язаних компетентностей, які значно ширші за традиційні навички програмування. Насамперед ідеться про технологічну грамотність, що включає володіння сучасними мовами програмування, зокрема Python та JavaScript, розуміння принципів роботи штучного інтелекту, основ машинного навчання, хмарних обчислень, кібербезпеки та аналізу великих даних [8, с.3]. Водночас важливо, щоб ці знання не залишалися теоретичними, а були

інтегровані в навчальний процес з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів.

Не менш важливою складовою професійної підготовки є методична гнучкість, яка виявляється у здатності вчителя адаптувати зміст і форми навчання до потреб сучасних учнів. Застосування моделей змішаного навчання, перевернутого класу, проектної та дослідницької діяльності дозволяє створювати навчальні ситуації, у яких учні не просто засвоюють інформацію, а вчаться застосовувати знання на практиці. Саме в цьому контексті цифрова педагогіка стає окремим напрямом професійної компетентності, оскільки передбачає цілеспрямоване використання цифрових інструментів для гейміфікації, співпраці, формувального оцінювання та персоналізації навчання.

В умовах цифрового суспільства, де технологічні зміни відбуваються надзвичайно швидко, професійний розвиток учителя інформатики не може бути епізодичним або формальним, адже знання й навички, здобуті навіть кілька років тому, часто втрачають актуальність [5, с.5]. Саме тому концепція навчання впродовж життя стає базовим принципом професійної діяльності педагога.

Формальна освіта, яка реалізується через курси підвищення кваліфікації, магістерські програми та сертифікаційні курси від провідних технологічних компаній, забезпечує системність, структурованість і відповідність державним стандартам. Водночас неформальна освіта, представлена онлайн-курсами, вебінарами та масовими відкритими онлайн-курсами, дозволяє вчителю оперативно реагувати на появу нових технологій і методик. Інформальна освіта, що реалізується через участь у професійних спільнотах, педагогічних хакатонах, обмін досвідом та спільну розробку навчальних матеріалів, сприяє формуванню професійної ідентичності та підтримці мотивації до постійного саморозвитку [1, с.22].

Стрімкий розвиток цифрових технологій створює для вчителя інформатики низку серйозних викликів, які потребують комплексного підходу. Одним із ключових викликів є етичне використання штучного інтелекту в освітньому процесі, оскільки інтеграція інструментів на кшталт ChatGPT або Claude має відбуватися так, щоб сприяти розвитку критичного мислення учнів, а не підміняти його автоматизованими відповідями. Не менш важливим є питання кібербезпеки, адже вчитель повинен навчити учнів усвідомлювати ризики цифрового середовища, формувати навички захисту персональних даних і відповідального управління власним цифровим слідом [2, с.10].

Окремої уваги потребує STEM-інтеграція, яка передбачає поєднання інформатики з математикою, фізикою, технологіями та робототехнікою, а також питання інклюзивності, що вимагає використання асистивних технологій і адаптації цифрових ресурсів для учнів з особливими освітніми потребами [4, с. 60 - 62]. Усі ці виклики потребують від учителя не лише професійних знань, а й високого рівня педагогічної рефлексії та відповідальності.

Отже, учитель інформатики у 2026 році є ключовою фігурою цифрової трансформації освіти, оскільки саме він формує в учнів уміння працювати з інформацією, критично мислити, використовувати технології безпечно та етично, а також адаптуватися до змін, які ще тільки формуються [3, с.37]. Головним показником професійного успіху такого вчителя є не кількість опанованих мов програмування чи сертифікатів, а здатність навчити учнів

навчатися, самостійно здобувати знання та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Таким чином, цифрова компетентність учителя інформатики не є статичним результатом, а постійним процесом професійного зростання, який вимагає відкритості до змін, готовності до навчання впродовж життя та усвідомлення власної ролі як провідника учнів у майбутнє цифрового суспільства.

Список використаних джерел

1. Бирка М. Ф. Авторські концепти професійної підготовки майбутніх вчителів інформатики. У: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві» (Тернопіль, 17 квітня 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2024. С. 22. URL: http://conf.fizmat.tnpu.edu.ua/media/arhive/17_04_24.pdf#page=22 (дата звернення: 11.01.2026).

2. Григорук П., Максименко В. Використання дидактичних принципів при викладанні інформатики у контексті нової української школи. Електронний репозитарій Хмельницького національного університету. 2025. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/items/c05fb80a-3431-42f4-b584-475d14e1f705> (дата звернення: 11.01.2026).

3. Гнєзділова В. І. Інноваційні технології у STEM-освіті : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 76 с.

4. Когут О. І., Кривокульський Л. Є., Німко Н. М. Цифрові інструменти для впровадження STEM-освіти: методичний посібник. Тернопіль : ТАЙП, 2023. 101 с.

5. Концептуальні засади безперервного професійного зростання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Київ: МОН України, 2025. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2025/08/22/kontsept-zasady-bezperervn-prof-zrost-ped-prats-zzso-22-08-2025.pdf> (дата звернення: 11.01.2026).

6. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Київ: МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zapros hue-do-gromadskogoobgovorennya> (дата звернення: 11.01.2026).

7. Підвищення кваліфікації вчителів: що зміниться. Новини МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/news/pidvyshchennia-kvalifikatsii-vchyteliv-shcho-zminytsia> (дата звернення: 11.01.2026).

8. Програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої та фахової передвищої освіти у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича за темою: «Інноваційне викладання і оцінювання на уроках інформатики: сучасні виклики та рішення для НУШ (5–9 класи) і профільної школи». Чернівці: ЧНУ імені Юрія Федьковича, 2025. URL: https://algebra.chnu.edu.ua/media/qhrfrd4v/2025_kpkv_serednia-osvita-informatyka-prohrama.pdf (дата звернення: 11.01.2026).

Микола СОРОКАТИЙ

кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Оксана БІЛАШ

кандидатка економічних наук, доцентка
кафедри фундаментальних наук,
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Сучасний розвиток суспільства характеризується стрімким зростанням ролі цифрових технологій, що зумовлює глибокі трансформаційні процеси в освітній галузі. Педагогічна освіта, як фундаментальна складова системи освіти, потребує переосмислення традиційних підходів до підготовки педагогічних кадрів з урахуванням викликів цифрової епохи.

Інноваційні технології та цифровізація освіти відкривають нові можливості для підвищення якості професійної підготовки педагогів, водночас висуваючи нові вимоги до їхньої професійної компетентності, готовності до безперервного навчання та інноваційної діяльності. У цьому контексті актуалізується проблема визначення перспектив розвитку педагогічної освіти в умовах цифрової трансформації.

Питання цифровізації та інноваційного розвитку освіти розглядаються в працях вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі педагогіки та інформаційних технологій. Дослідники наголошують на зміні ролі педагога в цифровому освітньому середовищі, зростанні значущості цифрової компетентності, розвитку дистанційного та змішаного навчання.

У наукових публікаціях обґрунтовується доцільність упровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема електронного навчання, цифрових освітніх платформ, технологій доповненої та віртуальної реальності. Водночас питання перспективного розвитку педагогічної освіти як цілісної системи в умовах цифровізації потребує подальшого теоретичного осмислення.

Цифровізація педагогічної освіти розглядається як комплексний процес упровадження цифрових технологій у всі складові освітнього процесу, що сприяє підвищенню його ефективності та доступності. Цифрова трансформація освіти зумовлює переосмислення педагогічних підходів, освітнього середовища та адміністративних процесів, створює нові можливості для підвищення якості освіти, сприяння персоналізованому навчанню та забезпечення його доступності для різних груп здобувачів [1, с. 51]. Інноваційні технології виступають інструментом модернізації змісту педагогічної освіти, оновлення форм і методів навчання. Використання цифрових освітніх платформ, електронних ресурсів, інтерактивних технологій створює умови для персоналізації навчання, розвитку автономії здобувачів освіти та формування цифрової культури майбутніх педагогів.

До основних перспектив розвитку педагогічної освіти в умовах інноваційних технологій та цифровізації належать: оновлення змісту педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу з урахуванням цифрових компетентностей; розвиток цифрового освітнього середовища закладів педагогічної освіти; упровадження змішаних і дистанційних форм навчання; використання інноваційних методів навчання в цифровому середовищі; підвищення рівня цифрової грамотності та інноваційної культури педагогів.

Реалізація перспектив розвитку педагогічної освіти в умовах цифровізації супроводжується низкою викликів, зокрема необхідністю оновлення матеріально-технічної бази, підготовки викладачів до використання цифрових технологій, забезпечення академічної доброчесності та цифрової безпеки. Важливою умовою ефективного розвитку педагогічної освіти є поєднання інноваційних технологій із традиційними педагогічними цінностями та принципами.

Отже, перспективи розвитку педагогічної освіти в умовах інноваційних технологій та цифровізації пов'язані з глибокою модернізацією змісту, форм і методів професійної підготовки педагогів. Інтеграція педагогічних інновацій і цифрових технологій сприяє підвищенню якості педагогічної освіти та формуванню компетентного педагога.

Список використаних джерел

1. Яценко С. Л. Цифровізація освітнього процесу закладів освіти як актуальна науково-педагогічна проблема // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2025. № 121. С. 46–60. ISSN 2663-6387. DOI: 10.35433/pedagogy.2(121).2025.4.

Наталія СТЕПАНОВА

кандидатка філософських наук, доцентка
кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕХНОЛОГІЙ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні умови розвитку суспільних відносин вносять зміни і в освітню сферу. Трансформація освіти в XXI столітті характеризується низкою нововведень, серед яких є заміна традиційного навчання на інноваційне, з залученням цифрових методик, широке використання оновлених педагогічних підходів на зразок гейміфікації, соціально-емоційного навчання (SEL), інтегрованого підходу (STEM / STEAM), інклюзії та ін. Також варто відмітити, що особливої значущості набуває розвиток гнучких навичок (soft skills) у всіх, без виключення здобувачів освіти, серед яких виділимо критичне мислення, емоційний інтелект, медіаграмотність, креативність, комунікацію та ін.

Виходячи з позицій, що ефективнішим у порівнянні з іншими педагогічними підходами за різними критеріями є інтегрований, дозволимо собі припустити, що використання в освітньому процесі технології критичного мислення дозволить реалізувати саме таку інтеграцію: успішну соціалізацію, навчальну мотивацію, психоемоційне благополуччя й зрештою, забезпечення високого рівня знань та розвиток умінь. Також підкреслимо, що технологія критичного мислення має низку характерних особливостей, які відрізняють її від традиційних методів навчання й роблять ефективною в сучасному освітньому процесі. Як приклад, наведемо кілька фактів: позиція здобувачів освіти завжди залишається активною й вони знаходяться в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з педагогами; робота з різними джерелами та медіатекстами дозволяє розвивати критичне мислення, медіаграмотність, співпрацю; уміння керувати власними емоціями, усвідомлення емоцій співрозмовника, розвиток емпатії – все це сприяє інтеграції когнітивної та емоційної сфер, що дозволяє накопичувати власний соціально-емоційний досвід та вибудовувати ціннісні орієнтири. Водночас технологія розвитку критичного мислення створює сприятливі умови для комунікації, рефлексії та формування навичок саморегуляції.

Як ми вже зазначали засоби технології критичного мислення є ефективними для формування здатності аналізувати власні емоційні стани, оцінювати поведінку та приймати усвідомлені рішення, що складають основу такої гнучкої навички, як емоційний інтелект.

Сам термін «емоційний інтелект», введений у науковий обіг американськими вченими П. Селовесем та Дж. Мейером, сьогодні є загальноновживаним у педагогічних колах, зміст якого пояснюється через розуміння власних емоцій, керування ними, уміння розпізнавати емоції співрозмовника, розвиненість таких якостей, як чуйність, турботливість, мудрість, емпатія [2, с. 186].

Розвиток емоційного інтелекту, як гнучкої навички, ґрунтується на ідеях гуманістичної педагогіки, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. Поєднання двох гнучких навичок – критичного мислення й емоційного інтелекту – є виправданим, адже це сприяє розвитку таких важливих якостей, як емоційна уважність, соціальна відповідальність, емпатія, самоконтроль тощо.

Діти молодшого шкільного віку є особливою цільовою аудиторією, адже це період інтенсивного розвитку в усіх сферах життєдіяльності. У цей віковий проміжок (6 – 9 років) важливо звертати увагу на гармонійний розвиток дитини, проте варто особливо уважно працювати над емоційною сферою здобувачів і створенням сприятливого в емоційному спектрі освітнього середовища. Наші емпіричні дослідження вказують, що результативність розвитку емоційного інтелекту забезпечується створенням безпечного емоційного середовища, організацією діалогічної взаємодії, систематичним застосуванням рефлексії та урахуванням вікових особливостей молодших школярів [1, с. 1147].

Вивчаючи педагогічні можливості технології критичного мислення для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому процесі, ми б «першість» віддали методичному прийому сторітелінг. Його особливість є в тому, що розповідаючи історію, реальну чи вигадану, ми намагаємося вплинути на емоції слухачів. Із практики використання сторітелінгу маємо висновки, що

захоплююча історія ефективніше активізує емоційно-ціннісне сприйняття навчального матеріалу, а ніж робота над вправою чи читання тексту.

Створення навчальних кейсів і розв'язок проблемних ситуацій також сприяють розвитку емоційного інтелекту. В ході виконання таких завдань здобувачі з молодшого віку навчаються керувати власними емоціями, виконувати важкі, на перший погляд, надскладні завдання, вчать комунікувати в групі за для досягнення бажаного результату. Саме по собі проблемне завдання може містити варіативність у розв'язку, що навчає здобувачів шукати різні підходи, вдаватися до компромісів, відстоювати власну точку зору.

У підсумку зазначимо, що практична значущість використання засобів технології критичного мислення в освітньому процесі початкової школи є насправді корисною й педагогічно обґрунтованою. Використання таких засобів сприяє формуванню здатності в учнів молодшого шкільного віку усвідомлювати власні почуття, розуміти емоції інших, конструктивно взаємодіяти в колективі та розв'язувати конфліктні ситуації. А також забезпечує цілісний розвиток особистості, сприяючи гармонійності й особистісного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Степанова Н. М. Розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти молодшого шкільного віку як складової соціальної компетентності. *Актуальні питання у сучасній науці*. (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»). 2025. № 7 (37). С. 1142–1153. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7\(37\)-1142-1153](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-7(37)-1142-1153)
2. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1989. № 9 (3). Р. 185–211.

Тетяна СТОЛЯР

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
014.09 Середня освіта (Інформатика),
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ТА СЕРВІСІВ

Освітній простір України характеризується глибокою інтеграцією ігрових механік у традиційні навчальні дисципліни, що зумовлено необхідністю адаптації школи до запитів цифрового покоління. Гейміфікація навчання з використанням онлайн-платформ і сервісів сьогодні розглядається не просто як допоміжний інструмент, а як стратегічний підхід до формування ключових компетентностей учнів. Відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій МОН України, ігровий компонент є обов'язковою складовою сучасної урочної та позаурочної діяльності, оскільки він забезпечує високий рівень залученості та мотивації школярів.

Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про стійкий інтерес наукової спільноти до проблеми використання цифрових та онлайн-платформ в освітньому процесі, зокрема в контексті гейміфікації навчання, формування цифрових компетентностей і методики навчання інформатики. У роботі Т. А. Зінов'євої акцентовано увагу на педагогічному потенціалі гейміфікованих онлайн-платформ, розкрито їх дидактичні можливості та обмеження у забезпеченні мотиваційної складової навчання [1]. Дослідження В. Ковальчук, Н. Винницької та О. Жигайло спрямоване на аналіз практичного використання цифрових інструментів у формуванні математичної та інформаційно-комунікаційної компетентностей учнів, що підкреслює міждисциплінарний характер цифрової трансформації освіти [2]. У публікації О. Кривоноса та М. Андрощука розглянуто особливості сприйняття та використання інтерактивних онлайн-платформ учнями 6–11 класів, що дозволяє оцінити ефективність таких ресурсів з позиції здобувачів освіти [3]. Робота М. Піддубського та Т. Бондаренко зосереджена на методичних аспектах впровадження онлайн-платформ у навчання інформатики, окреслюючи шляхи їх педагогічно доцільного застосування [4]. У сукупності наведені дослідження формують теоретико-методичне підґрунтя для подальшого осмислення ролі онлайн-платформ у підвищенні якості навчання інформатики та розвитку цифрової компетентності учнів.

Актуальність впровадження гейміфікованих сервісів підкріплюється й державними пріоритетами, викладеними у стратегічних документах щодо захисту дітей у цифровому середовищі та розвитку їхніх цифрових прав. Використання таких ресурсів, як едьютейнмент-платформа Дія.Освіта, дозволяє реалізувати концепцію «навчання через гру» на національному рівні, трансформуючи складні теоретичні блоки у зрозумілі симуляційні сценарії. У контексті стандартів Нової української школи (НУШ), гейміфікація виступає дієвим механізмом створення безпечного та стимулюючого середовища, де цифрові сервіси стають платформою для творчої самореалізації учня, а не лише джерелом інформації. Таким чином, дослідження методик використання онлайн-платформ для ігрофікації освітнього процесу є необхідним кроком для модернізації вітчизняної школи згідно з викликами 2026 року.

Практична реалізація гейміфікованого навчання у 2026 році базується на використанні багатофункціональних онлайн-сервісів, які дозволяють автоматизувати процес оцінювання та надати йому ігрової форми. Згідно з методичними посібниками Нової української школи (НУШ), ключовими елементами такої методики є впровадження систем миттєвої винагороди, лідербордів та рівнів складності, що стимулюють учня до самостійного поступу. Використання інструментів на кшталт Kahoot! або Quizizz дозволяє вчителю перетворити стандартну перевірку знань на інтерактивне змагання, де акцент зміщується з контролю на розвиток критичного мислення та швидкість прийняття рішень. Такий підхід повністю відповідає інструктивно-методичним рекомендаціям МОН, які наголошують на важливості гнучких методів оцінювання та створенні ситуації успіху для кожного школяра.

Особливе значення в контексті гейміфікації має платформа Дія.Освіта, яка пропонує готові освітні симулятори. Ці ресурси дозволяють учням занурюватися в професійні чи життєві ситуації, де правильне рішення в грі прирівнюється до

засвоєння конкретної навчальної теми. Це забезпечує високий рівень інтерактивності, що є критично важливим для реалізації Національної стратегії захисту дітей у цифровому середовищі, оскільки ігрові формати навчання дозволяють безпечно відпрацьовувати навички поведінки в інтернеті. Крім того, застосування сервісів на кшталт LearningApps дає можливість учням виступати не лише споживачами, а й творцями контенту, розробляючи власні ігрові вправи для однокласників, що значно підвищує рівень відповідальності за результати навчання.

Методика гейміфікації також передбачає використання спеціалізованих сервісів для візуалізації прогресу, таких як ClassDojo або аналогічні модулі в сучасних електронних щоденниках. Це створює цілісну екосистему, де академічні досягнення учня візуалізуються через розвиток ігрового персонажа або накопичення віртуальних балів, які можна конвертувати в певні освітні преференції. Такий підхід розглядається як дієвий засіб профілактики цифрового вигорання та втрати інтересу до навчання, оскільки ігрові сервіси підтримують оптимальний рівень складності та залученості, роблячи освітній процес персоналізованим та адаптивним до індивідуальних потреб кожного учня.

Окремим перспективним напрямом гейміфікації є інтеграція сервісів на основі штучного інтелекту, що дозволяють персоналізувати ігрову траєкторію кожного учня. Використання платформ з елементами адаптивного навчання забезпечує автоматичне коригування складності завдань залежно від успіхів школяра, що дозволяє утримувати його в «зоні найближчого розвитку». Відповідно до положень Проєкту Національної стратегії кібергігієни до 2030 року, такий підхід не лише сприяє засвоєнню предметних знань, а й формує алгоритмічне мислення та цифрову стійкість. Крім того, сучасні онлайн-сервіси дозволяють впроваджувати елементи метавсесвітів у шкільну практику, де навчання відбувається через дослідження віртуальних світів (наприклад, Minecraft Education або Roblox Education), що відповідає стандартам Нової української школи щодо створення інноваційного освітнього простору. Це перетворює вчителя з транслятора знань на ігрового майстра або ментора, який спрямовує учнів у їхньому дослідницькому пошуку, роблячи процес пізнання безперервним та емоційно насиченим.

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що гейміфікація з використанням онлайн-платформ та сервісів перетворилася на стратегічний інструмент модернізації вітчизняної освіти. Аналіз інструктивно-методичних рекомендацій та практичного досвіду впровадження стандартів Нової української школи доводить, що ігрові механіки є ключовим фактором подолання розриву між академічною теорією та запитами цифрового покоління. Використання едьютейнмент-ресурсів, зокрема платформи Дія.Освіта, забезпечує високу залученість учнів через формат симуляцій та інтерактивних сценаріїв, що прямо корелює із завданнями Національної стратегії захисту дітей у цифровому середовищі щодо формування безпечних навичок онлайн-поведінки.

Ефективність гейміфікованого підходу полягає у трансформації оцінювання з інструменту контролю на засіб мотивації, де онлайн-сервіси дозволяють кожному учню бачити власний прогрес у динаміці. Перспективи подальшого розвитку цієї методики пов'язані з впровадженням адаптивних платформ на

основі штучного інтелекту, що дозволить ще глибше персоналізувати освітні траєкторії та забезпечити підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до безперервного навчання в умовах глобального цифрового суспільства. Таким чином, системна гейміфікація освітнього процесу є необхідною умовою створення інноваційного, безпечного та стимулюючого середовища, яке відповідає викликам сьогодення та стратегічним цілям розвитку української освіти.

Список використаних джерел

1. Зінов'єва Т. А. Чи гейміфіковані онлайн-платформи для навчання? / Т. А. Зінов'єва // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне наукове фахове видання. – 2025. – № 19. – С. 46–72.
2. Ковальчук В., Винницька Н., Жигайло О. Використання цифрових інструментів, дієвих практик у процесі формування математичної та інформаційно-комунікаційної компетентностей учнів / В. Ковальчук, Н. Винницька, О. Жигайло // Молодь і ринок. – 2025. – № 4 (236). – С. 17–21.
3. Кривонос О. М., Андрощук М. В. Інтерактивні платформи для вивчення програмування: як школярі 6–11 класів сприймають і використовують онлайн-ресурси / О. М. Кривонос, М. В. Андрощук // Педагогічна наука і освіта ХХІ століття. – 2025. – № 4. – С. 156–170.
4. Піддубський М. В., Бондаренко Т. В. Методика використання онлайн-платформ у навчанні інформатики / М. В. Піддубський, Т. В. Бондаренко // Наука та освіта в епоху нових викликів та можливостей. – 2025. – Вип. 36.

Неллі ТАРАСЕНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри соціальної роботи, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

Вероніка ТОМОРКО

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 231
Соціальна робота, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

ПРОФІЛАКТИКА КІБЕРБУЛІНГУ ТА КІБЕРСТАЛКІНГУ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАСОБАМИ ІКТ

Стрімка цифровізація суспільства та зростання значущості онлайн-комунікації в повсякденному житті призвели до суттєвих трансформацій форм міжособистісної взаємодії, які поступово зміщуються від традиційного «очі в очі» до цифрового формату. У зазначених умовах формується нове поле соціальних ризиків, пов'язаних із проявами цифрового насильства, що потребує ґрунтового наукового осмислення. До найбільш поширених і соціально значущих форм цифрового насильства належать кібербулінг та кіберсталкінг, які

негативно впливають на психоемоційний стан, якість міжособистісних стосунків та відчуття психологічної безпеки будь-якої людини, проте особливо вразливими до таких проявів є підлітки. Це пояснюється специфікою підліткового віку, зокрема емоційною нестабільністю, незавершеним формуванням механізмів саморегуляції, підвищеною чутливістю до соціальної оцінки та значним впливом віртуального середовища на процес становлення особистості. У зв'язку з цим набуває особливої актуальності розроблення та впровадження заходів, спрямованих на попередження та протидію кібербулінгу та кіберсталкінгу, зокрема із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Проблематика профілактики кібербулінгу та кіберсталкінгу серед дітей підліткового віку досліджується науковцями з різних галузей, які приділяють увагу як теоретичним, так і практичним аспектам цього явища. Значна увага в дослідженнях зосереджується на соціально-правових механізмах протидії цифровому насильству [2; 3; 5] та на аналізі сутності кіберсталкінгу як специфічної форми цифрового переслідування [1; 4; 6]. Водночас дослідники обґрунтовують необхідність системного превентивного впливу, який поєднує освітні, соціально-педагогічні та технологічні засоби, спрямовані на запобігання негативним наслідкам цифрового насильства.

На нашу думку профілактика кібербулінгу та кіберсталкінгу в підлітковому середовищі може бути інтерпретована як цілісна система науково обґрунтованих форм, методів і заходів, спрямованих на попередження цифрових форм насильства та переслідування, зниження його негативного впливу на підлітків та формування в них безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Ефективність превентивної діяльності з підлітками у сфері протидії кібербулінгу та кіберсталкінгу значною мірою визначається доцільним поєднанням форм і методів роботи із застосуванням засобів ІКТ. Зокрема, обґрунтованим є використання ігрових методів з елементами цифрових ігортек, які сприяють засвоєнню знань у доступній, інтерактивній формі та підвищують рівень залученості підлітків до профілактичної діяльності. Важливе місце в системі превентивних заходів посідають освітні формати з інтеграцією онлайн-курсів, що забезпечують системність подання матеріалу, формування усвідомленого ставлення до цифрової безпеки та розвиток навичок кібергігієни.

Перспективним напрямом також є реалізація інформаційно-просвітницьких кампаній із використанням онлайн-відеоплатформ і засобів відеоконференцзв'язку, а також застосування навчальних чат-ботів, які забезпечують оперативний доступ до достовірної інформації та алгоритмів дій у ситуаціях цифрового переслідування. Перевагами зазначених форм і методів є їх доступність, інтерактивність і відповідність сучасним комунікаційним потребам та інтересам підлітків, водночас потенційними обмеженнями залишаються залежність від технічних ресурсів і рівня цифрової грамотності учасників освітнього процесу.

Отже, кібербулінг і кіберсталкінг становлять суттєві загрози психологічній та цифровій безпеці підлітків. Ефективна профілактика зазначених явищ потребує впровадження форм і методів роботи, що відповідають віковим особливостям підлітків та передбачають активне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Застосування ігрових методів з

елементами цифрових ігортек, освітніх заходів з інтеграцією онлайн-курсів, а також інформаційно-просвітницьких кампаній із використанням цифрових платформ потенційно сприяє формуванню культури безпечної онлайн-поведінки та підвищенню рівня цифрової відповідальності підлітків.

Список використаних джерел

1. Карєв І. Ю., Фурашев В. М. Кіберсталкінг: відображення у національному законодавстві. *Інформація і право*. 2021. № 1(36). С. 29–34.
2. Кримінальний кодекс України: Закон України від 05.04.2001 № 2341–III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text> (дата звернення: 01.12.2025).
3. Конвенція про кіберзлочинність від 23.11.2001 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_575#Text (дата звернення: 01.12.2025).
4. Лівінгстон С., Серд А. Кібербулінг – що це та як це зупинити? *UNICEF Ukraine*. 2025. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying> (дата звернення: 01.12.2025).
5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 № 2657–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text> (дата звернення: 01.12.2025).
6. Van Der Aa S. New trends in the criminalization of stalking in the EU member states. *European Journal on Criminal Policy and Research*. 2018. Vol. 24, №3. P. 315–333. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10610-017-9359-9> (дата звернення: 01.12.2025)

Анастасія ТВЕРДОСТУП

здобувачка освіти першого
(магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 053 Психологія,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Аліна ЄНА

викладачка кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього
менеджменту, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ

Цифровізація освіти зумовлює трансформацію психологічних механізмів сприйняття навчального контенту, змінюючи характер взаємодії здобувача освіти з освітнім середовищем. Цифровий освітній контент сприймається не лише як джерело інформації, а як інтерактивний елемент багаторівневого цифрового середовища, що поєднує навчальні платформи, мультимедійні ресурси та адаптивні інструменти навчання. У таких умовах процес сприйняття

набуває активного характеру та потребує залучення когнітивних, емоційних і мотиваційних компонентів.

Особливістю сприйняття цифрового освітнього контенту є його мультимодальність, що активізує різні канали сприйняття (візуальний, аудіальний, когнітивний), сприяючи кращому засвоєнню матеріалу за умови оптимального дозування інформації. Водночас надмірна кількість візуальних та інтерактивних елементів може призводити до когнітивного перевантаження, зниження концентрації уваги та швидкої психічної втомлюваності.

Важливу роль у процесі сприйняття цифрового контенту відіграють психологічні механізми саморегуляції та адаптації. Здобувачеві освіти необхідно самостійно керувати темпом навчання, увагою та мотивацією, що підвищує вимоги до рівня сформованості самоконтролю та відповідальності за власну освітню діяльність. Адаптивність цифрового освітнього середовища створює умови для індивідуалізації навчання, проте водночас вимагає психологічної готовності до роботи в умовах інформаційної насиченості та постійних змін [3, с. 6].

Сприйняття цифрового контенту також тісно пов'язане з рівнем саморегуляції здобувачів освіти. В умовах дистанційного навчання зростає потреба у самостійному керуванні увагою, темпом роботи та мотивацією, що висуває підвищені вимоги до розвитку навичок самоконтролю та відповідальності за результати навчальної діяльності. Психологічна готовність до роботи з цифровим освітнім контентом стає важливим чинником успішного засвоєння знань. Таким чином, психологічні особливості сприйняття цифрового освітнього контенту визначаються специфікою екранного подання інформації, мультимедійністю, інформаційною насиченістю та необхідністю високого рівня саморегуляції. Урахування зазначених чинників у процесі створення та використання цифрового освітнього контенту сприяє підвищенню ефективності навчання та збереженню психологічного благополуччя здобувачів освіти [3, с. 7].

Важливим психологічним аспектом сприйняття цифрового освітнього контенту є характер взаємодії здобувачів освіти з інформацією в електронному середовищі. Цифрові ресурси змінюють не лише форму подання навчального матеріалу, але й саму логіку його опрацювання, сприяючи фрагментарному, нелінійному сприйняттю інформації. Така особливість зумовлює переважання поверхневого ознайомлення з матеріалом над його глибоким осмисленням, що може ускладнювати формування стійких знань та узагальнень.

Сприйняття навчальної інформації в цифровому форматі значною мірою залежить від організації контенту, його структурованості та відповідності когнітивним можливостям здобувачів освіти. Надмірна інформаційна насиченість, відсутність логічних акцентів і чіткої ієрархії змісту можуть призводити до когнітивного перевантаження, зниження концентрації уваги та

зростання психоемоційної напруги. У таких умовах ускладнюється процес аналізу, узагальнення та інтеграції нової інформації в уже наявну систему знань. Разом із тим, грамотно організований цифровий освітній контент здатний активізувати пізнавальну діяльність, підвищувати мотивацію до навчання та сприяти розвитку самостійності. Використання інтерактивних елементів, візуальних опор і логічно вибудованої навігації створює умови для більш

усвідомленого сприйняття навчального матеріалу та підтримує оптимальний рівень когнітивної активності. Отже, психологічна ефективність цифрового освітнього контенту визначається не лише його технологічними можливостями, а й відповідністю принципам когнітивної доцільності та психолого-педагогічної обґрунтованості [2, с. 106].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дав змогу виявити, що в освітній теорії та практиці досліджено теоретичні й практичні аспекти використання ІКТ в освітньому процесі ЗВО (В. Биков, О. Буров, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Кадемія, А. Коломієць, С. Литвинова, Н. Морзе, Ю. Носенко, В. Олійник, Л. Панченко, С. Семеріков, О. Співаковський, А. Яцишин та ін. Роль і місце інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності та вплив на психіку особистості досліджували Б. Гершунський, М. Жалдак, П. Дітюк, Ю. Ільїн, В. Кондратюк, Ю. Машбиця, М. Смульсон та ін. Зокрема, у дослідженнях А. Мірошникової, І. Подіка, М. Умрика, Є. Зеленова, О. Корнути, Л. Коростіль, А. Штепури розглянуто риси сучасних студентів, психологічні особливості їх навчання [2, с. 106].

Психологічні особливості сприйняття цифрового освітнього контенту значною мірою зумовлюються специфікою цифрового середовища, у якому відбувається навчальна діяльність. Використання електронних ресурсів змінює характер пізнавальних процесів, зокрема уваги, пам'яті та мислення, оскільки інформація подається в динамічному, фрагментованому та візуально насиченому форматі. У таких умовах сприйняття навчального матеріалу часто набуває вибіркового характеру, що впливає на глибину його осмислення.

Особливе значення має вплив цифрового освітнього контенту на увагу здобувачів освіти. Постійна зміна візуальних стимулів, інтерактивних елементів і гіпертекстових переходів може сприяти як підвищенню зацікавленості, так і швидкому виснаженню уваги. За відсутності чіткої структури та логічної організації контенту зростає ризик розсіювання уваги, зниження концентрації та формування поверхневого стилю навчальної діяльності.

Сприйняття та засвоєння цифрової навчальної інформації тісно пов'язане з особливостями пам'яті. В умовах цифрового навчання зменшується роль довготривалого запам'ятовування та зростає орієнтація на швидкий доступ до інформації, що може негативно позначатися на формуванні системних знань. Водночас структурований цифровий контент із використанням візуальних опор, схем і узагальнень сприяє кращій організації матеріалу та підтримує процеси осмисленого запам'ятовування.

Важливим психологічним чинником ефективного сприйняття цифрового освітнього контенту є рівень навчальної мотивації та саморегуляції. Цифрове освітнє середовище передбачає активну позицію здобувача освіти, самостійне планування навчальної діяльності та контроль за її результатами. За недостатнього розвитку навичок саморегуляції можливе зниження навчальної мотивації, зростання прокрастинації та емоційного виснаження [1, с. 19].

Психологічне сприйняття цифрового освітнього контенту у сучасних умовах цифровізації освіти має комплексний характер, оскільки включає не лише оцінку змісту та форми подачі навчальної інформації, а й ціннісно-мотиваційні та когнітивні компоненти, які впливають на ефективність навчання. Основні психологічні чинники сприйняття цифрового контенту включають

цифрову компетентність та медіаграмотність здобувачів освіти, що визначає їхню здатність усвідомлено й критично взаємодіяти з інформацією; пізнавальні особливості уваги та пам'яті, що модулюють сприйняття інформації в цифровому середовищі та сприяють глибшому її опануванню; мотиваційно-емоційні аспекти, зокрема рівень зацікавленості та емоційне ставлення до цифрових платформ і ресурсів, які можуть стимулювати або стримувати активне залучення до навчання; а також індивідуально-психологічні характеристики, такі як рівень самоконтролю та потреба в автономії, що визначають вибір стратегії взаємодії із цифровим контентом.

Таким чином, ефективне проєктування цифрового освітнього контенту потребує інтеграції психолого-педагогічних принципів, спрямованих на адаптацію інформації під потреби різних груп учнів і студентів із врахуванням їхніх когнітивних, мотиваційних та емоційних особливостей [4, с. 208].

Список використаних джерел

1. Дар'ї М., Угрин О., Христюк О. Вплив соціальних мереж на особистість здобувачів вищої освіти. Львів: ЛВДУВС, 2025. 78 с. Режим доступу: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/8923/1/Муха%20кваліфікаційн а.pdf>
2. Мельник, А. (2023). Особливості когнітивних процесів здобувачів вищої освіти в сучасному інформаційному просторі. Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту, (1), 105–117. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2023.276950>
3. Пушкар О. Багатоконтурна адаптація у цифровому освітньому середовищі закладу вищої освіти. Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка». 2024. – Вип. <https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/36442> 19 (37).
4. Любарець В. В., Кашина Г. С., Бацуровська І. В. Психологічні особливості сприйняття цифрових освітніх технологій у молодіжному середовищі: педагогічні виклики і можливості //ХІ міжнародної науково-методичної конференції ПРОБЛЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ПМО–2025. С. 208. <https://www.vs.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Zb-Cherkasu-2025.pdf#page=20>

Максим ТИМОЩУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Ірина КРАШЕНІННІК

докторка філософії, доцентка, завідувачка кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ NEARPOD У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Дистанційне та змішане навчання ґрунтуються на використанні цифрових технологій, зокрема вебсервісів освітнього призначення. Найбільш важливу роль відіграють системи керування навчанням (наприклад, Moodle, Canvas або NEO LMS), які поєднують засоби для доставки навчальних матеріалів, контролю та оцінювання результатів навчання, організації навчальної взаємодії тощо. Також популярною є навчальна платформа Google Classroom. Разом із тим, в освітньому процесі широко використовуються окремі рішення, які допомагають зробити його більш інтерактивним та наочним, наприклад: WordWall, Socrative, Mentimeter, H5P, Nearpod та багато інших. Кожний педагогічний працівник може самостійно обрати, які саме інструменти планує застосовувати для реалізації синхронного та асинхронного форматів навчання.

У зв'язку з цим актуальним завданням є ознайомлення здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів професійного навчання з різними цифровими платформами та формування в них навичок критичного оцінювання наявних засобів, їх самостійного вивчення та використання у професійній діяльності. Для його вирішення було розроблено методику використання платформи Nearpod у процесі професійної підготовки бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Цифрові технології».

Платформа Nearpod (<https://nearpod.com/>) – це веборієнтований та мобільний сервіс, з використанням якого педагоги можуть створювати інтерактивні гейміфіковані ресурси для навчання [4]. Окремі аспекти використання цього сервісу розкрито у працях [1; 2; 3; 5].

Методика реалізується в межах освітніх компонентів (ОК) «Методика професійного навчання», «Практикум “Сучасний урок професійного навчання”», «Основи комп'ютерного оцінювання навчальних досягнень», «Методика викладання інформатичних дисциплін». Вона ґрунтується на студентоцентрованому, компетентнісному, діяльнісному та практико-орієнтованому підходах і передбачає поєднання студентами ролей здобувача освіти та майбутнього педагога, здатного проєктувати, реалізовувати й оцінювати освітній процес з використанням цифрових технологій.

Метою впровадження методики є формування в майбутніх бакалаврів з професійної освіти готовності до професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища, а також здатності до самостійного вивчення нових

цифрових технологій та їхнього впровадження в освітній процес.

У процесі реалізації методики вирішуються такі завдання: поглиблення знань студентів з методики професійного навчання; розвиток умінь проєктувати уроки професійного навчання; оволодіння технологіями комп'ютерного формувального оцінювання; набуття практичного досвіду використання цифрових інструментів навчання й оцінювання; розвиток рефлексивних умінь та здатності до самооцінки педагогічної діяльності.

У процесі вивчення ОК «Методика професійного навчання» платформа Nearpod використовується як засіб проведення інтерактивних лекцій і практичних занять. Інтерактивні опитування, відкриті запитання та спільні дошки сприяють активізації пізнавальної діяльності та розвитку методичного мислення студентів.

У межах ОК «Основи комп'ютерного оцінювання навчальних досягнень» Nearpod є об'єктом вивчення як один із засобів формувального та підсумкового оцінювання. Студенти створюють електронні тести, опитування, діагностичні завдання, аналізують звіти, інтерпретують отримані результати й формулюють педагогічні висновки. Це сприяє формуванню вмінь здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання в цифровому середовищі.

У межах ОК «Практикум “Сучасний урок професійного навчання”» Nearpod застосовується як інструмент для створення дидактичних матеріалів та моделювання професійної діяльності педагога. Студенти розробляють інтерактивні уроки, адаптовані до конкретної професії, реалізують фрагменти занять у форматі мікронавчання, здійснюють взаємооцінювання та самооцінку педагогічних рішень. Особлива увага приділяється обґрунтуванню вибору цифрових інструментів та їхньої відповідності дидактичній меті уроку.

Під час викладання ОК «Методика викладання інформатичних дисциплін» платформа Nearpod застосовується як засіб навчання інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у ЗП(ПТ)О. Студенти розробляють інтерактивні навчальні матеріали з інформатичних дисциплін, поєднують візуалізацію, практичні завдання та комп'ютерне оцінювання.

Наведемо декілька прикладів практичних завдань для здобувачів вищої освіти, які пропонуються в межах ОК «Практикум “Сучасний урок професійного навчання”». Завдання розроблені з орієнтацією на створення цифрових ресурсів для навчання комп'ютерної графіки у ЗП(ПТ)О кваліфікованих робітників за професією «Оператор з обробки інформації та програмного забезпечення».

Практичне завдання 1. Проєктування інтерактивного уроку з комп'ютерної графіки. Зміст: обрати тему уроку (наприклад, «Растрова та векторна графіка», «Інтерфейс графічного редактора», «Формати графічних файлів»); визначити результати навчання; розробити структуру уроку (мотивація, пояснення, практична робота, підсумок); творити інтерактивний урок у Nearpod з використанням не менш ніж 5 інструментів; обґрунтувати методичну доцільність використання інтерактивних елементів.

Практичне завдання 2. Моделювання фрагмента уроку з комп'ютерної графіки. Зміст: обрати фрагмент уроку (наприклад, демонстрація інструментів виділення, робота з шарами); розробити фрагмент заняття в Nearpod тривалістю 5–7 хвилин; реалізувати пояснення в живому режимі з інтерактивними запитаннями; провести самоаналіз ефективності пояснення.

Практичне завдання 3. Формувальне оцінювання результатів навчання з комп'ютерної графіки. Зміст: розробити в Nearpod діагностичні завдання для перевірки знань термінології та розуміння графічних процесів (тест, відповідність, відкриті питання); проаналізувати результати автоматизованих звітів; сформулювати висновки.

Практичне завдання 4. Адаптація уроку з комп'ютерної графіки до асинхронного дистанційного формату. Зміст: адаптувати створений урок для самостійного навчання здобувачів освіти; додати покрокові інструкції до виконання практичних завдань; передбачити точки контролю; обґрунтувати педагогічну доцільність формату.

Отже, у процесі дослідження було розроблено методику використання платформи Nearpod у процесі професійної підготовки бакалаврів з професійної освіти, спрямовану на формування в них здатностей, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах дистанційного і змішаного форматів навчання.

Список використаних джерел

1. Вікторова Л.В., Кочарян А.Б., Мамчур К.В. Використання технології потокової передачі даних у навчанні дорослих на прикладі Nearpod. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 82, № 2. С. 266–281. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3644>.
2. Зязюн Л., Захарія А. Використання платформи Nearpod у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційної освіти: огляд інноваційного уроку української літератури. *ARS LINGUODIDACTICAE*. 2023. № 11. С. 77–86. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.1.05>.
3. Кобися В.М., Кобися А.П., Куцак Л.В. Інтернет-освіта - сучасні технології, методи та засоби електронного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 62. С. 256–265. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-256-265>.
4. Edwards L. What is Nearpod and How Does it Work? Best Tips and Tricks. *Tech & Learning*. 09.02.2023. URL: <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-nearpod-and-how-does-it-work>.
5. Metaria, Muniroh S., Zubaidi N. Enhancing Students' Engagement in FLSP Class: The Impact of Nearpod. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*. 2024. Vol. 11, No. 1. P. 39–55. <https://doi.org/10.22219/celtic.v11i1.33329>.

Тетяна ХРИСТОВА

докторка біологічних наук, професорка
кафедри теорії та методики фізичного
виховання, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Сергій БОГОМАЗ

здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня спеціальності

ІННОВАЦІЙНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ СТЕП-АЕРОБІКИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІВЧАТ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку середньої освіти демонструє значне зниження рівня рухової активності серед учнів, особливо серед дівчат середнього шкільного віку [3, с. 421]. Така негативна тенденція суттєво впливає на показники фізичного розвитку, функціональний стан організму, мотивацію до систематичних занять фізичною культурою, самопочуття та психологічний комфорт школярів [1, с. 113]. Результати наукових досліджень свідчать, що традиційні методи проведення уроків фізичної культури нерідко виявляються недостатньо ефективними для забезпечення належного рівня зацікавленості та активної участі учениць в освітньому процесі [3, с. 422]. У контексті зазначених проблем особливо актуальним стає пошук інноваційних підходів до фізичного виховання. Одним із перспективних засобів є степ-аеробіка, яка об'єднує оздоровчий та мотиваційний аспекти і сприяє створенню умов для підвищення фізичної підготовленості та емоційного добробуту школярів [4, с. 83].

Степ-аеробіка належить до оздоровчих напрямів аеробіки, основною рисою якої є виконання ритмічних рухів із залученням спеціальної платформи [5, с. 1423]. Такий формат занять дозволяє адаптувати фізичне навантаження відповідно до вікових особливостей, рівня фізичної підготовки та індивідуальних потреб школярів. Регулярне використання вправ степ-аеробіки сприяє підвищенню витривалості, покращенню координаційних здібностей, зміцненню м'язів нижніх кінцівок, а також покращенню функціонального стану серцево-судинної системи [4, с. 84]. Інтенсивність навантаження можна налаштовувати завдяки регулюванню висоти платформи, темпу музики та ступеня складності рухових комбінацій, що забезпечує безпечність занять та їхню оздоровчу спрямованість [5, с. 1424].

Особливе значення має виховний та мотиваційний потенціал степ-аеробіки. Музичний супровід, різноманітність рухових комбінацій та можливість творчого самовираження створюють позитивний емоційний фон під час занять, сприяють формуванню стійкого інтересу до регулярних фізичних вправ, підвищенню самооцінки та покращують психологічний стан школярів [2, с. 154], знижуючи рівень тривожності та емоційного напруження. Це відповідає компетентнісному підходу, закріпленому в нормативних документах у сфері освіти та фізичної культури, та дозволяє реалізувати ключові завдання сучасного фізичного виховання [3, с. 423], зокрема формування здоров'язбережувальної, соціальної та особистісної компетентностей.

Важливою перевагою степ-аеробіки є відповідність психофізіологічним і віковим особливостям дівчат середнього шкільного віку. У цей період відбуваються інтенсивні морфофункціональні зміни організму, що потребують адекватного рухового режиму та педагогічно обґрунтованого дозування фізичних навантажень. Правильно підібрані аеробні вправи сприяють

гармонійному розвитку опорно-рухового апарату, стабілізації маси тіла, нормалізації обмінних процесів та формуванню правильної постави [1, с. 118]. Використання степ-платформи дозволяє варіювати інтенсивність навантаження без порушення техніки рухів [5, с. 1426].

Сучасна синергічна методика застосування степ-аеробіки на уроках фізичної культури передбачає інтеграцію базових кроків, танцювальних елементів, загальнорозвивальних вправ, що забезпечує комплексний вплив на організм школярів [4, с. 86]. Емпіричні дослідження підтверджують, що така структура занять сприяє гармонійному розвитку фізичних якостей, удосконаленню рухової пам'яті, ритмічності, координаційних здібностей та просторової орієнтації [5, с. 1427]. Виконання вправ у груповому форматі під музичний супровід формує соціальні компетентності, навички міжособистісної взаємодії, самодисципліну та емоційну стабільність [2, с. 159], що є базовими компонентами системи соціально-педагогічного виховання. Цілеспрямований вплив степ-аеробіки на різні компоненти фізичного розвитку дівчат середнього шкільного віку узагальнено у табл. 1, що дозволяє об'єктивно оцінювати прогрес у розвитку сили, витривалості, гнучкості, координаційних здібностей та моторної диференціації.

Таблиця 1.

Вплив степ-аеробіки на фізичний розвиток дівчат середнього шкільного віку

Компонент фізичного розвитку	Вплив степ-аеробіки	Очікуваний результат
Витривалість	Регулярні аеробні вправи	Підвищення серцево-судинної витривалості
Сила нижніх кінцівок	Степ-платформа + базові кроки	Зміцнення м'язів ніг та поліпшення координації
Координаційні здібності	Танцювальні комбінації	Поліпшення рухової пам'яті та ритмічності
Психоемоційний стан	Музичний супровід, групові заняття	Підвищення мотивації, позитивний емоційний фон
Загальнорозвивальні якості	Комбінація вправ	Гармонійний розвиток опорно-рухового апарату та постави

Систематичне впровадження елементів степ-аеробіки у навчальний процес створює сприятливі умови для формування стійкої мотивації до занять фізичною культурою, що є ключовою складовою реалізації здоров'язбережувальної функції навчальних закладів [2, с. 161]. Педагогічні спостереження показують, що дівчата проявляють вищий рівень активності, зацікавленості та позитивних емоцій у порівнянні з традиційними формами уроків, що підтверджується результатами досліджень [3, с. 424; 4, с. 88]. Це свідчить про доцільність використання степ-аеробіки як ефективного інструменту модернізації системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти.

Таким чином, степ-аеробіка виступає результативним інноваційним засобом фізичного виховання, що сприяє покращенню фізичної підготовленості, формуванню стійкої мотивації до регулярної фізичної активності та поліпшенню психоемоційного стану дівчат середнього шкільного віку, забезпечуючи комплексний вплив на розвиток їхніх рухових якостей. Подальші дослідження мають бути зосереджені на експериментальному вивченні впливу занять степ-аеробікою на показники здоров'я, рівень фізичної працездатності та рухової компетентності школярів у рамках урочної та позаурочної діяльності.

Список використаних джерел

1. Христова Т.Є. Інформаційно-структурна модель фізичного статусу здоров'я. *Науково-методичні основи використання інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту*: зб. наук. праць. Харків: ХДАФК, 2019. Вип. 3. С. 112–115.
2. Akyol G. The effect of step-aerobic participation on exercise motivation, coping with stress, and happiness levels. *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education*. 2025. Vol. 7. № 2. P. 147–162.
3. Chekhovska M., Chekhovska L., Shevtsiv L., Zhdanova O. Fitness in school physical education lessons. *Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20. Suppl. 1. P. 420–424.
4. Mischenko N. Y., Romanova E., Vorozheikin A. Utilizing step aerobics to enhance physical fitness in girls aged 12–14 years. *Journal of Physical Education and Sport*. 2024. Vol. 24ю № 1. P. 82–89.
5. The effects of step aerobics on anthropometric characteristics transformation and body composition in young females / Omer Spirtovic et al. *International Journal of Morphology*. 2024. Vol. 42. № 5. P. 1423–1428.

Тетяна ХРИСТОВА

докторка біологічних наук, професорка
кафедри теорії та методики фізичного
виховання, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Данило ЧАЩИН

здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня спеціальності
А4.11 Середня освіта. Фізична культура,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Вікторія ШРАМКО

здобувачка вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня спеціальності
014.11 Середня освіта. Фізична культура,
Мелітопольський державний

СПОРТИВНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Формування майбутнього вчителя фізичної культури в сучасних умовах можливе на засадах компетентнісної підготовки, інтеграції педагогічних і спортивних знань, професійної спеціалізації фахівця в популярних ігрових видах спорту [1, с. 52; 2, с. 12]. Саме ці види діяльності забезпечують розвиток фізичних, інтелектуально-креативних здібностей і морально-вольових якостей дітей у поєднанні з формуванням навичок здорового способу життя [3, с. 12]. Соціально-педагогічна значущість проблеми, зростаючі потреби освітньої практики та недостатній рівень її розробленості у площині професійних аспектів становлення вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності зумовлюють актуальність дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності у закладі загальної середньої освіти.

В експерименті взяли участь 38 здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою першого (бакалаврського) рівня «Середня освіта. Фізична культура». Усі студенти були розподілені на дві групи - контрольну та експериментальну (по 19 осіб у кожній). Контрольна група навчалася відповідно до традиційної програми, тоді як в експериментальній групі було впроваджено модель підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в закладі загальної середньої освіти.

У ході науково-пошукової роботи проаналізовано стан розробленості проблеми підготовки майбутнього фахівця з фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в педагогічній теорії та практиці. Установлено, що наприкінці XIX ст. було науково обґрунтовано доцільність упровадження спортивних ігор, зокрема футболу, у процес фізичного виховання дітей і молоді. У першій половині XX ст. розроблено різні аспекти підготовки вчителя до викладання масового футболу, волейболу та інших спортивних ігор [2, с. 8]. Більшість вітчизняних фахівців розглядали футбол як ефективний засіб фізичного та інтелектуального розвитку школярів.

Дослідження ґрунтується на розумінні професійної компетентності педагога як певного рівня та якості його професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і функцій педагогічної діяльності та виступає основним критерієм відповідності вимогам професії [4, с. 100]. У межах дослідження було розроблено організаційно-функціональну модель професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності [3, с. 13].

Метою моделі є формування конкурентоздатного й компетентного вчителя фізичної культури як спеціаліста зі спортивно-ігрової діяльності, а результатом – сформована компетентність майбутнього вчителя фізичної культури у цій

сфері, що розглядається як інтегрована функціональна властивість, здатна забезпечувати професійну активність, ефективну самоорганізацію та конкурентоспроможність відповідно до вимог сучасної педагогічної практики.

Відповідно до мети та результативних характеристик моделі визначено такі принципи компетентнісної підготовки вчителя фізичної культури як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності:

- загальнодидактичні - активності, доступності, наочності, диференціації, цілісності, індивідуалізації, вікової відповідності, рефлексивності, цілеспрямованості, послідовності реалізації завдань;

- спеціальні - повторюваності тренувальних циклів, динамічності навчально-тренувального процесу, поступового зростання фізичного навантаження, єдності загальної фізичної та спортивно-ігрової підготовки, різноманітності та новизни навчально-тренувальної діяльності.

У процесі дослідження визначено функції професійної діяльності вчителя фізичної культури у сфері спортивно-ігрової діяльності та відповідний їм комплекс професійних компетенцій:

- базова педагогічно-професійна функція (когнітивна компетенція, виховна компетенція, компетенція суб'єкт-суб'єктних відносин, здоров'язбережувальна, комунікативна та інформаційна компетенції);

- професійно орієнтована фізкультурна функція (компетенція інтеграції знань і досвіду, тренувальна спортивно-ігрова компетенція, методична спортивно-ігрова компетенція, компетенція морально-вольових якостей спортсмена, суддівська спортивно-ігрова компетенція);

- спеціалізована спортивно-ігрова функція (компетенція лікувальної фізичної культури, реабілітаційно-відновлювальна, ортобіотико-футбольна, ергономічна спортивно-ігрова компетенції, а також компетенція дослідження стану здоров'я дітей в умовах ЗЗСО).

Зміст підготовки майбутнього вчителя фізичної культури і шкільного футболу визначається синергічним підходом у процесі викладання таких освітніх компонентів: «Теорія і методика викладання спортивних ігор», «Теорія і методика викладання футболу», «Спортивно-педагогічне вдосконалення (спортивні ігри)», «Основи управління футболом», «Професійний футбол», «Спортивно-педагогічне вдосконалення зі шкільної програми “Футбол”», «Організація навчально-тренувальної роботи у футболі».

У межах зазначених освітніх компонентів на основі принципу прозорості виокремлено змістові блоки знань (психолого-педагогічних, медико-біологічних, теорії та методики фізичного виховання, теорії та методики спортивно-ігрової діяльності) та суб'єктивні характеристики, що базуються на особистісних якостях майбутнього вчителя (професійний світогляд і цінності, фізичні здібності, морально-вольові якості, потенціал самоздійснення – самоосвіта, самотренування, самоорганізація) [1, с. 56].

Узагальнений аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив позитивну динаміку розвитку компонентів інтегрованої спортивно-ігрової компетентності. В експериментальній групі показники базової педагогічно-професійної функції та відповідних компетенцій зросли на 21,9%, професійно орієнтованої фізкультурної - на 29,2%, спеціалізованої спортивно-ігрової - на

24,6%. Водночас динаміка зростання показників у контрольній групі становила лише 2-4%.

Використання комплексу описових і статистичних методів на підсумковому етапі експерименту підтвердило зростання зведених показників у експериментальній групі: у відсотковому вимірі - в діапазоні від 21,9% до 29,2%, у балах - від 18,1 до 23,2, у рівнях - домінування середнього (48–67% сформованості компетентності) та високого (67–93%) рівнів, що свідчить про результативність запропонованої моделі.

Обґрунтовано критерії ефективності моделі: особистісно-креативний (анатоμο-фізіологічні дані, результати самоосвіти майбутнього вчителя), теоретичний і практико-орієнтований (рівень розвитку фізичних якостей, результати навчання з усіх освітніх компонентів), підсумково-аналітичний (орієнтація на професійні цінності, індивідуальний рівень спортивно-ігрових досягнень). Зазначені критерії відповідають трьом основним рівням сформованості компетентності - високому, середньому та низькому.

Сумарний підсумковий позитивний якісний приріст інтегрованої спортивно-ігрової компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в результаті формувального етапу експерименту становив 25,3%, а середньоарифметичний приріст показників за кожним критерієм ефективності моделі – 20,2 середньостатистичних бала (за результатами навчання з авторських курсів та узагальненням даних анкет самооцінки й взаємооцінки).

Отже, у процесі дослідження доведено ефективність запропонованої організаційно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності, що сприяє оптимізації педагогічних, фізкультурних і спортивно-ігрових технологій професійної підготовки та підвищує рівень готовності майбутніх фахівців до здійснення інноваційної освітньої діяльності в умовах сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Дишко О.Л., Косинський Е.О., Кліш І.С., Фукс Л.П. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури до використання фітнесу в оздоровчо-рекреаційній діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. №4(47). С. 52–58.
2. Мозолев О., Хмара М. Формування педагогічних умінь майбутніх учителів фізичної культури в заняттях зі спортивних ігор. *Pedagogical Discourse*. 2024. № 36. С. 7–14.
3. Христова Т.Є., Андронов А.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в умовах сучасної школи. *Бъдещите изследвания – 2017*: матеріали за XIII междунар. науч.-практ. конф. (15-22 февруари 2017 г., гр. София.). София: Бял ГРАД-БГ, 2017. Vol. 7. S. 12–14.
4. Tkachivska I., Serman T., Prezliata H. Formation of didactic competence of future physical education teachers. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2022. Vol. 26. P. 99–103.

Наталія ХОМЕНКО

викладачка-стажистка кафедри
германської філології та методики
викладання германських мов,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

РОЛЬ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМ ОСВІТИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активною цифровізацією освітнього процесу, що зумовлює перегляд традиційних підходів до викладання іноземних мов. Особливої актуальності набуває питання використання онлайн-платформ у процесі навчання англійської мови здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей, для яких володіння іноземною мовою є важливим інструментом професійної комунікації, академічної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про актуальність питання застосування різноманітних онлайн-платформ у процесі навчання здобувачів освіти розглядалось такими вітчизняними науковцями як: Бесараб О., Дернова Т., Колтунова О., Кондрашова А., Ланських О., Лисенко Т., Михайлова Л., Мойсеєнко С., Рябцева І. та багатьма іншими, проте потребує детальнішого розгляду, саме тому метою нашої наукової роботи є проаналізувати можливості онлайн-платформ як складника сучасного освітнього середовища та визначити їх роль у процесі викладання англійської мови здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей.

Здобувачі освіти нефілологічних спеціальностей, вивчають англійську мову переважно як засіб професійної та міжкультурної взаємодії. Це вимагає орієнтації навчального процесу на практичне використання мови, розвиток навичок читання фахових текстів, усного та письмового професійного спілкування, а також здатності працювати з автентичними іншомовними джерелами. У цьому контексті онлайн-платформи виступають ефективним інструментом реалізації компетентнісного підходу в навчанні.

Трускавецька І. у своєму дослідженні розглядає поняття онлайн-платформи як електронні сервіси, що уможливають освітній процес в умовах змішаного навчання [1, с.71]. Вважаємо доцільним вказати, що онлайн-платформи також забезпечують доступ до навчальних матеріалів, інструментів комунікації, контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів і до найбільш поширених можемо віднести Moodle, Zoom, Google Classroom та спеціалізовані мовні ресурси та інтерактивні сервіси. Їх використання у процесі навчання сприяє реалізації принципів відкритості освіти, гнучкості та безперервності, а для здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей це є особливо необхідним, оскільки дозволяє адаптувати навчальний контент до професійних потреб, інтегрувати фахову лексику та автентичні матеріали у процес навчання англійської мови.

Вважаємо необхідним зазначити, що онлайн-платформи допомагають розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання, говоріння, читання та письма завдяки використанню відео- та аудіоматеріалів, інтерактивних вправ, онлайн-тестів, що реалізує в свою чергу залучення до навчального процесу та формуванню стійкої мотивації до вивчення англійської мови. Варто зазначити, що особливу роль відіграють у розвитку лексичної та граматичної компетентностей, оскільки завдяки інтерактивним завданням здобувачі освіти можуть опрацьовувати мовний матеріал у різних форматах, отримувати зворотній зв'язок та здійснювати самоконтроль навчальних досягнень. Не менш важливо формування цифрової компетентності, що реалізується завдяки використанню онлайн-платформ, оскільки це є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей у сучасному інформаційному суспільстві.

Серед основних переваг використання онлайн-платформ у викладанні англійської мови вважаємо наступні:

- 1) доступність навчальних матеріалів;
- 2) індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- 3) підвищення мотивації здобувачів освіти;
- 4) можливість організації змішаного та дистанційного навчання.

Розглянемо детальніше кожну з них. Доступність навчальних матеріалів реалізується постійним доступом до навчальних матеріалів, для здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей це важливо, оскільки вони поєднують вивчення іноземної мови з опануванням фахових дисциплін, а онлайн-платформи надають можливості повторного перегляду відео, презентацій, виконання інтерактивних завдань, що в свою чергу сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Індивідуалізація та диференціація навчання реалізується врахуванням різного рівня знань англійської мови здобувачів освіти та адаптації подачі матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей кожного завдяки створенню полегшених або ускладнених завдань.

Підвищення мотивації здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей реалізується завдяки демонстрації практичної цінності мовних знань у професійному контексті шляхом залученню фаховоорієнтованих текстів, відеоматеріалів, що, в свою чергу, може зацікавити до навчання та формує усвідомлене ставлення до необхідності володіння англійською мовою як інструментом професійного зростання.

Можливість організації змішаного та дистанційного навчання реалізується здатністю використання онлайн-платформ як під час аудиторних занять для розвитку усного мовлення та комунікативних навичок, так і під час дистанційних задля опрацювання лексико-граматичного матеріалу, виконання тестових завдань та самостійної роботи.

Також вважаємо необхідним наголосити на наявних викликах при застосуванні онлайн-платформ, серед яких:

- 1) технічні труднощі через відключення світла;
- 2) нерівний рівень цифрової грамотності, оскільки наразі можливість до навчання не обмежується певним віком і здобувачами освіти можуть бути як молоді, так і дорослі люди;

3) актуальна проблема стосовно необхідності додаткової підготовки викладачів до роботи з цифровими ресурсами, яка, в свою чергу, здатна вирішуватись завдяки безперервному підвищенню кваліфікації.

Висновок. Онлайн-платформи відіграють важливу роль у процесі викладання англійської мови здобувачам освіти нефілологічних спеціальностей, забезпечуючи ефективну реалізацію компетентнісного підходу в освіті, оскільки їх використання сприяє підвищенню якості навчання, розвитку іншомовної комунікативної та цифрової компетентностей, а також створенню гнучкого та інтерактивного освітнього середовища. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку методичних рекомендацій щодо системного залучення онлайн-платформ у навчальні програми з англійської мови для здобувачів нефілологічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Трускавецька І. Використання сучасних освітніх онлайн-платформ у професійній підготовці майбутніх учителів біології та основ здоров'я. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 60. С. 71–75.

Ніна ХРИСТИЧ

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри іноземної філології, перекладу та
методики навчання, Університет Григорія
Сковороди в Переяславі

ЗАСТОСУВАННЯ WEB-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз науково-теоретичних праць, присвячених проблемі застосування web-технологій в освітньому процесі, засвідчує сталий інтерес до цієї тематики в сучасному педагогічному дискурсі. Науковці й педагоги-практики одноставно підкреслюють ефективність використання web-технологій у формуванні англійської комунікативної компетентності здобувачів освіти різних рівнів, зокрема учнів старшої школи. У проаналізованих дослідженнях акцентується увага на тому, що web-технології забезпечують розвиток комунікативних умінь і компетентностей: зокрема, О. Овчарук висвітлює загальні проблеми використання вчителями цифрових засобів у сучасних умовах [2]; Н. Дмітренко та Т. Гузар наголошують на потенціалі соціальних мереж як засобу розвитку англійського спілкування учнів старших класів [1]. Позитивний вплив блогів, влогів, онлайн-бібліотек, форумів та освітніх вебсайтів на формування іншомовної комунікативної компетентності також висвітлено у працях А. Трофімук [3], М. А. Camilleri & A. C. Camilleri [5], Н. Христич [4; 6], А. Христюк [4] та ін.

Поняття «web-орієнтовані технології» трактуємо як цілісну та структуровану сукупність педагогічних дій учителя й учнів, спрямованих на досягнення визначених освітніх результатів у процесі вивчення навчального предмета із залученням платформ дистанційного навчання, відеосервісів,

інтерактивних освітніх платформ, онлайн-інструментів для комунікації та співпраці, сервісів соціального навчання, а також систем управління навчанням тощо. Усі зазначені ресурси функціонують як ефективні засоби навчання англійської мови. Застосування web-орієнтованих технологій у навчанні англійської мови ґрунтується на комплексі дидактичних принципів, серед яких ключовими є комунікативність, інтерактивність, мотиваційна спрямованість, інноваційність, персоналізація навчання, соціалізація, автентичність мовного матеріалу, адаптивність освітнього середовища та його доступність.

За результатами анкетування та опитування старшокласників з'ясовано, що цифрові ресурси відіграють провідну роль у навчальній діяльності учнів старшої школи, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання. Найбільш затребуваним інструментом виявилася платформа YouTube, яку старшокласники використовують для перегляду навчального відеоконтенту, розвитку навичок аудіювання, збагачення лексичного запасу, самостійного опрацювання навчального матеріалу та підготовки до підсумкового оцінювання.

Важливе місце в освітній діяльності посідають також мобільні месенджери (Viber, WhatsApp, Telegram), що забезпечують оперативну комунікацію, гнучкість навчального процесу, розширюють можливості дистанційного педагогічного супроводу та сприяють упровадженню елементів мікронавчання. Значний дидактичний потенціал продемонструвала й соціальна мережа Facebook, яка надає доступ до автентичних мовних матеріалів і стимулює інтерактивну іншомовну взаємодію.

Оскільки найпопулярнішим web-ресурсом виявився YouTube, учням було поставлене запитання, як саме їм допомагає вказаний ресурс у вивченні англійської мови. Нижче подаємо відповіді учнів:

УЧЕНЬ 1	1. Використовую для вивчення граматики.
	2. Дивлюся мультфільми англійською мовою.
	3. Використовую при виконанні домашніх завдань.
УЧЕНЬ 2	1. Використовую для вивчення лексики.
	2. Виконую тренувальні вправи.
	3. Слухаю англійські пісні.
УЧЕНЬ 3	1. Дивлюся відеоуроки.
	2. Використовую за рекомендацією вчителя.
	3. Використовую при виконанні домашніх завдань.

Такі мобільні месенджери як *Viber*, *WhatsApp* і *Telegram* дедалі частіше використовуються старшокласниками не лише як засіб повсякденного спілкування, а й як ефективний ресурс для підтримки та розширення можливостей у вивченні англійської мови. Ці платформи відкривають нові шляхи організації навчального процесу, сприяють підвищенню мотивації учнів і формуванню їхньої комунікативної компетентності. Завдяки створенню навчальних чатів, у межах яких відбувається регулярна взаємодія між учнями та викладачем, месенджери забезпечують зручне й оперативне обговорення навчального матеріалу. Формати спілкування можуть варіюватися: від текстових повідомлень до голосових нотаток, відео, зображень і гіперпосилань. Зміст такої

комунікації охоплює обмін навчальними матеріалами, виконання завдань, спільне обговорення граматичних структур, лексичних одиниць або культурно-мовних явищ. Особливо варто відзначити користь *функцій голосових повідомлень*, які ефективно підтримують розвиток аудіювання та усного мовлення в умовах дистанційного чи змішаного навчання.

Facebook забезпечує доступ до автентичного англomовного контенту – новин, відеоматеріалів, освітніх сторінок і публікацій, що сприяє формуванню навичок читання та аудіювання. Інтерактивний формат платформи дозволяє учням долучатися до мовних спільнот, брати участь у тематичних обговореннях, залишати коментарі та вести листування з іншими користувачами, у тому числі з носіями мови, що створює можливості для практики писемного мовлення в реальному комунікативному середовищі.

Facebook варто розглядати як перспективний додатковий інструмент у процесі формування англomовної комунікативної компетентності старшокласників. За умови раціонального та педагогічно обґрунтованого використання, він може значно підвищити ефективність навчання та забезпечити учням доступ до багатого, динамічного мовного середовища.

Отримані дані засвідчують, що старшокласники застосовують web-ресурси як у формальному навчанні (відповідно до рекомендацій учителя), так і в неформальному – за власною ініціативою. Таке використання цифрових інструментів позитивно впливає на формування основних компонентів англomовної комунікативної компетентності, зокрема лексичної, граматичної, аудіативної, письмової та соціокультурної. Інтеграція освітніх платформ і сервісів, зокрема Quizlet, Duolingo, Padlet, Kahoot, TED-Ed, Google Docs, Zoom та інших, уможливорює варіативність навчальної діяльності як у межах уроку, так і поза ним – від засвоєння лексико-граматичного матеріалу до створення учнями власних мовленнєвих продуктів.

Таким чином, в умовах цифровізації освітнього простору web-ресурси набувають визначального значення у процесі формування іншомовних компетентностей. Використання web-ресурсів у навчанні англійської мови забезпечує доступ до автентичного мовного матеріалу, сприяє розвитку навчальної автономії учнів та підвищує їхню зацікавленість у практичному застосуванні мови. Упровадження web-орієнтованих технологій у мовну освіту є не лише методично виправданим, а й психолінгвістично обґрунтованим, оскільки створює якісно нові умови організації навчальної діяльності через інтеграцію когнітивних, комунікативних і емоційно-мотиваційних компонентів мовленнєвої практики. Застосування web-ресурсів істотно розширює дидактичні можливості навчання, підтримує стійку мотивацію, активізує пізнавальну діяльність старшокласників та сприяє формуванню їхньої самостійності й позитивного ставлення до опанування англійської мови.

Подальші наукові розвідки у сфері web-орієнтованих технологій доцільно зосередити на їх поєднанні з елементами гейміфікації, проблемного та особистісно орієнтованого навчання, зокрема через розроблення відповідних методичних рекомендацій.

Список використаних джерел

1. Дмітренко Н. Є., Гузар Т. П. Використання соціальних мереж для розвитку вмінь спілкування англійською мовою учнів старших класів. Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді. Матеріали Всеукр. наук.-пр. конф. молодих учених і студентів. 26 березня 2024 р. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка. 2024. С. 62–63.
2. Овчарук О. В. [Використання вчителями цифрових засобів у сучасних умовах: виклики та можливості](#). Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 22 лист. 2024 р. Переяслав: зб. тез: електронна кн. у 2 ч. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав: Домбровська Я., 2024. Ч. 1. С. 63–66.
3. Трофімук А. Розвиток комунікативних компетенцій майбутніх учителів англійської мови у цифровому суспільстві. Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність: матеріали II Міжнарод. студент. наук. конф., Чернівці, 26 серпня 2022 р. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 349–352. doi: 10.36074/mcnd 26.08.2022
4. Христич Н. С., Христюк А. О. Комунікативний аспект навчання англійської мови учнів ЗЗСО у контексті цифрової взаємодії (на прикладі блог-технологій). Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique: des matériaux de la IX conférence scientifique et pratique internationale, Paris, 31 octobre 2025. Paris-Vinnytsia: La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC, P. 173–178. doi: 10.36074/logos-31.10.2025.030
5. Camilleri M. A. & Camilleri A. C. Digital Learning Resources and Ubiquitous Technologies in Education. Technology, Knowledge and Learning, 2017. 22(1). P. 65–82.
6. Khrystych N. Shaping English Communicative Competence through Web-Enhanced Learning in Secondary Education. Pereiaslav Studies in Linguistics and Linguodidactics: Collection of scientific works. Series. Methods of Teaching Foreign Languages and Translation. Pereiaslav: Dombrovska Ya., 2025. Iss. 3(2). P. 33–43.

Григорій ШЕВЧЕНКО

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності

014.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Роксолана ШЕВЧЕНКО

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності

A4.11 Середня освіта (Фізична культура), Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Яна ЧЕРНЯВСЬКА

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності

С7 Журналістика, Київський міжнародний
університет
Науковий керівник:
Ксенія ЛИСЕНКО
PhD, старша викладачка кафедри
математики і фізики,
Мелітопольський державний педагогічний
університет
імені Богдана Хмельницького

МЕНТОРСТВО ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПІДТРИМЦІ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

Останнім часом пошук ефективних механізмів для підтримки та самореалізації обдарованої молоді набуває особливого значення. Традиційне менторство залишається важливим чинником формування професійного й особистісного потенціалу студентів, однак сучасні освітні умови потребують інноваційних підходів. Використання технологій штучного інтелекту (ШІ) відкриває нові можливості для персоналізації навчання, підвищення мотивації та ефективності освітнього процесу. Водночас актуальним є вивчення взаємодоповнення традиційного менторства і цифрових рішень, що дозволяє створити оптимальну модель підтримки обдарованої молоді в умовах сучасної освіти України та ЄС.

Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку балансу між традиційним наставництвом і технологічними підходами в умовах цифровізації освіти.

Наша мета – дослідити функції менторства та штучного інтелекту у підтримці обдарованих студентів, оцінити їхні переваги для підвищення ефективності навчання та мотивації, а також визначити перспективи інтеграції цих підходів у сучасній освіті України та ЄС.

У сучасній освітній політиці Європейського Союзу значна увага приділяється підтримці обдарованих і талановитих осіб. Як зазначається в Декларації Європейського парламенту, «обдарованість є підґрунтям для запровадження інновацій і підвищення конкурентоспроможності держави. Однією з форм такої підтримки є менторство, яке в зарубіжній літературі визначається як спеціальна педагогічна допомога учням із особливими потребами. Сам термін «ментор» походить із грецької міфології, де Ментор був вихователем Телемаха, а нині трактується як «наставник, вихователь [1, с. 4].

У сучасній науковій літературі стверджують, що на сьогодні в Україні менторство не є професією чи певною посадою, а ментор не є фахівцем, який має розпорядок дня, тижня, місяця. Це, скоріше, – стан душі, покликання, яке потребує самовіддачі та любові до своєї роботи (неформальне менторство). Виділяють кілька ключових ролей ментора: вихователь, радник, провідник, фасилітатор професійного зростання, а також спостерігач за професійною поведінкою студентів, радник, приклад для наслідування, викладач, менеджер, оцінювач і консультант.

До основних функцій менторства належать: наставництво, допомога у виборі напрямку діяльності, ціннісне орієнтування, підтримка кар'єрного поступу, створення умов для особистісного й професійного розвитку, а також професійне консультування. При цьому ментор зазвичай виступає більш досвідченим і авторитетним фахівцем. [2, с. 285–286].

Менторство має переважно позитивний вплив, сприяючи розвитку навичок спілкування, налагодженню взаємодії в освітньому процесі та передачі практичного досвіду для професійного зростання.

Система менторства допомагає усунути прогалини в знаннях, адже ментор пояснює складні питання, ділиться досвідом і застосовує індивідуальний підхід до навчання. Він покращує засвоєння матеріалу, розвиває пізнавальні здібності та обдарованість студентів. Ментор підтримує мотивацію через доброзичливість, довіру та використання інноваційних технологій, що робить навчання цікавим.

Негативний вплив менторства може проявлятися в пасивності студентів і зниженні їхньої соціальної відповідальності, що впливає на професійний рівень. Ментор має попереджувати це, створюючи атмосферу співпраці та успіху [3, с. 60-61].

Менторство відіграє важливу роль у сучасній освіті, зокрема у вищій освіті та освіті дорослих. Воно сприяє академічному успіху, особистісному й професійному розвитку, створюючи умови для реалізації потенціалу студентів. Індивідуалізований підхід, підтримка, мотивація та передача досвіду допомагають адаптуватися до навчального середовища, формувати компетентності й орієнтири для професійного зростання. Різні форми менторства (педагогічне, міжрівневе, неформальне, м'яке) адаптуються до потреб і контекстів, а принципи наставництва – довіра, індивідуальний підхід, активне слухання, партнерська взаємодія – забезпечують продуктивні взаємини. Ефективність менторства залежить від професіограми ментора, що включає фахову, етичну, комунікативну та педагогічну складові, що визначає якість освітнього процесу [4, с. 348].

Отже, менторство виступає для обдарованої молоді підтримкою не лише через навчання, а й у психологічному контексті, застосовуючи психологічні методики для мотивації, розвитку потенціалу та створення умов для самореалізації.

Останні 5 років технології штучного інтелекту стають все краще і краще. Вихід на сучасний етап розвитку чат-ботів ChatGPT, Gemini, Claude, освітніх платформ з AI, таких як Khan Academy, Duolingo Max тощо допомагає як здобувачам, так і освітянам поліпшити навчальний процес.

Штучний інтелект (ШІ) – галузь комп'ютерних наук, що розробляє системи для виконання завдань, які потребують людського інтелекту, використовуючи машинне навчання, обробку природної мови, комп'ютерний зір тощо. ШІ активно застосовується в автономних транспортних засобах, голосових асистентах, медицині, фінансах, маркетингу та інших сферах. У менторстві ШІ оптимізує планування, навчання, мотивацію та підтримку, аналізуючи дані про прогрес працівників, прогножуючи результати, виявляючи проблеми та створюючи індивідуальні плани розвитку, що підвищує ефективність і об'єктивність наставництва [5, с. 311].

ШІ-системи забезпечують миттєві відповіді на запитання учнів, імітуючи роль персонального ментора. Згідно з інструктивно-методичними рекомендаціями МОН щодо впровадження ШІ в загальній середній освіті, такі системи, як чат-боти, дозволяють обробляти запити в реальному часі, що сприяє гнучкості навчання. Наприклад, інструменти на кшталт ChatGPT можуть аналізувати файли чи відео для надання відповідей, що особливо корисно для самостійного вивчення [6]. Завдяки цьому учні зможуть отримати допомогу без затримки та додатково не навантажувати вчителя.

Однією з ключових переваг ШІ як ментора є здатність спрощувати складні тексти, роблячи їх доступними для різних рівнів підготовки. Освітня платформа «Освіторія» зазначає, що інструменти, такі як Gemini, можуть генерувати пояснення через інтерв'ю чи прості описи, наприклад, для історичних чи наукових тем, адаптуючи мову до віку учня [7].

Рекомендації МОН для закладів вищої освіти підкреслюють роль ШІ в наданні персоналізованого фідбеку, що оптимізує рутинні завдання та полегшує розуміння абстрактних ідей [8]. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню матеріалу, особливо для учнів з різними когнітивними стилями.

ШІ ефективно підбирає додаткові ресурси та вправи, адаптуючи їх до індивідуальних потреб. За даними платформи «На урок», ШІ аналізує ефективність матеріалів і рекомендує вправи, зокрема для учнів з особливими освітніми потребами, що сприяє інклюзивності [9].

Слід підкреслити, що дані, які ми отримали з освітніх платформ, мають переважно характер наочний і віддзеркалюють поточний досвід розробників. Вони не є результатами незалежного порівняльного дослідження, тому вимагають уточнення та актуалізації в подальших роботах, особливо з урахуванням динамічного розвитку технологій ШІ.

У контексті Освіти 4.0 ШІ забезпечує доступ до інноваційних джерел, таких як оновлені бази даних, та генерує персоналізовані завдання для наукової діяльності [10, с. 46-49]. Це перетворює ШІ на інструмент для розширення навчального контенту, підвищуючи мотивацію та глибину знань.

ШІ як ментор надає ітеративне тренування для розвитку навичок розв'язання задач у ключових дисциплінах. Сервіси на базі GPT-4o дозволяють тренуватись у математиці (генерація формул), мовах (перевірка текстів) та програмуванні (розв'язання кодових задач), що корисно для науковців та студентів [11].

Дослідження серед педагогів показує перспективи ШІ для практики в шкільній освіті, де системи генерують завдання для математики та мов, адаптуючи складність [12].

Крім того, стаття на сайті НУШ описує сократівський підхід ШІ, де через питання стимулюється самостійне розв'язання задач, що розвиває критичне мислення [13]. Загалом, ця функція сприяє формуванню практичних компетенцій.

У практичному вимірі роль штучного інтелекту як ментора в освітньому процесі можна проілюструвати на прикладі індивідуального досвіду авторів дослідження. Зокрема, в історичному напрямку навчання ШІ виконує функції ментора, цим самим допомагає студентам аналізувати історичні джерела,

розбиваючи їх на логічні блоки (тематика, хронологія, важливість фактів), узагальнювати факти та готувати презентації.

ІІІ тренує навички аналітичного та дослідницького мислення. Наприклад, під час роботи з історичними даними він може виділяти більш значні події, порівнювати їх і пропонувати варіанти інтерпретації. Також допомагає структурувати інформацію: організовує матеріал у логічні блоки, теми або категорії, створює таблиці та схеми, що відображають взаємозв'язки між фактами, упорядковує хаотичні дані для швидкого пошуку та аналізу. Він може виявляти причинно-наслідкові зв'язки – наприклад, у науковому аналізі показувати, як певні соціальні зміни впливали на політичні процеси. Він здатен критично оцінювати джерела та добирати найбільш достовірні матеріали, відсіюючи застарілі, неперевірені або сумнівні, залишаючи лише релевантні й науково обґрунтовані.

ІІІ може навчити ефективно планувати навчальний процес. Наприклад, він може пропонувати послідовність роботи з матеріалом – що читати, у якому порядку виконувати завдання, як раціонально розподілити час.

Штучний інтелект полегшує організацію роботи з великими обсягами текстів і даних: сортує, індексує та групує інформацію за темами, хронологією чи рівнем складності. Він також допомагає порівнювати й узагальнювати факти – аналізує різні джерела, виокремлює спільні, суперечливі або ключові факти, створює зведені таблиці, короткі резюме або графіки для наочного відображення інформації.

Привіт. Проаналізуй кілька текстів зі скриншотів, які я тобі прикріплю цим повідомленням про історію Носівки, розподіли інформацію за темами й роками та створи коротку таблицю з головними подіями й фактами. Дуже стисло і коротко запиши мені відповідь.

Джерело: Шевченко Г. «Переписні книги 1666 року» як джерело історії Носівщини. Регіональні студії української історії. Матеріали ІІІ Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. 10 квітня 2025 р. / відповід. ред. І.М.Романюк. Вінниця : ВДПУ, 2025. С. 94-96):

Ось короткий підсумок за скриншотами 📄

Рік	Тема	Основні факти
1666	Носівка (місто)	255–256 зареєстрованих міщан; утримували 379 волів і 109 коней; сплачували податки в Ніжині на свято Покрови; у місті проходили два ярмарки на рік.
1666	Адамівка (село Носівського повіту)	21 селянин і 2 бобили; загалом 25 волів і 7 коней; більшість господарів мали по 1–2 тварини.

Стислий висновок:
Перепис 1666 р. фіксує економічну активність Носівки й довколишніх сіл — податки, ярмарки, кількість населення та худоби, що свідчить про сталий розвиток регіону в середині XVII ст.

Спросите что-нибудь...

Рис. 1. Приклад роботи з ChatGPT під час узагальнення історичних даних про Носівку.

У напрямку фізичної культури в освітньому процесі штучний інтелект виконує функції ментора, допомагаючи планувати навчальні та тренувальні заняття. Наприклад, за результатами запиту до чат-бота, можна спостерігати, як він аналізує навчальні цілі, рівень підготовки студента та доступний час, пропонує оптимальний розклад занять, чергування навантажень, частоту тренувань і відпочинку, може формувати щотижневі чи щомісячні плани для досягнення конкретних результатів. ChatGPT уміє підбирати ефективні методики розвитку фізичних якостей і створювати індивідуальні програми підготовки (генерує персоналізовані програми з урахуванням мети студента). Для нього не становить проблеми покращення фізичних показників. Також завдяки йому можна готуватися до змагань, робити профілактику травм тощо, можна автоматично коригувати план залежно від прогресу або результатів контрольних тестів.

III допомагає аналізувати результати фізичної активності, відстежувати прогрес і коригувати навантаження відповідно до потреб студента. Також він сприяє формуванню навичок самоорганізації (допомагає студенту планувати свій день і тренування, встановлювати цілі та контролювати виконання, використовує нагадування, графіки та відстеження результатів для розвитку дисципліни), критичного мислення та мотивації до здорового способу життя (надає рекомендації щодо харчування, режиму сну, відновлення та фізичних навантажень, створює персоналізовані цілі та відстежує їх виконання), виступаючи інструментом самонавчання і професійного зростання майбутнього фахівця з фізичної культури.

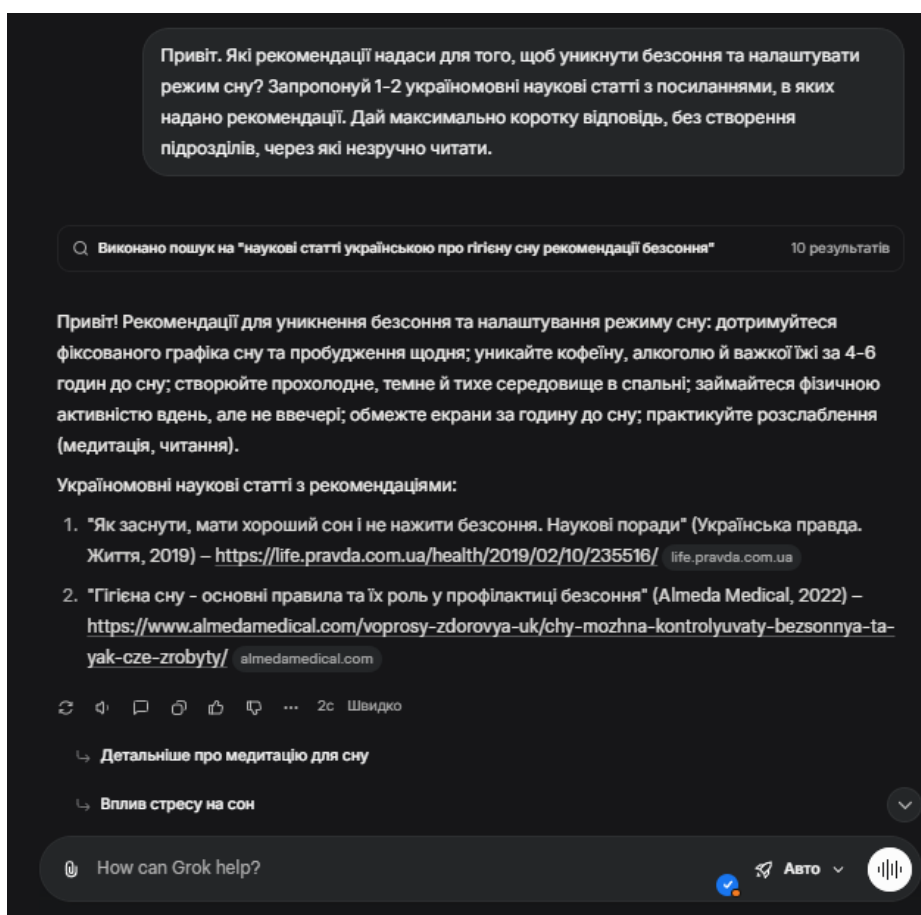


Рис. 2. Приклад роботи з Grok під час надання рекомендацій щодо уникнення безсоння та налаштування режиму сну.

У сфері журналістики штучний інтелект виконує функції ментора, допомагаючи вдосконалювати навички написання текстів, редагування та створення медіаконтенту. Наприклад, допомагає перевірити граматику, пунктуацію та стиль тексту, показує варіанти перефразування та покращення структури матеріалу, підтримує створення медіаконтенту: інфографіки, презентацій, постів для соціальних мереж тощо.

АІ сприяє розвитку творчого мислення (пропонує ідеї, теми та підходи для журналістських матеріалів, стимулює нестандартні рішення та експерименти з формою і жанром, допомагає шукати зв'язки між подіями, фактами та тенденціями для створення оригінальних матеріалів).

Також допомагає аналізувати інформаційні джерела, добирати теми та формулювати актуальні запити для журналістських матеріалів. Для цього він здійснює пошук і оцінку джерел на надійність та актуальність, допомагає формувати запити для пошукових систем, баз даних або журналістських платформ, підбирає матеріали, які відповідають темі та потребам аудиторії. Він забезпечує зворотний зв'язок щодо стилю, структури й достовірності матеріалу, тобто аналізує логіку викладу, послідовність аргументів та структуру статті, вказує на суперечності, фактичні помилки або слабкі місця в аргументації, дає поради щодо поліпшення читабельності та впливу матеріалу на аудиторію. ШІ стимулює саморефлексію та самовдосконалення.

Отже, функції ШІ як ментора демонструють потенціал для трансформації освіти, роблячи її більш персоналізованою та ефективною.

Сучасна система освіти перебуває в процесі глибокої трансформації під впливом технологій штучного інтелекту (ШІ). Одним із найперспективніших напрямів цього процесу є використання ШІ як менторського інструменту, здатного персоналізувати навчання, підвищити ефективність педагогічної діяльності та сприяти розвитку наскрізних умінь. Роль ШІ як ментора полягає не лише у допомозі вчителям у рутинних завданнях, а й у створенні інтелектуального партнерства між технологією та людиною, що забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня та розширює можливості освіти загалом.

Дослідження серед педагогів показує переваги ШІ як персонального помічника: створення індивідуальних матеріалів, перекладів та озвучування, що підвищує залученість учнів і оптимізує роботу вчителів [12].

ШІ генерує персоналізовані коментарі, відгуки та стратегії покращення успішності, сприяючи наскрізним умінням (критичне мислення, етика). Цим самим розширює доступ до знань для різноманітних учнів, що є однією з переваг [14].

Дослідження серед українських студентів демонструє зростання впевненості в комунікації та розв'язанні складних завдань через рольові ігри з ШІ, як з ментором. Їхніми рекомендаціями є комбінування з людським менторством для рефлексії [15, с. 261–262].

ШІ розвантажує рутинні завдання (оцінювання, планування), дозволяючи вчителям фокусуватися на менторстві. Перевагою є полегшення роботи без заміни педагога, з прикладами політик [8].

ШІ як ментор підвищує кваліфікацію педагогів через курси та інструменти (наприклад, Azure Machine Learning), забезпечуючи етичне використання для персоналізованого навчання [6].

На сайті освітнього проєкту «На урок» у своїй статті Донік С. стверджує, що автоматизація оцінювання та генерації завдань зменшує шахрайство та оптимізує процес, роблячи ШІ ефективним ментором для щоденної практики [16].

Нейромережі адаптують заняття під рівні учнів, генеруючи завдання та презентації, що підвищує мотивацію та ефективність менторства [17].

Ще одними ключовими перевагами використання штучного інтелекту є інтеграція ШІ для прогнозування успішності та персоналізованих стратегій, що трансформує освіту в інноваційний процес [18, с. 29].

Включаючи глобальний контекст для України, ще однією вигодою є персоналізоване навчання, автоматизоване оцінювання та залучення студентів, з акцентом на підготовку до майбутньої робочої сили [19].

ШІ нівелює людські помилки в оцінюванні, розвиває критичне мислення через автоматизацію рутини [20].

Штучний інтелект поступово утверджується як ефективний менторський інструмент у сучасній освіті. Його можливості персоналізації навчання, автоматизації оцінювання, адаптації матеріалів і надання індивідуального зворотного зв'язку сприяють підвищенню мотивації та залученості студентів. Водночас ШІ не замінює людського наставника, а доповнює його, створюючи умови для партнерської взаємодії людини й технології. Саме поєднання професійної інтуїції ментора та аналітичних можливостей ШІ формує основу гібридного менторства, орієнтованого на розвиток критичного мислення, самостійності та творчого потенціалу обдарованої молоді.

Отже, обдарована молодь є важливим ресурсом розвитку держави, тому формування ефективних механізмів її підтримки й розвитку є одним із ключових завдань сучасної освітньої політики.

Традиційне менторство формує особистісний і професійний потенціал студентів, забезпечуючи підтримку та супровід, тоді як ШІ розширює можливості наставництва через персоналізацію навчання, адаптацію матеріалів, автоматизацію оцінювання та розвиток критичного мислення, розвантажуючи викладача для ефективнішої менторської взаємодії.

Практичне застосування ШІ підтвердило його здатність підтримувати персоналізацію навчання та розвиток критичного мислення у студентів.

Нами доведено, що найбільш ефективною є гібридна модель менторства, у якій поєднуються переваги людського наставництва (емоційна підтримка, емпатія, ціннісні орієнтири) та технологічного супроводу (оперативність, аналітичність, персоналізація). Саме така взаємодоповнюваність забезпечує формування нової якості освіти, орієнтованої на інноваційність, гуманістичність і готовність до викликів майбутнього.

Список використаних джерел

1. Бойченко М. А. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014, №7 (41). С. 3–9.
2. Сидорук І. І. Роль менторства у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*, №2 (18). 2019. С. 283–289.
3. Романюк, С., Василик, М. Роль менторства у вдосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, №1. 2024. С. 57–65.
4. Шлєіна Л. І., Ісакова О. І., Зімонова О. В. Менторинг у системі освіти: вплив на якість та розвиток освітнього простору. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць*. ТДАТУ, 2025. Вип. 28. С. 343–350.
5. Lomonosov O. S., Smyrnova I. I. Smart Mentoring: Integration of Artificial Intelligence in Mentoring Activities to Enhance Human Resource Management Effectiveness. *International scientific conference “MININGMETALTECH 2024 – The mining and metals sector: integration of business, technology and education”*: conference proceedings (November 28–29, 2024, Riga, the Republic of Latvia). Riga: Baltija Publishing, 2024. Vol. 2. P. 310–313.
6. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Проект. Міністерство освіти і науки України; Міністерство цифрової трансформації України. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shcho.do.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> (дата звернення: 26.09.2025).
7. Подружіться вже з тим ШІ: 16 простих і практичних інструментів. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-uchytelyu-podruzhytys-iz-shi-16-prostyh-i-praktychnyh-instrumentiv-2> (дата звернення: 26.09.2025).
8. Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. Міністерство освіти і науки України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf> (дата звернення: 26.09.2025).
9. Штучний інтелект в освіті: ідеї для використання на уроках. *Журнал «На урок»*. 2023. URL: <https://naurok.com.ua/post/shtuchniy-intelekt-v-osviti-ide-dlya-vikoristannya-na-urokah> (дата звернення: 26.09.2025).
10. Коломієць А. М., Кушнір О. І. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. № 70. С. 45–57.
11. Сервіси ШІ для вчених. *Наукові публікації*. 2024. URL: <https://spubl.pl/uk/blog/ai-services-for-scientists> (дата звернення: 27.09.2025).
12. Перспективи використання штучного інтелекту в шкільній освіті. *Журнал «На урок»*. 2023. URL: <https://naurok.com.ua/post/perspektivi-vikoristannya-shtuchnogo-intelektu-v-shkilniy-osviti> (дата звернення: 27.09.2025).

13. Головіна О. Штучний інтелект. Як він вплине на освіту. *Нова українська школа*. 2020. URL: <https://nus.org.ua/2020/02/11/shtuchnyj-intelekt-yak-vin-vplyne-na-osvitu> (дата звернення: 29.09.2025).
14. Штучний інтелект в освіті: три аспекти. *Освіта.UA*. 2023. URL: <https://osvita.ua/school/method/91077> (дата звернення: 01.10.2025).
15. Pavlenko, O., & Syzenko, A. (2024). Using ChatGPT as a Learning Tool: A Study of Ukrainian Students' Perceptions. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*, April 2024: 252-264. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.17> (дата звернення: 03.10.2025).
16. Донік С. Штучний інтелект в освіті: переваги та недоліки. *На урок*. 2024. URL: <https://naurok.com.ua/shtuchniy-intelekt-v-osviti-perevagi-ta-nedoliki-392608.html> (дата звернення: 03.10.2025).
17. Штучний інтелект в сфері освіти: як використовувати нейромережі вчителям. 2023. *Blog Imena.UA*. URL: <https://www.imena.ua/blog/artificial-intelligence-in-the-field-of-education> (дата звернення: 03.10.2025).
18. Куцак Л. В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. №74, с. 27-37.
19. Zilberman A. Як ШІ впливає на систему освіти. *Фейсер*. 2024. URL: <https://www.facerua.com/iak-shi-vplyvaie-na-sistiemu-osviti> (дата звернення: 04.10.2025).
20. Штучний інтелект допомагає чи заважає вчитися. *PostupAI*. 2024. URL: <https://www.postupai.com/ua/news/stucnii-intelekt> (дата звернення: 05.10.2025).

Юлія ШЕВЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ І НФОРМАТИКИ

У сучасних умовах цифровізації освіти питання персоналізації навчання набуває особливої актуальності, оскільки традиційні підходи до організації освітнього процесу не завжди здатні повною мірою врахувати індивідуальні особливості, потреби та освітні можливості кожного учня. Розвиток інформаційних технологій та поява інструментів штучного інтелекту відкривають нові перспективи для побудови навчального процесу, орієнтованого на індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти. Особливо важливим це є у навчанні інформатики, де спостерігається значна диференціація рівня підготовки учнів, різні темпи засвоєння матеріалу та відмінності у сформованості логічного й алгоритмічного мислення.

Персоналізація навчання розглядається в сучасній педагогічній науці як підхід, що передбачає адаптацію змісту, методів, форм і темпу навчання до індивідуальних характеристик учнів. Вона спрямована на створення умов для максимально повної реалізації потенціалу кожної особистості та підвищення

ефективності навчального процесу. Ідеї індивідуалізації та диференціації навчання мають глибокі теоретичні засади, однак їх практична реалізація в умовах масової освіти тривалий час була ускладнена через обмежені можливості вчителя щодо одночасної роботи з великою кількістю учнів. Саме тому використання технологій штучного інтелекту сьогодні розглядається як один із найбільш перспективних шляхів реалізації персоналізованого навчання на практиці.

За визначенням ЮНЕСКО, штучний інтелект в освіті є сукупністю технологій, здатних аналізувати навчальні дані, адаптувати освітній контент, прогнозувати результати навчання та забезпечувати індивідуалізовану підтримку учнів. ШІ дозволяє автоматизувати процес збору та обробки інформації про навчальні досягнення, стиль навчання, сильні та слабкі сторони учня, що створює підґрунтя для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Таким чином, технології штучного інтелекту стають інструментом реалізації педагогічних ідей персоналізації в реальних умовах освітнього процесу.

У контексті навчання інформатики застосування ШІ є особливо доцільним, оскільки сама дисципліна пов'язана з вивченням сучасних інформаційних технологій і формуванням цифрової компетентності учнів. Використання адаптивних навчальних платформ, інтелектуальних тьютор-систем, чат-ботів, автоматизованих систем оцінювання та генераторів навчальних матеріалів дозволяє забезпечити гнучке налаштування навчального процесу відповідно до рівня підготовки кожного учня. Такі інструменти можуть автоматично змінювати складність завдань, добирати додаткові пояснення, пропонувати індивідуальні траєкторії повторення або поглиблення матеріалу.

Методичні аспекти використання штучного інтелекту для персоналізації навчання інформатики полягають насамперед у педагогічно доцільному доборі цифрових інструментів та інтеграції їх у структуру уроку. Важливо, щоб застосування ШІ не було самоціллю, а відповідало дидактичним завданням, змісту навчальної програми та віковим особливостям учнів. Учитель має визначати, на якому етапі уроку доцільно використовувати інструменти ШІ: під час діагностики рівня знань, пояснення нового матеріалу, закріплення, контролю або рефлексії.

Одним із ключових напрямів застосування ШІ є автоматизована діагностика навчальних досягнень учнів. Інтелектуальні системи здатні аналізувати результати виконання завдань, виявляти типові помилки та визначати прогалини у знаннях. Це дозволяє вчителю оперативно отримувати об'єктивну інформацію про рівень підготовки кожного учня та своєчасно коригувати навчальний процес. На основі таких даних можливе формування індивідуальних навчальних маршрутів, які передбачають різні варіанти подання матеріалу та різний рівень складності завдань.

Важливим методичним аспектом використання штучного інтелекту в навчанні інформатики є можливість надання персоналізованого зворотного зв'язку. Інтелектуальні системи здатні не лише фіксувати правильність або помилковість виконання завдань, а й аналізувати характер помилок, пропонувати пояснення та рекомендації щодо їх усунення. Такий підхід сприяє формуванню в учнів умінь самоконтролю та самооцінювання, що є необхідною умовою розвитку їхньої навчальної автономії. Персоналізований зворотний

зв'язок підвищує мотивацію до навчання, оскільки учень отримує підтримку, яка відповідає його реальному рівню підготовки та навчальним потребам.

Окрему увагу слід приділити використанню чат-ботів та інтелектуальних помічників у навчальному процесі з інформатики. Чат-боти можуть бути використані для повторення теоретичного матеріалу, підготовки до контрольних робіт, виконання домашніх завдань та самостійної роботи. Їх застосування сприяє підвищенню індивідуалізації навчання та створює умови для безперервної освітньої підтримки учнів.

Методично важливим є також використання адаптивних навчальних платформ, які автоматично підлаштовують зміст навчання під рівень підготовки учня. Такі платформи аналізують результати виконання завдань і пропонують наступні навчальні кроки відповідно до успішності учня. Для сильніших учнів можуть пропонуватися завдання підвищеної складності або дослідницькі проекти, тоді як для учнів, які мають труднощі, – додаткові пояснення, приклади та вправи на закріплення матеріалу. Це забезпечує реалізацію принципу диференціації та створює умови для ефективного засвоєння навчального матеріалу кожним учнем.

Застосування штучного інтелекту в навчанні інформатики потребує врахування низки дидактичних умов. По-перше, використання інструментів ШІ має відповідати цілям і завданням навчального процесу та бути педагогічно обґрунтованим. По-друге, необхідно забезпечити доступність і зрозумілість цифрових засобів для учнів, з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей. По-третє, важливо формувати в учнів відповідальне та етичне ставлення до використання технологій штучного інтелекту, розвивати навички критичного мислення та вміння оцінювати достовірність отриманої інформації.

Роль учителя в умовах використання штучного інтелекту не зменшується, а трансформується. Педагог виступає не лише джерелом знань, а й організатором, координатором та наставником навчальної діяльності учнів. Саме вчитель визначає педагогічну доцільність застосування тих чи інших інструментів ШІ, контролює якість навчального контенту та забезпечує дотримання етичних норм. Штучний інтелект у цьому контексті слугує засобом підтримки професійної діяльності вчителя, автоматизуючи рутинні процеси та надаючи аналітичну інформацію для прийняття обґрунтованих педагогічних рішень.

Використання ШІ сприяє підвищенню ефективності організації самостійної роботи учнів з інформатики. Інтелектуальні системи дозволяють формувати індивідуальні завдання для самостійного опрацювання матеріалу, контролювати хід їх виконання та надавати рекомендації щодо подальших кроків у навчанні. Це особливо важливо в умовах змішаного та дистанційного навчання, коли значна частина освітнього процесу переноситься у цифрове середовище. Персоналізований підхід до організації самостійної роботи сприяє формуванню в учнів відповідальності за власне навчання та розвитку навичок саморегуляції.

Разом із перевагами використання штучного інтелекту в персоналізації навчання інформатики необхідно враховувати й певні обмеження. До них належать технічні труднощі, недостатній рівень цифрової компетентності вчителів та учнів, питання захисту персональних даних і забезпечення конфіденційності навчальної інформації. Крім того, існує ризик надмірної залежності від автоматизованих систем, що може призвести до зниження рівня

самостійного мислення учнів. Тому застосування ШІ має супроводжуватися методично виваженим підходом та постійним педагогічним контролем.

Отже, методичні аспекти використання штучного інтелекту для персоналізації навчання інформатики полягають у комплексному поєднанні педагогічних, дидактичних і технологічних підходів. Раціональне та виважене застосування інструментів ШІ забезпечує підвищення ефективності навчального процесу, сприяє розвитку індивідуальних освітніх траєкторій учнів і формуванню їх цифрової компетентності. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані з розробленням методик упровадження штучного інтелекту в навчання інформатики, експериментальною перевіркою їх ефективності та створенням рекомендацій для практичної діяльності вчителів.

Список використаних джерел

1. UNESCO. *Artificial intelligence in education: guidance for policy-makers*. Paris : UNESCO, 2019. 45 p.
2. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку цифрової освіти в Україні. Київ, 2021. 28 с.
3. Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 40 с.
4. Redecker C., Punie Y. *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

Олена ШЕРШНЬОВА

асистентка кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ ГАРМОНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасна система освіти України перебуває на етапі глибокої структурної та змістової трансформації, що зумовлено як інтеграційними прагненнями держави до європейського освітнього простору, так і необхідністю адаптації до викликів цифрової епохи. Одним із пріоритетних векторів цієї трансформації є цифровізація освіти, яка виступає фундаментальною умовою підвищення її якості, конкурентоспроможності та відкритості.

У європейському контексті цифровізація освіти розглядається як стратегічний інструмент забезпечення інклюзивності, гнучкості та мобільності освітніх процесів. Україна, інтегруючись у спільний освітній простір ЄС, активно переймає досвід реалізації цифрових стратегій, що передбачають упровадження дистанційних і змішаних форм навчання, розвиток цифрових компетентностей педагогів, створення електронних платформ для управління навчальним процесом і відкритого доступу до знань.

В умовах воєнного стану, міграційних процесів і децентралізації освіти цифрові технології стали не лише засобом модернізації, а й інструментом

забезпечення безперервності освітнього процесу та збереження науково-педагогічного потенціалу країни. Саме цифровізація дозволила підтримати освітню діяльність у кризових умовах, забезпечити взаємодію між учасниками освітнього процесу на відстані та створити підґрунтя для гнучких моделей навчання.

Цифровізація освіти як стратегічний напрям гармонізації українського та європейського освітніх просторів полягає у створенні єдиного цифрового середовища, яке інтегрує навчальні, наукові, управлінські та аналітичні процеси. Це включає розбудову цифрової інфраструктури, розвиток електронних освітніх ресурсів, автоматизацію управління закладами освіти та підвищення цифрової культури всіх учасників навчального процесу. Такий підхід сприяє формуванню нової моделі освіти, орієнтованої на індивідуальні освітні траєкторії, персоналізацію навчання та забезпечення академічної доброчесності в онлайн-середовищі.

Особливу роль у цифровій модернізації освіти відіграють вища освіта і наукові установи, які виступають каталізаторами інновацій, генераторами цифрових компетентностей і провідниками європейських цінностей відкритості, мобільності та інтернаціоналізації [1, с.7].

Проблема цифровізації освіти активно досліджується українськими та європейськими науковцями. Значний внесок у розробку теоретичних і методичних засад цифрового навчання зробили В. Биков, О. Спірін, Н. Морзе, О. Семеног, С. Литвинова, а також зарубіжні дослідники – М. Фуллан, А. Редекер, Т. Бейтс, Л. Лорілард. Європейський досвід систематизовано в таких стратегічних документах, як Digital Education Action Plan 2021-2027 (Європейська Комісія), European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) та Bologna Process Implementation Report [6, с. 210]. Ці документи формують спільний європейський підхід до розвитку цифрових компетентностей, дистанційного і змішаного навчання, відкритої освіти та навчання протягом життя.

Цифровізація охоплює всі рівні освітньої системи – від початкової школи до вищої освіти та освіти дорослих. Йдеться про створення єдиного цифрового освітнього простору, який включає:

- електронні журнали та щоденники, що забезпечують прозорість оцінювання;
- платформи управління навчанням (LMS) – Moodle, Google Classroom, Canvas, які стали основними інструментами організації дистанційного та змішаного навчання;
- електронні підручники, мультимедійні навчальні матеріали, адаптовані для різних освітніх рівнів;
- хмарні сервіси для колаборації, спільної роботи та комунікації (Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Zoom, тощо).

Важливим компонентом цифровізації є створення цифрової інфраструктури, яка охоплює технічне оснащення закладів освіти, розбудову швидкісного інтернету у сільських регіонах, захист інформації, а також інтеграцію баз даних і систем обліку [2]. Цей напрям активно розвивається у межах державних програм, зокрема:

– Концепції розвитку цифрових компетентностей (URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p>), що визначає цифрову грамотність як ключову навичку XXI століття;

– Національної онлайн-платформи цифрової освіти «Дія. Освіта», орієнтованої на розвиток цифрових навичок населення;

– Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО), яка забезпечує цифрову взаємодію між закладами освіти, державними органами й абітурієнтами.

В Україні реалізація цих принципів відбувається через державно-громадське партнерство між Міністерством освіти і науки України, ІТ-компаніями та громадськими організаціями. Значна увага приділяється цифровій інклюзії, що передбачає доступність цифрових ресурсів для осіб з особливими освітніми потребами, створення адаптованих інтерфейсів і спеціалізованого програмного забезпечення.

Суттєвий вплив на прискорення цифрової трансформації мали виклики останніх років – пандемія COVID-19, воєнний стан та масова релокація учасників освітнього процесу. Ці обставини стимулювали швидке впровадження дистанційного навчання, розробку цифрових курсів і підвищили попит на ІКТ-компетентних педагогів. Освіта вийшла за межі традиційних аудиторій, набувши гнучкості, мобільності та відкритості [3, с. 17].

У рамках євроінтеграційного курсу Україна послідовно розширює співпрацю в галузі цифрової освіти [5, с. 19]. Важливими кроками є участь у таких європейських освітніх і наукових ініціативах, як:

– Erasmus+ – сприяє академічній мобільності, створенню спільних магістерських програм, цифрових курсів і платформ для дистанційного навчання;

– Horizon Europe – підтримує наукові дослідження у сфері освітніх технологій, штучного інтелекту, цифрових гуманітарних наук;

– eTwinning Plus – об'єднує школи України та країн ЄС у спільних онлайн-проектах, що розвивають цифрову грамотність учнів і педагогів;

– European School Education Platform – сприяє професійному розвитку освітян через доступ до міжнародних курсів, семінарів і спільнот практики.

Зокрема, університети України вже співпрацюють із провідними європейськими освітніми центрами – *University of Tartu (Естонія)*, *University of Helsinki (Фінляндія)*, *University College London (Велика Британія)* – у межах програм Erasmus+ та Digital Education Action Plan (2021-2027) [4, с. 13].

Ще одним стратегічним напрямом є модернізація нормативно-правового забезпечення цифрової освіти. Це включає:

– розробку законодавчих актів, що регулюють змішане та дистанційне навчання, акредитацію онлайн-програм;

– забезпечення захисту персональних даних та кібербезпеки освітніх платформ відповідно до європейського регламенту GDPR;

– оновлення положень щодо академічної доброчесності в онлайн-середовищі, запобігання плагіату та підвищення культури цифрової етики.

Важливо також сформулювати державну систему моніторингу цифровізації освіти, що дозволить відстежувати динаміку впровадження цифрових технологій

у навчальні процеси, оцінювати рівень цифрової компетентності педагогів та ефективність державних програм.

Досвід країн Європейського Союзу свідчить, що успішна цифрова трансформація освіти можлива лише за наявності чіткої державної стратегії, що передбачає комплексну взаємодію між освітніми інституціями, науковими установами, урядовими структурами та ІТ-сектором. В Україні такі засади поступово формуються завдяки реалізації Концепції розвитку цифрових компетентностей, створенню Національної платформи цифрової освіти, розвитку Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО), а також участі у міжнародних освітніх програмах і проєктах (*Erasmus+*, *Horizon Europe*, *eTwinning*).

Одним із ключових чинників цифрової трансформації є розвиток цифрових компетентностей педагогів. Саме вони забезпечують ефективне використання технологій у навчальному процесі, сприяють інноваційності методів викладання та підвищують якість освіти. Таким чином, цифровізація освіти є не лише технологічним процесом, а стратегічною умовою європейської інтеграції України.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки в Україні: сучасний стан, проблеми, перспективи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 84. № 4. С. 1–20.
2. Концепція розвитку цифрових компетентностей в Україні. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167 2021 р.
3. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Захар О. В., Бейлах М. С. Формування цифрової компетентності учителя в умовах дистанційного та змішаного навчання. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. Т. 81. № 1. С. 1–26.
4. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та цифрові компетентності: порівняння, взаємозв'язки та особливості розвитку. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60. № 4. С. 1–18.
5. Литвинова С. Г. Цифровізація освіти: виклики та перспективи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. № 89 (3). С. 12–25.
6. Семеног О. М. Цифрові наративи у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2017. Вип. 5(2). С. 207–220.

Марина ШЛЕНЬОВА

кандидатка філологічних наук, доцентка,
в.о. завідувачки кафедри української мови
та мовної комунікації, Національний
аерокосмічний університет «Харківський
авіаційний інститут»

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN LIBRARY, INFORMATION, AND ARCHIVAL STUDIES

The current stage of development of higher education is characterised by the active integration of digital technologies, which significantly transform both educational practices and scholarly approaches to the study of professional training processes. In the context of the digitalisation of the information space and the growing role of electronic resources, virtual collections, and digital services, the issue of employing virtual reality in the training of future specialists in library, information, and archival studies has gained particular relevance. At the same time, the rapid increase in the number of studies in the field of VR has not been accompanied by a corresponding level of conceptual coherence, which necessitates the mapping of the research landscape as a means of systematically interpreting existing scholarly contributions.

Mapping the research landscape in studies of virtual reality within the educational context is regarded as an analytical tool that makes it possible to identify dominant research directions, methodological priorities, theoretical foundations, and structural interconnections between learning domains, VR design elements, and types of virtual environments. In the works of Doğan and Şahin, it is emphasised that the current state of VR research in education is characterised by the absence of established standards and the fragmentation of theoretical approaches, which complicates the generalisation of findings and limits their practical applicability [2]. From this, it can be concluded that mapping enables a transition from the descriptive accumulation of empirical data to their conceptual alignment and theoretical integration. For the speciality B13 “Library, Information, and Archival Studies”, virtual reality emerges not merely as a technical tool but as an environment for modelling professional practice, in which the processes of collection organisation, information resource navigation, user services, and digital archive management are reproduced. For this reason, research on VR in this field is inherently interdisciplinary, integrating pedagogical, informational, cognitive, and communication-oriented approaches. Mapping the research landscape makes it possible to trace the extent to which these approaches are integrated in scholarly studies and to assess how adequately they correspond to the real needs of professional training.

An analysis of academic sources indicates that the majority of studies on virtual reality in education are oriented towards the development of declarative knowledge, which is reflected in the predominance of passive forms of interaction with virtual environments. By contrast, in the training of future specialists in library, information, and archival studies, procedural knowledge and problem-oriented skills-related to information retrieval, analytics, data management, and decision-making are of crucial importance. Mapping research across learning domains helps to identify the imbalance

between the theoretical and practical components of VR use and highlights the need to reorient research towards the development of professional competences.

In our view, an important dimension of mapping the research landscape is the analysis of the theoretical foundations upon which VR-related studies are based. As reviews indicate by Mikropoulos, Natsi [4], Radianti [6] a significant proportion of studies lack a clearly articulated pedagogical theory, which diminishes their scholarly value. In those studies where theoretical foundations are nevertheless specified, the constructivist paradigm predominates, logically aligning with the immersive nature of virtual reality. At the same time, in the training of specialists in library, information, and archival studies, broader application of multimedia learning theory, experiential learning theory, and self-regulated learning theory appears particularly appropriate, as these frameworks provide a sound basis for the design of VR environments that take into account the cognitive characteristics of future professionals.

Mapping research also involves the analysis of the design elements of virtual reality employed for educational purposes. According to Chavez and Bayona, the most commonly used elements include realism, movement within virtual space, interaction with objects, and passive observation [1].

However, in the professional training of specialists in library, information, and archival studies, particular importance is attached to such design elements as scenario-based modelling of professional situations, role-based interaction, information delivery within virtual environments, feedback mechanisms, and opportunities for meaningful decision-making. Mapping the interrelationships between design elements and learning domains makes it possible to move from a purely technological approach to a pedagogically grounded use of VR.

Methodologically, mapping the research landscape in the field of VR is based on systematic literature reviews, which, according to Fink [3], ensure transparency, replicability, and the scholarly rigour of analysis. It should be noted, however, that in research on library, information, and archival education, a particularly promising approach is the combination of systematic reviews with design-based research. This approach makes it possible not only to analyse existing practices but also to develop and pilot new VR models of professional training. Such a methodology facilitates the evolution of VR research from the experimental examination of isolated variables towards the holistic design of educational environments.

Thus, mapping the research landscape of virtual reality studies in the training of future specialists in library, information, and archival studies serves as an important instrument for systematising scholarly knowledge and identifying перспективи for the further development of this field. It enables the identification of the predominance of technologically oriented studies, insufficient theoretical grounding, and the limited application of design-based approaches. At the same time, the results of such mapping provide a foundation for the development of a scientifically grounded strategy for integrating VR into the professional training of information specialists, oriented towards the development of competences, professional identity, and readiness to work in a digital environment.

Список використаних джерел

1. Chavez B., Bayona S. Virtual reality in the learning process. Trends and advances in information systems and technologies. 2018. С. 1345–1356.
2. Dogan E., Sahin Y. L. Virtual reality environment in pharmacy education: A cyclical study on instructional design principles. Journal of Computer Assisted Learning. 2023. С. 1–19.
3. Fink A. Conducting research literature reviews: From the internet to paper. Sage Publications. 2005.
4. Mikropoulos T. A., Natsis A. Educational virtual environments: a ten-year review of empirical research (1999–2009). Computers & Education. 2011. Т. 56. С. 769–780.
5. Okoli C., Schabram K. A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. Sprouts: Working Papers on Information Systems. 2010. Вип. 10(26). С. 1–49.
6. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. Computers & Education. 2020. Т. 147. Стаття 103778.

Галина ШКЛЯЄВА

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри педагогічної освіти та
гуманітарних дисциплін, Комунальний
заклад вищої освіти «Кременчуцька
гуманітарно-технологічна академія»
Полтавської обласної ради

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ

Модернізація системи освіти спрямована на забезпечення її якості, відповідності викликам часу та потребам розвитку суспільства. Гнучкість та ефективність модернізації освітніх методик, впровадження педагогічних інновацій стимулює інтерес до пізнання, розвиває критичне мислення, творчі та когнітивні здібності особистості.

Особливістю сучасної освіти є поєднання інноваційних технологій, цифровізації та особистісно-орієнтованого підходу до кожної дитини. Дитиноцентризм як провідний принцип дошкільної освіти ґрунтується на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії дитини з оточуючим середовищем, де інтегруються різні види діяльності дошкільника, формуються соціально-культурні навички, компетентності та творчі здібності особистості.

Досліджуючи сутність педагогічних інновацій, ми дійшли висновку, що використання інноваційних технологій у системі освіти мають прищеплювати уміння досліджувати, спостерігати, критично оцінювати та мислити. Зазначені вміння формують ініціативну, творчу та відповідальну особистість, що відображає потреби глобалізації та полікультурного підходу до розвитку сучасного суспільства [1].

Вітчизняні науковці (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко, С. Ладивір, К. Крутій, Т. Ткаченко, Л. Шульга та ін.) приділили значну увагу впровадженню педагогічної інноватики у дошкільну освіту, розкрили ключові аспекти готовності педагогів до інноваційної діяльності (І. Бех, І. Дичківська, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.).

У цьому контексті, наголосимо, що методичні аспекти впровадження інноваційних технологій у дошкільну освіту пов'язані з оновленням, розвитком і стимулюванням інноваційних процесів, здатністю до оновлення, відкритості новому [2].

Значної уваги потребують методичні аспекти впровадження педагогічних інновацій у дошкільну освіту, зокрема оцінка готовності закладу освіти до впровадження інновацій та врахування потреб вихованців. Коригування педагогічної інновації під конкретну вікову групу має забезпечити впровадження елементів інноваційної технології у щоденні заняття, включаючи моніторинг динаміки розвитку дитини (такі аспекти як соціалізація, креативність, пізнавальна активність дошкільника).

Особистісно-гуманістична спрямованість педагогічних інновацій ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії («вихователь – дитина»), де вихователь виступає фасилітатором, а не просто джерелом знань. У цьому аспекті зазначимо, що перехід від окремих занять до цілісного сприйняття світу через об'єднання різних видів діяльності дошкільників (гра, дослідження, творчість) і високотехнологічні інновації впроваджуються виключно через ігрову діяльність як провідну у дошкільному віці [3].

Особливої уваги заслуговує соціально-емоційний контент, що передбачає розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та є критично важливим для ментального здоров'я сучасних дошкільників.

У цьому контексті, вважаємо доцільним використання технології едьютейнменту, яка передбачає навчання через розваги з використанням цифрових лабораторій і мультимедійних ігор. Запропонована технологія сприяє розвитку критичного мислення, вміння аналізувати, порівнювати та приймати рішення; передбачає постійну активну взаємодію «дитина – дитина» або «дитина – група».

Інтерактивні ігри з гаджетами, використання доповненої реальності для дослідження об'єктів природи або космосу, де дитина може «керувати» процесом, вчитися ставити запитання формують самостійність та впевненість у власних силах, розвивають креативність через пошук нестандартних рішень.

Отже, впровадження нововведень відбувається поетапно: від ознайомлення та психологічної підготовки педагогів до апробації та моніторингу результатів впровадження інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Інноваційна діяльність в освіті: теорія, методологія і практика формування професійних компетентностей: спільна монографія, наукове видання / С.І. Барда, Н.М. Деньга, В.О. Крамаренко, Л.П. Московець, В.П. Черненко, Г.О. Шкляєва, Т.В. Яценко; Комунальний заклад вищої освіти

«Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія». Горішні Плавні: ПП Олексієнко В. В., 2025. 256 с.

2. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

3. Коваленко О.В., Босюк У.С. Методичний супровід використання інноваційних технологій у організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2021. № 4 (92). С. 30.

Євген ШУБІН

здобувач ступеня доктора філософії у галузі професійної освіти, інформаційних технологій, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

СТРУКТУРА І КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні процеси цифровізації суспільства зумовлюють суттєві зміни у сфері вищої освіти, зокрема в системі професійної підготовки майбутніх юристів. Використання цифрових технологій у правничій діяльності, електронне судочинство, правові інформаційні системи, цифрові сервіси та засоби комунікації вимагають від фахівців високого рівня цифрової компетентності. У цьому контексті актуалізується проблема цілеспрямованого формування цифрової компетентності майбутніх юристів у процесі їх фахової підготовки.

Попри наявність наукових досліджень, присвячених цифровій компетентності здобувачів вищої освіти, питання визначення її структури, змістового наповнення та критеріїв сформованості саме у майбутніх юристів потребує подальшого теоретичного осмислення. Відсутність єдиного підходу до окреслення структурних компонентів і показників рівнів сформованості цифрової компетентності ускладнює процес її діагностики та цілеспрямованого розвитку в системі професійної підготовки.

У зв'язку з цим актуальним є дослідження структури та критеріїв сформованості цифрової компетентності майбутніх юристів, що дає змогу науково обґрунтувати підходи до її формування в умовах трансформації педагогічної освіти та цифровізації освітнього процесу.

Інформаційне суспільство та активна цифровізація професійної діяльності висувають нові вимоги до підготовки майбутніх юристів, оскільки фахівець у цій сфері повинен не лише володіти ґрунтовними правовими знаннями, а й ефективно використовувати цифрові інструменти у своїй професійній практиці. Робота з електронними базами даних, правовими інформаційними системами, електронним документообігом та онлайн-комунікаційними платформами стала невід'ємною складовою діяльності сучасного юриста, що підкреслює актуальність вивчення структури та критеріїв сформованості цифрової компетентності у системі професійної підготовки. У наукових дослідженнях цифрову компетентність розглядають як багатокомпонентну характеристику, що

поєднує знання, уміння, навички та професійні якості. Так, європейська рамка DigComp виділяє інформаційну грамотність, створення цифрового контенту, безпеку та розв'язання проблем як ключові аспекти компетентності у цифровому середовищі, що визначають ефективність діяльності сучасного фахівця [1].

А. Пономаренко у своїй роботі показує, що цифрова компетентність магістрів професійної освіти формується на базі знань, умінь та професійних якостей, і саме структурований підхід до її формування дозволяє оцінювати рівень готовності студента до застосування цифрових технологій у професійній діяльності [2]. Подібний підхід підтримує В. Свідовська, яка виділяє мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти компетентності та визначає методи оцінювання їхньої сформованості, що створює методологічну основу для адаптації цих компонентів до підготовки майбутніх юристів [3].

Н. Русіна систематизує формування інформатичних компетентностей у майбутніх правознавців, обґрунтовуючи структурно-компонентний підхід, критерії оцінювання та рівні сформованості, що дозволяє поєднувати загальні цифрові навички з професійною специфікою юриста [4]. Крім того, Г. Лещенко та А. Беляєва досліджують формування професійної компетентності саме у студентів юридичних спеціальностей, виділяючи аспекти, що прямо відображають сучасні вимоги до цифрових умінь юриста, і підкреслюють, що цифрові навички є невід'ємною складовою професійної компетентності [5]. На основі аналізу цих джерел цифрову компетентність майбутніх юристів можна визначити як інтегровану професійно-особистісну характеристику, що забезпечує здатність ефективно, безпечно та відповідально застосовувати цифрові технології у правничій діяльності, охоплюючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. Критеріями сформованості цієї компетентності виступають мотиваційний аспект, що відображає інтерес та готовність до цифрової професійної діяльності, інформаційно-цифровий рівень знань про ресурси та правові системи, діяльнісно-професійний показник, який визначає здатність застосовувати цифрові інструменти у правничих практичних завданнях, та рефлексивний критерій, що охоплює здатність до самоаналізу та оцінювання власної цифрової діяльності. Такий підхід дозволяє не лише теоретично обґрунтувати структуру цифрової компетентності майбутніх юристів, а й забезпечує основу для її практичного формування у навчальному процесі, зокрема через розробку методик, програм і інструментів оцінювання, що відповідають вимогам сучасної правничої освіти.

Список використаних джерел

1. Ferrari A. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC68116>
2. Пономаренко А. Структура цифрової компетентності магістрів спеціальності «Професійна освіта». *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2024, Вип. 82, т. 2, с. 380–384. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-2-53>
3. Свідовська В. А. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання: дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед.

наук за спеціальністю 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. А. Свідовська, наук. кер. Леонід Цезаревич Ваховський; ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. - Старобільськ, 2017. 460 с. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2348>

4. Русіна О. Методика формування інформатичних компетентностей у майбутніх правознавців: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/101ebfb8-51f5-449c-bcf0-e8fde27bfc38/content>

5. Лещенко, Г., & Беляєва, А. (2023). Формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Молодий вчений*, 6 (118), 47–50. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-10>.

Валентина ШУРТИГІНА

доцентка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Олександра ШУКЛІНА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А3 Початкова освіта, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасному інформаційному суспільстві медіаграмотність виступає однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації особистості та її безпечної взаємодії з медіапростором. В умовах цифровізації освіти та активного залучення дітей до використання інформаційно-комунікаційних технологій проблема формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти набуває особливої актуальності.

Проблема формування медіаграмотності здобувачів освіти є предметом міждисциплінарних досліджень у галузі педагогіки, психології та медіаосвіти. Теоретичні засади медіаосвіти та медіаграмотності обґрунтовано в працях зарубіжних учених Д. Бакінгема, Л. Мастермана, Р. Хоббс та ін., які розглядають медіаграмотність як здатність критично аналізувати та інтерпретувати медіатексти. У сучасному українському науковому дискурсі проблему формування медіаграмотності в освітньому процесі досліджували О. Волошенюк, В. Іванов, Л. Найдьонова, І. Сорокіна, Н. Череповська, С. Шевченко та ін., які акцентують увагу на формуванні критичного мислення, інформаційної культури та навичок безпечної взаємодії з медіасередовищем. Питання впровадження медіаосвітніх технологій у початковій школі висвітлено в роботах Т. Бакка, Н. Гущиної, О. Пометун, де обґрунтовується доцільність

інтеграції медіаграмотності в зміст навчальних предметів та використання інтерактивних форм і методів навчання.

Узагальнення результатів наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених засвідчує значний інтерес до проблеми формування медіаграмотності здобувачів освіти та її вагоме значення для розвитку особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. Водночас різноманіття наукових підходів зумовлює необхідність уточнення та теоретичного аналізу базових понять дослідження, зокрема таких категорій, як «медіаосвіта», «медіаграмотність» та «медіаграмотність учня», що дозволить окреслити змістові межі досліджуваного феномену та визначити його структурні характеристики.

У сучасних наукових дослідженнях поняття «медіаосвіта» трактується як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на формування в особистості здатності до критичного сприймання, аналізу, інтерпретації та створення медіатекстів. Зокрема, за визначенням В. Іванова та О. Волошенюк, медіаосвіта покликана розвивати в учнів уміння розуміти механізми функціонування медіа, їхній вплив на свідомість та соціальну поведінку [3].

У працях Н. Больц (Norbert W. Bolz) медіаосвіта розглядається як основа формування критичного мислення та медіакультури особистості, що забезпечує її інформаційну автономію [1].

Поняття «медіаграмотність» у сучасному науковому дискурсі інтерпретується як ключовий результат медіаосвіти. Так, О. Волошенюк, Г. Дегтярьова, В. Іванова визначають медіаграмотність як здатність особистості отримувати доступ до медіа, аналізувати, оцінювати, створювати та поширювати медіаповідомлення з урахуванням соціального й культурного контексту [6].

Учені Н. Гудима, Н. Мелекесцева та О. Ковальчук трактують медіаграмотність як сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують критичне сприйняття інформації, усвідомлення маніпулятивних впливів та відповідальне використання медіаресурсів [2].

У педагогічному контексті поняття «медіаграмотність учня» конкретизується з урахуванням вікових особливостей та освітніх потреб здобувачів освіти. Л. Найдьонова розглядає медіаграмотність учня як інтегровану компетентність, що охоплює здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати медіаконтент, дотримуватися правил цифрової безпеки та етичної поведінки в медіасередовищі [5].

Таким чином, аналіз наукових підходів дозволяє розглядати медіаграмотність учня як багатовимірну освітню компетентність, що розглядається як здатність особистості критично сприймати, аналізувати, оцінювати та створювати медіаповідомлення, а також усвідомлювати вплив медіа на свідомість і поведінку. Для молодших школярів медіаграмотність є важливим чинником розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, інформаційної культури та навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Освітнє середовище Нової української школи створює сприятливі умови для формування медіаграмотності, оскільки орієнтується на компетентнісний підхід, інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес та розвиток умінь навчатися впродовж життя. Медіаграмотність інтегрується в зміст навчальних

предметів початкової школи, зокрема мовно-літературної, інформатичної та соціальної освітніх галузей [4].

Процес формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти передбачає розвиток таких умінь, як розпізнавання різних видів медіатекстів, відокремлення фактів від суджень, виявлення маніпулятивних впливів, уміння ставити запитання до інформації та відповідально використовувати медіаресурси. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок цифрової безпеки та етичної поведінки в інтернет-просторі.

Ефективними засобами формування медіаграмотності є використання інтерактивних методів навчання, робота з мультимедійними матеріалами, аналіз рекламних повідомлень, навчальні проекти, дидактичні ігри та групові обговорення. Такі форми роботи сприяють активному залученню учнів до освітнього процесу та формуванню в них свідомого ставлення до інформації [7].

Важлива роль у формуванні медіаграмотності належить учителеві початкових класів, який має виступати медіапосередником між дитиною та інформаційним середовищем, формувати в учнів критичне ставлення до медіаконтенту та сприяти розвитку навичок самостійного і відповідального споживання інформації.

Таким чином, формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти є необхідною умовою розвитку інформаційно компетентної, критично мислячої та соціально відповідальної особистості, здатної ефективно орієнтуватися в сучасному медіапросторі.

Список використаних джерел

1. Больц Н. Абетка медіа / за загал. ред. В. Ф. Іванова; перекл. з нім. В. Климченка. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2015. 177 с.
2. Гудима Н. В., Мелекєсцева Н. В., Ковальчук О. В. Формування медіаграмотності молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі як одне із актуальних завдань Нової української школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*: зб. наук. пр. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 1. С. 32–42.
3. Іванов В. Ф., Волошенюк О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
5. Медіаграмотність та інформаційна безпека: інформаційний бюлетень / за наук. ред. Л. А. Найдьонові, упоряд. О. О. Кришовська. К.: Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, 2018. 128 с.
6. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя / за ред. О. Волошенюк, Г. Дегтярьові, В. Іванова. Київ : ЦВП, АУП, 2017. 197 с.
7. Муковіз О., Мельничук В. Шляхи формування основ медіаграмотності в молодших школярів на уроках інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 1 (9). С. 111–120.

Ганна УСТЮГОВА

викладачка-стажистка кафедри
інформатики і кібернетики,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Ірина КРАШЕНІННИК

докторка філософії, доцентка, завідувачка
кафедри інформатики і кібернетики,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ МАТЕРІАЛІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток професійної (професійно-технічної) освіти в Україні зумовлений потребою у кваліфікованих робітничих кадрах, здатних адаптуватися до змін сучасного ринку праці. Цифровізація педагогічної освіти впливає на оновлення інструментарію навчання і підходів до оцінювання та забезпечення якості підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. У цьому контексті цифрові освітні ресурси перестають виконувати лише допоміжну роль і набувають значення ключового дидактичного засобу, який впливає на змістове наповнення, організаційну структуру та ефективність професійної підготовки.

Однак на практиці їхнє застосування часто обмежується формальною цифровою репрезентацією навчального матеріалу, без урахування принципів педагогічної доцільності, професійного контексту та вимог освітнього дизайну. В умовах сучасних викликів стає все більш нагальною потреба у цілеспрямованому впровадженні цифрових освітніх матеріалів як засобу підвищення якості підготовки педагогів професійного навчання, що забезпечує формування в майбутніх фахівців професійних компетентностей та готовності до ефективної діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Використання цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності педагогічних працівників є предметом наукового інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників. У своїх працях зазначену проблематику розглядали О. Антонова [3], В. Вашкевич [4], Н. Марчук [7], А. Ковальчук [5], Н. Корильчук, М. Первак, Т. Чернова [6] та інші науковці, які аналізують педагогічний потенціал цифрових ресурсів у сучасному освітньому процесі.

У сучасних педагогічних дослідженнях широкого поширення набув термін «цифровий освітній ресурс», яким позначають освітні матеріали, створені в цифровому форматі та призначені для використання в електронному освітньому середовищі [5, с. 174]. Такі ресурси поєднують текстові, візуальні, мультимедійні й інтерактивні компоненти, що забезпечують активну взаємодію здобувачів освіти з навчальним контентом. У науковій літературі поняття цифрових освітніх ресурсів розглядається у ширшому контексті та охоплює інтерактивні навчальні модулі, онлайн-курси, електронні підручники, віртуальні лабораторії, освітні

платформи й цифрові інструменти підтримки навчання. Застосування цифрових освітніх ресурсів спрямоване на оновлення традиційних підходів до організації освітнього процесу та створення умов для реалізації дистанційного, змішаного й індивідуалізованого навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів.

У своїй праці О. Антонова наголошує, що цифрові ресурси розширюють можливості традиційних методик навчання за рахунок упровадження нових форм подання навчального матеріалу та сучасних способів організації взаємодії між учасниками освітнього процесу [3, с.15]. В умовах воєнного стану та вимушеного переміщення закладів вищої освіти освітній процес має суттєві організаційні й ресурсні обмеження. За таких обставин цифрові освітні ресурси набувають особливого значення як засоби моделювання навчального середовища, орієнтованого на самостійну роботу здобувачів освіти в індивідуальному темпі з можливістю безперервного доступу до навчального контенту для самопідготовки та самоконтролю [2, с. 56].

У процесі підготовки майбутніх бакалаврів з професійної освіти використовуються різні групи інструментів цифрового простору, що забезпечують реалізацію ключових функцій освітнього процесу. Так, платформи для онлайн-навчання створюють умови для організації дистанційного та змішаного навчання, подання навчального контенту й комунікації між учасниками освітнього процесу, що реалізується, зокрема, через масові відкриті онлайн-курси (Coursera, edX, Udacity, Prometheus) та віртуальні навчальні середовища на зразок Google Classroom і Microsoft Teams [6, с. 6]. Інтерактивні навчальні ресурси спрямовані на активне залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності, формування практичних умінь і підвищення мотивації, що забезпечується за допомогою інструментів гейміфікації (Kahoot!, Quizizz, Classcraft), а також симуляцій і віртуальних лабораторій (Labster, PhET).

Важливими є також інструменти для створення навчального контенту, які дозволяють педагогам розробляти візуально структуровані презентації, навчальні відео та мультимедійні матеріали (Prezi, Canva, Google Slides, WeVideo, Adobe Spark, Animoto). Для організації спільної діяльності та комунікації між педагогом і здобувачами освіти, а також між самими здобувачами, застосовуються платформи для співпраці й обміну інформацією (Slack, Discord, Microsoft Teams, Google Docs). Оцінювання результатів навчання та забезпечення зворотного зв'язку здійснюється з використанням цифрових інструментів тестування й опитування (Google Forms, SurveyMonkey, Socrative), а також автоматизованих систем перевірки та контролю навчальних досягнень (Turnitin, Edmodo). Управління освітнім процесом, структурування навчальних курсів і моніторинг результатів навчання забезпечуються системами керування навчанням (LMS), такими як Moodle, Blackboard і Canvas [1].

Використання цифрових освітніх ресурсів у процесі проведення занять теоретичного і практичного спрямування виступає важливим чинником підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Основні переваги інтеграції цифрових освітніх ресурсів в освітнє середовище – це підвищення доступності навчання та розширення форм отримання освіти, створення єдиного інформаційно-освітнього середовища й забезпечення незалежності освітнього процесу від місця та часу його організації. Використання цифрових освітніх ресурсів сприяє розвитку

особистісно орієнтованого навчання, надає можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії та активізує самостійну пошукову, зокрема творчу, діяльність здобувачів освіти. Водночас такі ресурси підвищують мотиваційний потенціал навчання, посилюють наочність подання навчального матеріалу, забезпечують підготовку до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства та створюють передумови для автоматизації процесів контролю й оцінювання навчальних досягнень.

Отже, впровадження цифрових освітніх ресурсів у професійну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання сприяє переходу освітнього процесу до гнучких, інтерактивних та студентоцентризованих моделей навчання, спрямованих на активну навчальну діяльність та розвиток професійно значущих компетентностей. У таких умовах цифрові освітні ресурси стають невід'ємною складовою професійної підготовки, впливаючи на якість освітнього процесу та його відповідність вимогам сучасного цифрового середовища.

Список використаних джерел

1. TOP 100 Tools for Learning 2022. Results of the 16th Annual Survey (2022). URL: <https://www.toptools4learning.com/wp-content/uploads/2022/08/TT4L2022.pdf> (дата звернення: 14.01.2026).
2. Tytova N., Mereniuk K. Digital literacy of future teachers in the realities of large-scale military aggression (Ukrainian experience). *Futurity Education*. 2022. Vol. 2, No. 3. P. 50–61. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.33> (date of access: 13.01.2026).
3. Антонова О. Є., Фамілярська Л. Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті»*. 2019. С. 10–22. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29851> (дата звернення: 14.01.2026).
4. Вашкевич В. М. Роль цифрової культури у формуванні медіаграмотності майбутніх педагогів. *Цифрова культура: медіаграмотність, соціальна відповідальність, права людини* : матеріали доповідей та виступів учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 27–28 березня 2023 р.). Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 5–8. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/39609/Vashkevych%20V.pdf?sequence=1> (дата звернення: 11.01.2026).
5. Ковальчук А. Цифрові інструменти в діяльності педагога професійного навчання. *Молодь і ринок*. 2024. № 6 (226). С. 171–176. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307879>
6. Корильчук Н. І., Первак М. П., Чернова Т. Ю. Аналіз дистанційних платформ для навчання і саморозвитку здобувачів вищої освіти в контексті воєнних реалій. *Академічні візії*. 2023. № 15. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7561777> (дата звернення: 13.01.2026).
7. Марчук Н. А. Цифрові інструменти в професійній освіті України: історія виникнення, особливості впровадження та перспективи. *Професійно-прикладні дидактики*. 2024. № 2. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2024-2-8>.

Уляна ЯКУБІВ

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, Карпатський
національний університет імені Василя
Стефаника

Світлана ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій, Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Розвиток сучасного інформаційного суспільства та стрімка цифровізація всіх сфер життя вимагають від початкової школи докорінних змін у підходах до навчання. Сьогоднішні школярі – це покоління, яке з народження взаємодіє з гаджетами, тому традиційні методи викладання часто не можуть повноцінно утримувати їхню увагу. Гейміфікація стає тим необхідним містком, який поєднує навчальні цілі з природними інтересами дитини.

Сучасні діти зростають у світі, де вони постійно оточені різноманітними технологіями та іграми. Традиційні методи навчання можуть виявитися менш ефективними в такому контексті, тому використання технології гейміфікація навчального процесу відповідає сучасним уподобанням учнів та допомагає залучити їх увагу до навчання [1].

Впровадження ігрових стратегій дозволяє створити в класі особливу атмосферу, де кожен учень відчуває себе активним учасником процесу, а не просто пасивним слухачем. Це сприяє не лише кращому засвоєнню знань, а й розвитку внутрішньої мотивації до саморозвитку. Гейміфікація перетворює рутинні завдання на захопливі виклики, що допомагає формувати ключові компетентності, передбачені концепцією Нової української школи. Особлива увага приділяється практичним аспектам організації гейміфікованого навчання, яке поєднує інтереси дітей із освітніми цілями, розвиває логічне, критичне та творче мислення [4].

У науковій літературі гейміфікація розглядається як стратегічний підхід, що дозволяє інтегрувати ігрові елементи в освітній простір без втрати дидактичної мети. Це не просто заміна уроку грою, а використання специфічних механік для вирішення реальних навчальних завдань. Для вчителя важливо розуміти, що гейміфіковане навчання базується на внутрішній мотивації учня та його прагненні до досягнення результату.

Під гейміфікацією в початковій освіті ми розуміємо впровадження ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою [2].

Структура гейміфікації зазвичай представляється як багаторівнева система, що включає компоненти (бали, значки), механіки (правила, змагання) та динаміку (емоції, прогрес). Саме поєднання цих рівнів дозволяє створити цілісне середовище, яке стимулює дитину до активних дій. Кожна ігрова активність у

школі має містити чітко визначені ролі та сюжет, що допомагає учням краще зануритися в тему уроку.

Як відомо, будь-яка гра включає в себе такі елементи: ролі; уявні ситуації (або сюжет гри); ігрові дії та правила гри [2]. Окрім зовнішньої привабливості, ігрові технології мають глибокий психолого-педагогічний вплив. Вони дозволяють дітям відчувати азарт від пізнання та радість від подолання труднощів. Правильно побудована гра завжди містить елемент виклику та ризику, що робить кінцевий успіх дитини більш цінним.

Основними складовими частинами ігрової діяльності виступають: дія; завдання; ризик; невизначеність; емоційний зміст [2]. Важливою теоретичною перевагою гейміфікації є створення «безпечного простору» для експериментів. У традиційній системі оцінювання помилка часто карається, що породжує страх. В ігровому ж контексті невдача є лише сигналом для того, щоб спробувати іншу стратегію. Це дозволяє молодшим школярам почуватися впевненіше та не боятися проявляти ініціативу.

«Невід’ємною частиною сучасної освіти стала гейміфікація освітнього процесу, яка змінила акценти від традиційного навчання з письмовими та усними завданнями на уроці та вдома на отримання знань у процесі ігрової діяльності; гра дає змогу першокласникам почати шкільне життя без стресів і перенапруження» [3].

Таким чином, теоретичне обґрунтування гейміфікації підкреслює її роль як засобу гуманізації освіти. Вона дозволяє зробити процес навчання природним для дитини молодшого шкільного віку, забезпечуючи при цьому високу якість засвоєння матеріалу.

Зазначимо, що практична реалізація ігрових стратегій у початковій школі дозволяє персоналізувати навчання та забезпечити миттєвий зворотний зв’язок. Зокрема, на уроках математики в 1 класі цифрові платформи допомагають візуалізувати складні процеси, наприклад, перетворюючи механічне копіювання цифр на інтерактивну вправу. Он-лайн платформа Matific дозволяє під час вивчення нумерації чисел першого десятка (1 клас) при написанні цифр використовувати відео-епізоди «Напишіть цифру за пунктирною лінією» [1].

Для учнів 2-4 класів важливо використовувати комплексні системи, які охоплюють і класну, і домашню роботу, поєднуючи сучасні гаджети з традиційною програмою. У таких системах дитина може виконувати завдання декількома спробами, доки не знайде вірну відповідь. Проєкт «Розумники» Smart Kids, мета якого зацікавити та мотивувати учнів, включити в активну роботу під час уроку та виконувати самостійно домашні завдання, зробити навчання у початковій школі сучасним, поєднати комп’ютерні технології та традиційні засоби навчання [1].

Окрім спеціалізованих платформ, вчителі активно використовують онлайн-середовища для вивчення основ алгоритмізації та програмування, такі як Alice, Scratch або Студія Коду. Для проведення математичних змагань ефективним є сервіс Mathletics, а для створення авторських вікторин – Kahoot!. Найбільш наближеною до концепції повної гейміфікації є платформа WorldofClasscraft, де вчитель як «майстер» керує рольовою грою та нараховує бали за досягнення.

Гейміфікація на уроках української мови базується на поступовому просуванні учня через ігрові шаблі, де кожен рівень відображає ступінь

опанування мовних навичок. Учень починає шлях зі статусу «розумного» і через успішні відповіді на питання про звуки та букви просувається до найвищого ігрового ступеня. Виділяють шість рівнів: розумні, розумніші, більш розумні, найрозумніші, найбільш розумні, лідер. [3]

Для активізації пізнавальної діяльності вчителі застосовують популярні конструктори мультимедійних вправ. Зокрема, платформи Wordwall, Kahoot, LearningApps, ClassDojo, Quizizz, які дозволяють вчителям швидко розробляти індивідуалізовані й групові ігрові завдання, що відповідають навчальним цілям та інтересам дітей. Важливим інструментом є застосування QR-квестів, коли учні отримують завдання, заховані у QR-кодах, і виконують їх, пересуваючись класом або шкільним простором.

Окрім програмних засобів, педагоги інтегрують у навчальний контекст молодших школярів словесні ігри, що розвивають логіку та мовленнєву активність. До них належать ігри «Заборонене слово» (пояснення терміна без ключових слів), «Так – ні» (відгадування предмета за допомогою закритих питань), «Слова» (ланцюжок), «Паровозики» (поширення речень) та «Знайди звук, що заховався».

Отже, гейміфікація постає як один із найбільш перспективних інструментів цифровізації сучасної початкової освіти, оскільки вона повною мірою відповідає психологічним особливостям молодших школярів та дозволяє залучити їхню увагу до навчання через звичні ігрові механіки. Використання ігрового підходу в неігровому контексті створює особливий «безпечний простір», де дитина отримує можливість експериментувати, діяти шляхом спроб і помилок та вчитися без страху перед отриманням низької оцінки чи осудом. Системне застосування цифрових засобів забезпечує високий рівень наочності та інтерактивності, що значно полегшує опанування складного програмового матеріалу, роблячи процес пізнання сучасним і динамічним. Впровадження структурованої системи ігрових рівнів та статусів дозволяє учням наочно бачити свій прогрес у реальному часі, що зміцнює внутрішню мотивацію до саморозвитку та досягнення навчальних цілей. Органічне поєднання програмних рішень із традиційними методами навчання сприяє не лише кращому засвоєнню знань, а й розвитку критичного мислення, самоорганізації та навичок ефективної співпраці в команді. Таким чином, методично обґрунтоване використання елементів гейміфікації робить освітній процес у початковій школі результативним, допомагаючи успішно реалізовувати завдання Нової української школи в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Побризгаєва В., Наливайко О. Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2024. № 16. С. 134–149.
2. Карабін О. Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 67. Т. 1. С. 44–47.
3. Маркотенко Т. С. Гейміфікація освітнього процесу в початковій школі під час навчання мови. Вісник науки та освіти. 2024. № 5 (23). С. 1123–1136.

4. Дзига Л. М. Гейміфікація освітнього процесу в початковій школі як інструмент розвитку пізнавальної активності та формування ключових компетентностей. Всеосвіта. 2024. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-heimifikatsiia-osvitnoho-protsesu-v-pochatkovii-shkoli-iak-instrument-rozvytku-piznavalnoi-aktyvnosti-ta-formuvannia-kliuchovykh-kompetentnost-997506.html> (дата звернення: 19.01.2026).

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 5. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА ТА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЦІ

Natalia VOLIK

PhD, senior lecturer at the department of
preschool and elementary education,
Communal Institution of Higher Education
«Dnipro Academy of Continuing Education»
of the Dnipropetrovsk Regional Council

Maryna HUTSALO

a first (bachelor's) level higher education
student Communal Institution of Higher
Education «Dnipro Academy of Continuing
Education» of the Dnipropetrovsk Regional
Council

WAYS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ADVANCED TRAINING OF A PRESCHOOL TEACHER

The professional development of a teacher is a continuous and multifaceted process of both personal and professional growth, which includes not only mastering modern methods, techniques and approaches to learning, but also deep internal work on oneself. This work includes rethinking one's role as an educator, teacher and mentor, critical analysis of value orientations, willingness to adapt to new challenges and openness to innovations in the educational process. This is especially relevant in the context of modern changes in the education system, such as the implementation of reforms within the framework of the New Ukrainian School (NUSh) and the application of a competency-based approach. In these conditions, a preschool teacher must demonstrate such important qualities as flexibility in decision-making, mobility in planning, adaptability to new situations and a steady desire for constant self-development.

The modern educational space is characterized by dynamism and multi-levelness, constant changes and growing demands on the role of a teacher. Therefore, it is no longer enough to remain just a mediator of knowledge or a translator of information. A modern teacher must perform the functions of a facilitator who helps a child discover new horizons, a partner in learning the world, an inspirer for creative self-expression and an organizer of an environment that encourages curiosity and the desire for new discoveries. Drawing on Donald Shawn's classic work on reflective practice, we can argue that all this becomes possible only under conditions of deep reflective practices, when a specialist is able to regularly analyze his professional strengths, identify areas for development and improvement, and clearly define his professional needs. This analysis is the basis for building an individual trajectory of professional learning and growth, which allows not only to meet the requirements of today, but also to be an active creator of changes in the field of education [6].

One of the central ways to achieve professional growth is a systematic process of advanced training, which covers a wide range of activities, including participation in

trainings, seminars, master classes, meetings of pedagogical councils, webinars and distance courses.

The modern professional standard of a preschool teacher clearly emphasizes that professional development should not be just a formal procedure performed for the sake of checking off, but a deep personal need aimed at acquiring relevant tools, mastering innovative technologies, new methods and effective approaches to interacting with children of different ages [4]. We also see such requirements in world practice. Particular attention is paid to such modern areas of development as inclusive education, the introduction of STEM methods in preschool education, the use of game technologies for learning, sensory integration, the development of children's emotional intelligence and the integration of digital technologies into the daily activities of a teacher [5].

An equally important area of professional development is self-education, which includes reading specialized literature, studying regulatory documents, monitoring the latest scientific research in the field of education, analyzing open lessons or classes and keeping a pedagogical diary. Self-educational activities contribute to the development of critical thinking and the ability to deeply analyze one's own work methods, and allow you to adapt them to modern challenges and needs of children [3]. At the same time, this creates favorable conditions for the implementation of creative pedagogical ideas and the introduction of innovative approaches. Self-education is the driving force that helps teachers not only meet modern educational standards, but also become inspirers of the intellectual and emotional development of their students.

Researchers Darling-Hammond L., Hyler M. E. and Gardner M. indicate that professional development is closely intertwined with practical experience, which is especially evident in cooperation within methodological associations, creative groups and pedagogical studios. It is thanks to collegial interaction that the opportunity to exchange knowledge, learn new things, receive support and motivation opens up [1]. Joint work on the creation of educational and methodological materials, the development of games, participation in research and experimental activities and the introduction of innovations not only increase the professional level, but also strengthen confidence in pedagogical skills.

In the modern world, the digital competence of a teacher is becoming especially important [7]. The ability to use online platforms (including Google Classroom, Padlet, Canva), create interactive electronic materials, maintain a digital portfolio, and communicate with parents through modern technological tools is no longer a fashionable trend, but a necessary condition for remaining competitive. The digitalization of education allows educators to expand their methodological capabilities, implement interactive gaming technologies, and make the learning process effective and interesting for children [2].

One of the key areas in improving professional skills is the development of the teacher's emotional competence [9]. Children subtly feel the emotional background of adults, so it is important for a teacher to have the skills to manage their own emotions, provide psychological comfort in communication and build friendly and trusting relationships with their pupils. The formation of empathy, tolerance, the ability to listen and perceive others is the basis of partnership pedagogy, which is an integral element of modern preschool education [8].

An important role in professional development is also played by participation in educational events, such as pedagogical meetings, conferences or discussions. Preparing reports, creating presentations and methodological materials encourages in-depth study of the topic, develops a culture of professional speech, the ability to argue and defend one's pedagogical views. Such experience contributes to the expansion of professional horizons and the formation of a teacher as a competent, conscious and responsible specialist.

The professional development of a teacher is at the same time a process of personal improvement. It includes the formation of an individual pedagogical style, the development of flexibility in building interaction with children, the ability to notice the uniqueness of each child, appreciate their personality and direct their growth through play, creativity and research. The mastery of modern gaming technologies becomes a key sign of a teacher's readiness to work in accordance with the current requirements of society.

Modern challenges indicate that a teacher has no right to stop at what has been achieved. Professional growth is not a one-time stage, but a constant, dynamic and inspiring process that continues throughout life. It is the ability to constantly improve their skills that turns a teacher into a confident, competent and creative specialist who is able to meet the educational and upbringing needs of children of the modern era.

Thus, the development and improvement of a teacher's qualifications is an important stage of his self-realization, achieving professional maturity and forming the skills of a mentor of a new level. Such a teacher not only teaches students, but also educates individuals capable of becoming responsible citizens, creative individuals, and successful people of tomorrow.

Summarizing the above, it can be argued that enhancing the professional competence of an early childhood educator in modern conditions is a continuous process of personal and professional transformation, where reflective practice and the capacity for critical self-analysis serve as fundamental factors. Modern pedagogical mastery is based on the synergy of digital literacy, the implementation of innovative STEM methodologies, and the development of emotional intelligence, enabling the specialist to effectively realize the principles of partnership-based pedagogy and inclusive education. The priority pathway for growth is the transition from formal professional development to the construction of an individual educational trajectory that combines systematic self-education with active participation in professional communities and methodological associations. Thus, only through unceasing self-improvement and a readiness for innovation does the educator become a creative facilitator capable of ensuring the quality development of a child in accordance with the requirements of the New Ukrainian School and global educational standards.

References

1. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute, 2017. 64 p. URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report> [in English].
2. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) / European Commission; ed. by C. Redecker. Luxembourg : Publications Office of the European

Union, 2017. 108 p. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en [in English].

3. Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. Teachers' Self-Directed Learning: Believing in the Power of Professional Autonomy. *Professional Development in Education*, 48(4), 2022. P. 570–585. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879218> [in English].

4. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» [Order of the Ministry of Economy of Ukraine On the approval of the professional standard «Preschool teacher»]. No. 755-21 (October 19, 2021). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> [in Ukrainian]

5. Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2020. 84 p. URL: <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies> [in English].

6. Schon D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 384 p [in English].

7. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing, 2019. 300 p. URL: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [in English].

8. Volik, N. Treninh dlia pedahohiv z rozvytku emotsiinoho intelektu ditei doshkilnogo viku. [Training for teachers on the development of emotional intelligence of preschool children]. *Materialy II mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii: «Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm»*. Kremenchuk, 2021. P. 271–278. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/19.03.2021>. [in Ukrainian].

9. Volik N. Emotsiinyi intelekt – vazhlyvyi napriamok profesiinoho rozvytku suchasnoho pedahoha doshkilnoi osvity. [Emotional intelligence is an important area of professional development for a modern preschool teacher] *Profesiinyi rozvytok pedahoha v konteksti vyklykiv sohoddennia: zbirnyk naukovykh statei za materialamy III Vseukrainskoi nauково-praktychnoi konferentsii* (m. Cherkasy, 9 kvitnia 2025 r). Cherkasy: KNZ «ChOIPOPP ChOR», 2025. S. 183-187. URL: <https://surl.li/xijgjr> [in Ukrainian].

Nataliia VASYLYSHYNA

Dr.Sc. in Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Language and Translation Department, State University «Kyiv Aviation Institute»

INTERNATIONAL RELATIONS EDUCATION: CURRENT CHALLENGES AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

The contemporary landscape of professional training for international relations (IR) specialists is undergoing a profound transformation, necessitated by a volatile global security environment and rapid technological advancement. As of 2026, the

traditional pedagogical framework faces significant challenges in reconciling classical academic theory with the exigencies of a digitalized, hybrid-threat-oriented geopolitical reality.

The professional preparation of future diplomats and analysts is currently hindered by several critical factors:

- **Adaptation to Hybrid Environments:** There is an urgent requirement to pivot toward strategic communication and real-time response tactics to counter hybrid threats.

- **Technological Integration:** The proliferation of Artificial Intelligence (AI) and associated global risks necessitates the integration of digital competence into core curricula.

- **Methodological Gaps:** Traditional distance and correspondence models often fail to replicate the rigorous practical training required for high-level diplomacy, leading to "educational losses" in practical skill acquisition.

- **Interdisciplinary Necessity:** Modern IR scholarship must transcend political theory, intersecting with economics, law, ethics, and cyber-security to address multifaceted global crises.

- **Professional Linguistic Competence:** Language acquisition must transition from general proficiency to highly specialized professional communication, scientific cooperation, and international mobility [1; 3].

To bridge the gap between academic theory and professional practice, the following strategic orientations are proposed:

- **Augmentation of "Soft Skills":** Emphasis should be placed on diplomatic correspondence and negotiation techniques across diverse political contexts.

- **Crisis and Risk Management:** Curricula must incorporate modules on crisis management, strategic communications, and the psychology of conflict.

- **Technological Literacy and Cyber-Diplomacy:** Educational programs should integrate the ethical application of AI in data analysis and PR strategies, while addressing "Zero Trust" protocols and data protection in digital diplomacy.

- **Science Diplomacy and Interdisciplinarity:** Implementing modules that utilize scientific cooperation to address global challenges is essential for a comprehensive worldview.

- **Institutional Internationalization:** Expanding double-degree programs and international mobility grants is vital for fostering socio-cultural adaptability.

- **Practitioner Engagement:** Active involvement of acting diplomats and representatives of international organizations through workshops ensures the alignment of training with current industry standards [2; 5].

Implementation of the Multilingual Structural-Functional Model

In the context of the digitalization of higher education, the application of a multilingual professional model for IR specialists should be guided by several functional imperatives:

- **Cognitive-Linguistic Development:** Constant engagement with specialized dictionaries is recommended not merely for vocabulary acquisition, but to foster "thinking in the target language," autonomy, and critical analysis.

- Methodological Hybridity: Universities must balance traditional rigor with innovative digital methodologies to form a dual architecture of "Hard" (specialized) and "Soft" (universal-communicative) competencies.
- Optimized Digital Environments: The design of foreign language digital environments should critically account for the specific advantages and limitations of distance learning to ensure effective competency formation.
- Simulated Professionalism: Encouraging independent, project-based research allows for the creation of simulated professional environments, bridging the transition from student to practitioner [4].

In conclusion, the modernization of international relations training requires a holistic shift toward resilience-based learning and technological fluency. Future research should prioritize the development of digital tools—specifically the integration of online lexicographic resources – into project-based learning to enhance the professional autonomy of future specialists.

References

1. Burniske R. Literacy in the digital age. 2nd ed. Corwin Press, 2022.
2. Digital transformation of education: Challenges and prospects: monograph / ed. by O. Topuzov, M. Holovko, I. Tverdokhlib, Z. Sharlovych, K. Ladonia. Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, 2025. DOI: <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025>.
3. European Commission. Digital agenda for Europe. 2022. URL: <http://ec.europa.eu/digitalagenda>.
4. Future-Proofing Careers: Essential Skills for the Digital Age. 2024. URL: <https://www.learnerbubble.com/future-proofing-careers-essential-skills-for-the-digital-age>.
5. Sysoieva S. Digitalization of Education: Pedagogical Priorities. Education: Modern Discourses. 2021. Vol. 4. P. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-02>.

Oksana SOVHAR

PhD in Pedagogy, Associate professor
Professor of the Foreign Languages
Department Hetman Petro Sahaidachnyi
National Army Academy

MONITORING AND EVALUATION AS MECHANISMS OF PUBLIC GOVERNANCE IN IMPROVING EDUCATION QUALITY

The quality of education is increasingly recognized as a cornerstone of public policy, particularly amidst intensive socio-economic transformation, globalization, and digitalization. In Ukraine, this issue has gained critical relevance through the modernization of the national education system and its harmonization with European and global standards. The shift toward a competency-based approach – encompassing inclusive education, adult learning, and lifelong learning – necessitates a transition from traditional administrative models to strategic quality management [5]. Today,

education quality is viewed not as an abstract ideal, but as a measurable social phenomenon that directly impacts national development, social justice, and innovative capacity.

Effective public governance in education relies on a robust mechanism for assessing and monitoring quality. This system must be built upon reliable, comparable data regarding educational outcomes and their compliance with state standards, curricula, and societal expectations [2, p.11]. Strengthening the social dimension of this governance increases transparency and accountability. A coordinated approach is essential, involving both public authorities and civil society organizations (associations, committees, and councils). This collaborative framework aims to diagnose systemic problems and assess the current state of education, develop shared development strategies, and identify optimal pathways for achieving educational objectives [1, p.13].

Quality management in the educational sector is a cyclical process that integrates several key components:

- quality control, which encompasses external evaluation procedures focused on meeting defined performance indicators;
- quality monitoring, being a continuous process of tracking indicators to determine the achievement of planned objectives and the effectiveness of material investments.
- internal and external evaluation, which combines institutional self-assessment and expert reviews by external stakeholders, covering planning, analysis, and systemic review.
- quality assurance, which entails actions aimed at continuous improvement [3, p.5].

Since the late 20th century, global educational policies have been shaped by two dominant trends: the legal guarantee of equal access to education and the introduction of national standards as formal quality assurance mechanisms. Responding to these global dynamics, Ukraine adopted a strategic vision in the early 21st century that emphasizes state guarantees for equal access and the necessity of analytical support for administrative decisions. Monitoring has become the central mechanism for measuring reform outcomes. This priority was officially enshrined in the National Doctrine for the Development of Education (2002), which established a comprehensive system for monitoring both educational processes and the effectiveness of governance.

Educational systems are inherently conservative, making modernization a gradual process. However, according to I. Verbovskyi and V. Chyporniuk [4, p. 28] modern education is increasingly adopting market-oriented features, balancing intellectual development with the practical requirements of a democratic society and an open economy. To navigate this evolution, the state requires precise data to evaluate the progress of educational reforms, align educational outcomes with socio-economic transformations, and enhance the competitiveness and professional capacity of learners [6, p.105].

Ultimately, the implementation of sophisticated Monitoring and Evaluation (M&E) frameworks is not merely a technical requirement but a fundamental necessity for ensuring that Ukraine's educational system remains resilient and competitive in a globalized world.

References

1. Антіпова Н. П. Моніторинг якості вищої освіти як пріоритетне завдання забезпечення ефективної освіти в Україні. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Кременець, 2022. Вип. 14. С. 7–17.
2. Біляковська О. О. Бенчмаркінг як важливий інструмент удосконалення системи управління якістю освіти в університеті. Наукові записки. 2021. Вип. 201. С. 10–13.
3. Бучківська Г., Барановська В. Система забезпечення якості вищої освіти: вітчизняний досвід та сучасний стан розвитку. Освітні обрії. 2024. Т. 58, № 1. С. 4–8.
4. Вербовський І., Чипорнюк В. Основні етапи розвитку системи управління якістю вищої освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2024. Вип. 34. С. 24–31.
5. Ворник М. М., Мельник І. Є., Скоробагацька О. І. Аналіз проблеми управління якістю освіти в умовах диверсифікації освітнього простору в Україні. Академічні візії. 2023. Вип. 17. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/205>.
6. Галіцан О., Хіль О., Кириленко Я. Управління якістю вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів. Український педагогічний журнал. 2021. № 2. С. 103–112.

Ірина АРСЕНЕНКО

кандидатка географічних наук, доцентка,
доцентка кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

Світлана ГРИШКО

кандидатка географічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри географії та туризму
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

Ірина ДОНЕЦЬ

кандидатка географічних наук, доцентка,
доцентка кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ІЗ «ТУРИЗМ ТА РЕКРЕАЦІЯ» В УКРАЇНІ

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується посиленням уваги до якості освітніх програм, їх відповідності потребам ринку праці, державної політики та європейським освітнім стандартам. У такому контексті компетентнісний підхід розглядається не лише як методологічна основа

навчання, а як дієвий інструмент управління якістю освітніх програм, зокрема у сфері підготовки фахівців спеціальності 242 «Туризм» (бакалаврський і магістерський рівні), яка в новій класифікації відповідає спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» [4].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та державних стандартів вищої освіти за спеціальністю 242 «Туризм», результати навчання визначаються через систему інтегральних, загальних і спеціальних (фахових) компетентностей [3, 5, 6]. Такий підхід відповідає змісту Європейського простору вищої освіти (EHEA) та принципам ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) [2, 7, 8].

На рівні державної освітньої політики компетентнісний підхід виконує нормативно-регуляторну функцію, оскільки саме через компетентності забезпечується: єдність вимог до результатів підготовки у різних закладах вищої освіти; прозорість та порівнюваність освітніх програм; орієнтація освіти на професійну діяльність і потреби стейкхолдерів. Таким чином, компетентнісний підхід стає базовим інструментом управління якістю освіти на макорівні.

Державні стандарти підготовки бакалаврів і магістрів спеціальності 242 «Туризм» визначають профіль випускника, який поєднує управлінські, аналітичні, комунікативні, підприємницькі та цифрові компетентності. Для бакалаврського рівня ключовим є формування здатності до організації туристичної діяльності, надання туристичних послуг, роботи з туристичними ресурсами та клієнтами [6]. Для магістерського рівня акцент зміщується у бік стратегічного управління, аналітики, інноваційної та науково-дослідної діяльності [5].

Саме чітко сформульована компетентнісна модель випускника дозволяє: структурувати освітню програму; логічно пов'язати освітні компоненти між собою; забезпечити відповідність змісту навчання заявленим результатам. У цьому сенсі компетентнісний підхід виконує проєктувальну функцію управління якістю освітніх програм.

Однією з ключових вимог державних стандартів є орієнтація освітніх програм на результати навчання, які мають бути вимірюваними, досяжними та корельованими з визначеними компетентностями. Для спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» зазначене визначає перехід від формального засвоєння знань до оцінювання здатності здобувачів: розв'язувати комплексні професійні завдання; працювати в умовах невизначеності та криз; застосовувати цифрові технології в туристичній діяльності; розробляти та реалізовувати туристичні продукти і проєкти. Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує керованість якості через систему результатів навчання, критерії оцінювання та механізми внутрішнього забезпечення якості освіти.

Важливою складовою стандартів підготовки фахівців з туризму та рекреації є практична підготовка, яка розглядається як ключовий механізм формування професійних компетентностей. Саме через практики, проєктну діяльність, кейсове навчання та стажування відбувається інтеграція теоретичних знань із реальними процесами туристично-рекреаційної діяльності.

З позиції управління якістю освіти компетентнісний підхід дозволяє: оцінювати ефективність практичної підготовки не за формальними показниками, а за досягнутими результатами; коригувати зміст освітніх компонентів

відповідно до змін у галузі; посилювати взаємодію між закладами вищої освіти, бізнесом і органами державного управління.

Водночас ефективність практичної підготовки фахівців з туризму та рекреації не обмежується формуванням виключно фахових умінь і навичок. У сучасних умовах воєнного стану та розвитку туристичної галузі все більшої ваги набувають універсальні компетентності, що забезпечують здатність випускників до професійної комунікації, адаптації та управління клієнтським досвідом. У такому контексті особливого значення набуває розвиток soft skills як ключового компонента професійної компетентності. У межах реалізації компетентнісного підходу важливу роль відіграє розвиток soft skills (універсальних компетентностей), що є невід'ємною складовою професійної компетентності фахівців з туризму та рекреації.

Відповідно до державних стандартів спеціальності 242 «Туризм», формування загальних компетентностей забезпечує готовність випускників до ефективної професійної діяльності в динамічному соціально-економічному середовищі. До ключових soft skills у туристично-рекреаційній сфері належать комунікативність, командна робота, клієнтоорієнтованість, міжкультурна чутливість, критичне та креативне мислення, адаптивність і стресостійкість. Їх значущість зростає в умовах воєнних викликів і повоєнного відновлення, оскільки вони безпосередньо впливають на якість туристичних послуг та ефективність професійної взаємодії [1, 5, 6].

З позиції управління якістю освітніх програм soft skills виконують інтеграційну функцію, поєднуючи фахові знання й практичні навички у цілісну модель професійної діяльності. Для бакалаврського рівня вони забезпечують базову професійну готовність, тоді як на магістерському рівні орієнтовані на розвиток лідерських і управлінських компетентностей.

Формування soft skills здійснюється інтегровано через освітні компоненти, практичну та проєктну діяльність, кейс-методи, командну роботу та використання цифрових технологій [1]. У системі внутрішнього забезпечення якості освіти їх розвиток потребує цілеспрямованого оцінювання із залученням роботодавців, що підвищує відповідність освітніх програм вимогам туристичного ринку. Отже, soft skills є важливим інструментом забезпечення якості освітніх програм і підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері туризму та рекреації.

Системне формування як фахових, так і універсальних компетентностей потребує інституційного управління та відповідних механізмів контролю якості, що зумовлює необхідність розгляду компетентнісного підходу в контексті внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

На інституційному рівні компетентнісний підхід стає основою внутрішніх систем забезпечення якості освіти та використовується при: перегляді та оновленні освітніх програм; залученні роботодавців і професійних асоціацій; моніторингу досягнень здобувачів освіти; підготовці до акредитаційних процедур. Для спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація» зазначене особливо актуально з огляду на динамічність галузі, цифрову трансформацію та виклики воєнного і повоєнного розвитку.

Отже, компетентнісний підхід виступає системним інструментом управління якістю освітніх програм спеціальності ІЗ «Туризм та рекреація»,

забезпечуючи узгодженість між державними стандартами, освітнім процесом та вимогами ринку праці. Реалізація компетентнісного підходу дозволяє підвищити прозорість, результативність і практичну спрямованість підготовки бакалаврів і магістрів з туризму та рекреації, а також сприяє інтеграції української туристичної освіти у європейський освітній простір. Особливе значення має системне формування soft skills, які забезпечують готовність випускників до професійної комунікації, командної роботи, адаптації у динамічному середовищі та ефективної взаємодії з клієнтами та стейкхолдерами.

Подальший розвиток освітніх програм має ґрунтуватися на поглибленні компетентнісної орієнтації, розширенні практичної складової, інтеграції розвитку універсальних компетентностей та вдосконаленні механізмів управління якістю освіти з урахуванням національних пріоритетів повоєнного розвитку туристично-рекреаційної сфери України. Системне поєднання фахових знань, практичних навичок і soft skills формує конкурентоспроможного, адаптивного та соціально відповідального фахівця, здатного ефективно діяти у сучасних умовах трансформації туристично-рекреаційної галузі та сприяти відновленню та розвитку туристичного потенціалу держави.

Список використаних джерел

1. Арсененко І. А., Арабаджи О. С., Донець І. А., Донченко Л. М. Soft skills як ключовий компонент формування професійної компетентності фахівців сфери туризму та рекреації в умовах трансформації освітнього середовища. Наукові перспективи: журнал. 2025. №8(62). С. 451–461. URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-8\(62\)-451-461](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-8(62)-451-461) (дата звернення: 14.01.2026).
2. 13.4 Національні реформи у сфері вищої освіти України. URL: <https://surl.lu/ysusyc> (дата звернення: 09.01.2026).
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.01.2026 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. №37-38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 08.01.2026).
4. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2024 р. №1021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 08.01.2026).
5. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузі знань 24 Сфера обслуговування, за спеціальністю 242 Туризм : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.02.2022 р. №209. URL: <https://surl.li/aydytu> (дата звернення: 08.01.2026).
6. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 24 – Сфера обслуговування, спеціальність 242 – Туризм : Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.10.2018 р. №1068. URL: https://eha.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf (дата звернення: 08.01.2026).
7. QF EHEA 2018 (Рамка кваліфікацій ЄПВО) URL: <https://surli.cc/pgybbx> (дата звернення: 10.01.2026).

8. The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). URL: <https://surl.it/baajpd> (дата звернення: 10.01.2026).

Анастасія ВЕТКІНА

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальність «Дошкільна
освіта. Інклюзивне навчання в закладах
дошкільної освіти»,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ВИКЛИКИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибинними соціокультурними, технологічними та ціннісними трансформаціями, що безпосередньо впливають на систему освіти загалом і педагогічну освіту зокрема [1, с. 12–15; 9, с. 18–21; 14, с. 7–9]. Педагогічна освіта сьогодні постає як стратегічний ресурс розвитку держави, адже саме від якості підготовки педагогів залежить формування людського капіталу, конкурентоспроможність країни та її здатність відповідати на глобальні виклики [3, с. 16–18; 12, с. 17–20].

Теоретичні засади трансформації педагогічної освіти ґрунтуються на ідеях гуманізму, компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів [2, с. 45–48; 5, с. 22–24]. Сучасна педагогічна парадигма відходить від знаннєвої моделі навчання і зорієнтована на формування професійних компетентностей, педагогічного мислення, рефлексивності, емоційного інтелекту та готовності до безперервного професійного розвитку [6, с. 34–38; 10, с. 41–45].

Одним із ключових напрямів трансформації є цифровізація педагогічної освіти. Використання цифрових платформ, дистанційних та змішаних форматів навчання, електронних освітніх ресурсів розширює можливості доступу до освіти, індивідуалізації навчального процесу та академічної мобільності [4, с. 6–10; 7, с. 19–23; 11, с. 33–35]. Водночас цифровізація актуалізує проблему цифрової компетентності педагогів і потребує системної підготовки майбутніх фахівців до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності [4, с. 11–14; 7, с. 24–27].

Практичні виклики трансформації педагогічної освіти пов'язані з необхідністю оновлення змісту освітніх програм, впровадження інноваційних педагогічних технологій, інтеграції теорії і практики, а також забезпечення якості педагогічної підготовки в умовах нестабільності та кризових ситуацій [8, с. 211–213; 12, с. 18–20]. Особливої актуальності набуває інклюзивний підхід, що передбачає підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та формування інклюзивної культури освітнього середовища [13, с. 52–56].

Важливим аспектом сучасних трансформацій є безперервний професійний розвиток педагогів. Педагог виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором,

наставником, партнером у навчанні, що зумовлює потребу в постійному оновленні професійних умінь і особистісному саморозвитку [2, с. 112–115; 8, с. 210–212]. У цьому контексті зростає роль неформальної та інформальної освіти, професійних спільнот, педагогічного коучингу [15, с. 46–49].

У контексті сучасних трансформацій особливої уваги потребує питання переосмислення ролі викладача педагогічної освіти. Сьогодні педагог виступає не лише транслятором знань, а фасилітатором навчального процесу, ментором та модератором освітнього середовища [10, с. 44–46; 14, с. 10–12]. Це потребує розвитку рефлексивної культури, готовності до інновацій та здатності працювати в умовах невизначеності [6, с. 39–42; 11, с. 36–38]. Практика показує, що ефективна реалізація освітніх трансформацій можлива лише за умови поєднання теоретичної підготовки з практико-орієнтованим навчанням, активного залучення здобувачів освіти до науково-дослідної та проєктної діяльності [7, с. 19–213; 8, с. 213–214].

Отже ми вважаємо що, сучасні трансформації педагогічної освіти мають комплексний характер і потребують системного наукового осмислення та практичної реалізації. Поєднання теоретичних засад із інноваційною практикою, орієнтація на особистість педагога та дитини, використання світового досвіду є ключовими умовами ефективного розвитку педагогічної освіти в умовах сучасних викликів [1, с. 198–201; 9, с. 214–217; 14, с. 13–15].

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: трансформації та виклики. Київ: Освіта, 2021.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтована освіта: теорія і практика. Київ : Либідь, 2020.
3. Бойченко М. А. Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні. Педагогічні науки. 2022. № 78. С. 15–21.
4. Гуревич Р. С. Цифровізація освіти як чинник модернізації підготовки педагогів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2021. № 4. С. 5–14.
5. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці педагога. Житомир: ЖДУ, 2020.
6. Єльнікова Г. В. Управління якістю педагогічної освіти в умовах реформування. Харків: Основа, 2022.
7. Карташова Л. А. Цифрова компетентність майбутнього вчителя: теорія і практика формування. Київ: Педагогічна думка, 2023.
8. Кожевнікова А.В., Воровка М.І. Педагогічні умови національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки. «Інноваційна педагогіка». Випуск. 66. 2023. С. 210-214. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.44>
9. Кремень В. Г. Освіта і наука України в умовах глобальних змін. Київ : Грамота, 2021.
10. Локшина О. І. Теорія і практика модернізації педагогічної освіти в європейському просторі. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, 2020.
11. Мачинська Н. І. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів. Професійна освіта. 2022. № 2. С. 32–38.

12. Савченко О. Я. Сучасні підходи до модернізації педагогічної освіти. Педагогічна наука. 2022. № 4. С. 15–21.
13. Синьов В. М. Інклюзивна освіта: теоретичні засади і практика реалізації. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021.
14. Сисоєва С. О. Теорія і практика педагогічних інновацій. Київ : Освіта, 2021. 320 с.
15. Сухомлинська О. В. Сучасні освітні трансформації: педагогічний вимір. Освіта і суспільство. 2023. № 1. С. 7–15.
16. Шевченко Л. С. Професійне вигорання педагогів: шляхи профілактики в системі педагогічної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2022. № 4. С. 45–52.

Світлана ГАВРИЛЮК

докторка педагогічних наук,
професорка кафедри дошкільної освіти,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

Аліна БРИЛЬЯНТ

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти, Уманський державний
педагогічний університет імені Павла
Тичини

**АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО
ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Метою педагогічної діяльності у підготовці менеджера дошкільної освіти є формування творчого потенціалу, розвиток акмеологічного мислення, інноваційної культури, професійних цінностей, педагогічних здібностей, професійних інтересів майбутніх керівників, що становлять основу його професійного та творчого іміджу.

Різноманітні аспекти професійного іміджу управлінців розкрито в дослідженнях Т. Атрощенко, Л. Зданевич, А. Йокоб, Т. Демчук, Т. Довгої, Н. Гузій, І. Ісаченко, Л. Карамушки, К. Крутій, В. Михайліченко, А. Панасюк, С. Попиченко, О. Попович, О. Романовського, Н. Трофаїли, В. Шепель, В. Шпалінського та ін. У розглянутих дослідженнях широко висвітлюються різноманітні підходи до проблеми формування іміджу керівника закладу освіти.

Велике значення у формуванні професійного іміджу керівника ЗДО має акмеологічний підхід. Акмеологічний підхід у процесі формування професійного іміджу майбутніх керівників ЗДО сприяє усвідомленню значущості педагогічної професії, формуванню системи професійно-творчих цінностей, вихованню відповідального ставлення до справи тощо.

Акмеологічний підхід зорієнтований на досягнення майбутніми менеджерами найвищого рівня розвитку – «акме» (вершини професійної майстерності), сприяє усвідомленому прагненню до професійного зростання, розвитку професійної самосвідомості, формуванню стратегій професійного

самовдосконалення, створенню сприятливих умов для реалізації особистісного потенціалу, що уможлиблює формування професійного іміджу.

Перспективність акмеологічного підходу в контексті дослідження обумовлюється тим, що наріжним каменем такого підходу є поняття професіоналізму і творчості майбутніх керівників, що є основними категоріями педагогічної та загальної акмеології. Керівник-майстер, це насамперед акмічна особистість, яка має стійку акме-мотивацію до педагогічної діяльності, стала акмеологічну позицію, прагне до найвищих професійних та творчих досягнень.

Тому основними напрямками формування творчої професійної готовності майбутнього керівника до управлінської діяльності є створення сприятливого інноваційного акмеологічного освітнього середовища для формування управлінських професійних навичок важливих для професійного іміджу керівника ЗДО. До таких навичок вчені відносять: «комунікативні навички (навички управлінського спілкування, управління персоналом, комунікативних взаємодій, проведення ділових переговорів, користування оргтехнікою тощо); адаптаційно-мобілізуючі навички (інтелектуальні навички аналізу та синтезу, навичок самоконтролю, самовиховання творчої діяльності, навичок готовності до виправданого ризику); комерційно-домінантні навички (навички підприємницького мислення, підприємницької діяльності, практичного керівництва підрозділом, оцінки становища і самооцінки, трудові навички)» [1, с. 52].

Серед особливостей мотиваційної сфери формування професійної готовності майбутніх керівників ЗДО до управлінської діяльності, в процесі їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти, пріоритетними вважаємо такі: формування позитивного іміджу, управлінської компетентності, управлінської культури майбутнього керівника, формування інтересу до професії завідувача ЗДО, позитивної мотивації до навчання, бажання проявляти творчість; розвиток впевненості у собі, прагнення до майбутньої творчої діяльності, професійного успіху та високих результатів у майбутній професійній діяльності; оволодіння інноваційними, педагогічними, організаційно-управлінськими технологіями та сучасною системою упровадження їх в педагогічний процес ЗДО.

Саме тому майбутній керівник закладу дошкільної освіти повинен володіти такими професійно-значущими акмеологічними якостями, які показують рівень досягнення особистістю вищого ступеня свого професійного розвитку. Суть акмеологічного підходу у формуванні професійного творчого іміджу майбутніх менеджерів дошкільної освіти полягає у створенні необхідних організаційно-педагогічних умов, спрямованих на творчу самореалізацію та професійне самовдосконалення кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Сергєєва Л. М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія і методика формування: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. К.: Кадри, 2001. 202 с.

Анатолій ГАВЯЗЬ

директор школи, Балківська гімназія №1

Малобілозерської сільської ради

Василівського району Запорізької області

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Реформування системи загальної середньої освіти України на сучасному етапі відбувається в умовах реалізації концепції Нової української школи, яка ґрунтується на компетентнісній парадигмі та орієнтації на потреби особистісного розвитку здобувачів освіти. Загальна середня освіта як базова ланка неперервної освіти відіграє визначальну роль у формуванні ключових і предметних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості впродовж життя, активної громадянської позиції та здатності до навчання в умовах динамічних суспільних змін [1,3,5].

Основною метою сучасної системи загальної середньої освіти в умовах НУШ є не лише засвоєння учнями сукупності знань, а насамперед формування здатності застосовувати їх у практичних життєвих ситуаціях, критично мислити, співпрацювати, приймати відповідальні рішення та усвідомлювати власну відповідальність перед суспільством [5]. У зв'язку з цим відбувається переосмислення освітніх результатів, які визначаються через систему ключових компетентностей, наскрізних умінь і ціннісних орієнтацій.

Суттєвий вплив на реформування загальної середньої освіти мають глобалізаційні процеси, що зумовлюють інтеграцію національної освітньої системи в європейський і світовий освітній простір. У межах НУШ це виявляється в орієнтації на європейські освітні стандарти, демократичні цінності, педагогіку партнерства та академічну автономію закладів освіти. Вивчення й адаптація кращих міжнародних практик сприяють підвищенню якості освіти та забезпечують відповідність підготовки випускників сучасним суспільним запитам [4].

Компетентнісний підхід передбачає перехід від предметоцентричної моделі навчання до діяльнісної, у якій освітній процес організовується навколо активної пізнавальної діяльності учнів. Це зумовлює оновлення змісту освіти, впровадження інтегрованих курсів, міжпредметних зв'язків, проєктних і дослідницьких методів навчання, що сприяють формуванню цілісного світогляду та практичних умінь [2].

Важливою тенденцією реформування освіти в умовах НУШ є інформатизація та цифровізація освітнього процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій розширює можливості персоналізації навчання, формування цифрової компетентності учнів і вчителів, забезпечує відкритість та доступність освітніх ресурсів. Водночас цифрова трансформація освіти потребує збереження її гуманістичної спрямованості, розвитку комунікативних і соціальних навичок, емоційного інтелекту та культури міжособистісної взаємодії [1, 5].

У межах Нової української школи особливого значення набуває роль учителя як фасилітатора освітнього процесу, наставника й партнера учня. Професійна діяльність педагога орієнтується на підтримку індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти, створення безпечного й мотивувального освітнього середовища, розвиток автономії та відповідальності учнів за результати власного навчання. Це зумовлює необхідність безперервного професійного розвитку вчителя, зокрема формування методичної, цифрової, комунікативної та рефлексивної компетентностей.

Разом із впровадженням європейських освітніх підходів НУШ акцентує увагу на збереженні національної ідентичності, духовно-моральних цінностей і культурної спадщини українського народу [4]. Компетентнісна освіта в цьому контексті розглядається як засіб гармонійного поєднання загальнолюдських і національних цінностей у процесі виховання особистості [6].

Отже, сучасні тенденції реформування системи загальної середньої освіти України в умовах Нової української школи визначаються переходом до компетентнісного підходу, інтеграцією у європейський освітній простір, цифровізацією навчання та посиленням гуманістичної складової освіти. Реалізація цих напрямів сприяє формуванню конкурентоспроможного, соціально активного й відповідального випускника, здатного до навчання впродовж життя та ефективної взаємодії в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю., Спірін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): зб. наук. праць. К.: Видавничий дім «Сам», 2017. С.191–198.
2. Бирка М.Ф. Реформування сучасної загальної середньої освіти: основні акценти і концепти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. №82. С.91-98. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.15>
3. Бобрицька В. І., Степанок Н. С. Реформування системи освіти України: аналіз правового забезпечення. Гілея : науковий вісник: збірник наукових праць. К.: Видавництво «Гілея», 2020. Спецвипуск. С. 35–37.
4. Глушко О.З. Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал. 2017. №4. С.5–11.
5. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. Український Педагогічний журнал. 2023. № 4. С. 98–111. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-98-111>
6. Набок М. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. Витоки педагогічної майстерності. 2017. Вип. 19. С.244–253.

Світлана ГРИШКО

кандидатка географічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Тамара КОНДРАШОВА

вчителька географії, директорка
КЗ «Мелітопольський ліцей-інтернат II-III
ступенів» Запорізької обласної ради

РОЛЬ СТЕЙКХОЛДЕРІВ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Сучасні вимоги до кваліфікаційного профілю вчителя географії актуалізують проблему його конкурентоспроможності як ключового показника професійної успішності. Конкурентоспроможність фахівця – це цілісне утворення, що охоплює когнітивний, діяльнісний та ціннісно-мотиваційний компоненти. Ефективність підготовки майбутнього вчителя у вищій школі забезпечується через створення специфічного комплексу педагогічних умов. Ці умови спрямовані на гармонізацію зовнішніх стимулів освітнього простору із внутрішніми психолого-педагогічними чинниками: індивідуальною траєкторією досвіду, рефлексивною діяльністю та культурою міжособистісної комунікації.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1-6] дозволив визначити, що стейкхолдери у вищій освіті – це сукупність суб'єктів та інституцій, діяльність і позиція яких безпосередньо або опосередковано впливають на організацію освітнього процесу та формування якісного освітнього продукту чи освітньої послуги. Їх участь сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного відповідати сучасним вимогам професійного середовища, а також забезпечує сталий розвиток і результативність функціонування закладу вищої освіти. Метою залучення стейкхолдерів до процесів моніторингу та діагностування якості освітньої діяльності й якості вищої освіти є отримання об'єктивної та релевантної інформації щодо очікувань зацікавлених сторін і рівня їх задоволеності станом освітнього процесу, а також відповідності освітніх програм визначеним стандартам і потребам суспільства. Така взаємодія забезпечує ефективний зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу та створює підґрунтя для розроблення й упровадження обґрунтованих пропозицій, спрямованих на підвищення якості освітніх програм і вдосконалення освітньої діяльності загалом.

У царині вищої виділяють дві категорії стейкхолдерів – внутрішні та зовнішні.

До внутрішніх стейкхолдерів належать здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники, адміністрація закладу освіти. Їх участь у формуванні та перегляді освітніх програм з підготовки вчителів географії сприяє реалізації студентоцентрованого підходу, розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та підвищенню мотивації студентів до професійної діяльності. Залучення здобувачів освіти до оцінювання якості викладання географічних дисциплін і

виробничої практики (педагогічної) забезпечує зворотний зв'язок та вдосконалення освітнього процесу.

Зовнішні стейкхолдери, зокрема вчителі-практики, керівники закладів загальної середньої освіти, роботодавці, методисти, професійні географічні спільноти та органи управління освітою, відіграють ключову роль у забезпеченні практичної спрямованості освітніх програм. Їх участь у визначенні результатів навчання, оновленні змісту методичної підготовки, організації виробничої практики (педагогічної) сприяє узгодженню фахової підготовки майбутніх учителів географії з реальними потребами шкільної географічної освіти.

Світлана Криштанович у своїй роботі [3] зазначає, що зазначені групи стейкхолдерів доцільно розглядати як ключові складові процесу створення та споживання освітнього продукту в закладі вищої освіти. Формування якісного освітнього продукту можливе лише за умови системної та взаємоузгодженої співпраці всіх зацікавлених сторін, об'єднаних спільною метою забезпечення його якості. Взаємодію між основними стейкхолдерами освітнього процесу С. Криштанович відобразила графічно (рис. 1) [3, с. 97].

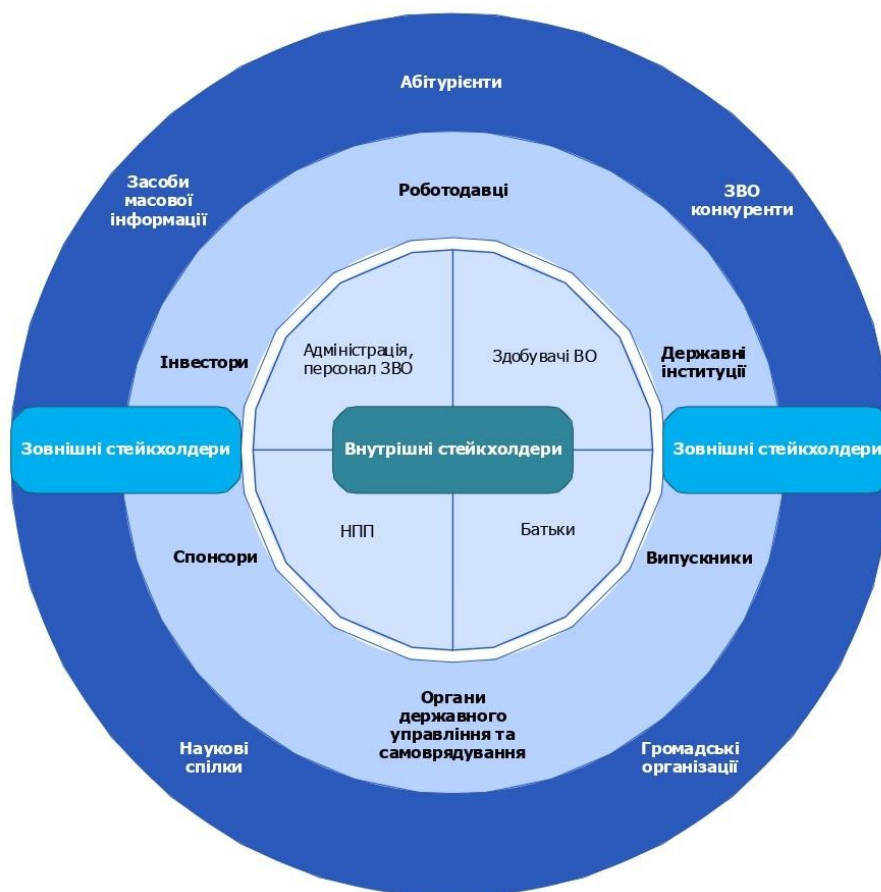


Рис. 1. Схема взаємодії стейкхолдерів в освітньому процесі: прямий та непрямий вплив [3, с. 97]

Важливим аспектом взаємодії зі стейкхолдерами є створення ефективної системи моніторингу якості освітніх програм, що дозволяє своєчасно виявляти недоліки у професійній підготовці та здійснювати її корекцію. Така взаємодія відповідає принципам внутрішнього забезпечення якості освіти та європейським стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості у вищій освіті.

Таким чином, залучення стейкхолдерів до процесів проектування, реалізації та оцінювання освітніх програм є важливою умовою забезпечення якості підготовки майбутніх учителів географії. Системна співпраця закладів вищої педагогічної освіти із зацікавленими сторонами сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, формуванню професійно компетентного, мобільного та конкурентоспроможного вчителя географії.

Список використаних джерел

1. Анісімова О. Е., Горлова А. В. Роль стейкхолдерів у вдосконаленні освітнього процесу педагогічного факультету. Педагогічні науки. 2024. Вип. 105. С. 50–57.
2. Бука І. С., Мороз С. А., Мороз В. М., Манчак І. Т. Стейкхолдери забезпечення якості вищої освіти: тлумачення змісту категорії та персоналізація суб'єктів. Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2021. №2. С. 39–48.
3. Криштанович С. Вплив стейкхолдерів на якісну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. Соціально-економічні відносини в цифровому суспільстві. 2003. Т. 2(48). С. 93–103.
4. Мороз С. А., Мороз В. М., Мороз О. В. Місце та роль стейкхолдерів у забезпеченні якості вищої освіти. Вісник національного університету цивільного захисту України. Серія «Державне управління». 2024. №2(21). С. 277–285.
5. Сергієнко Т. І. Стейкхолдери освітнього процесу: як налагодити ефективний діалог у підготовці здобувачів вищої освіти. Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти. 2025. №1(5). С. 578–588.
6. Шевченко Н. О., Хитько М. Я. Роль стейкхолдерів у системі забезпечення якості вищої освіти. Філософія і культура в мінливості сьогодення : матеріали Всеукраїнських філософських читань з нагоди Всесвітнього Дня Філософії (UNESCO) (м. Дніпро, 24 листопада 2020 р.). Дніпро : НТУ «ДП», 2020. С. 60–66.

Галина ДОРОЖКО

учителька географії, Новенський ЗЗСО
Токмацької міської ради Запорізької
області

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасний учитель географії перестає бути лише ретранслятором теоретичних відомостей; він постає як модератор освітнього процесу, здатний формувати у здобувачів освіти цілісну картину світу та розвинене просторове мислення. У цьому контексті стратегічного значення набуває формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя – складної інтегративної якості, що синтезує фахову компетентність, аксіологічні орієнтири та стійку мотивацію до безперервного вдосконалення.

Сучасний вчитель має демонструвати високий рівень професійної лабільності, що передбачає здатність до швидкої адаптації в умовах цифровізації та наукового прогресу. Пріоритетною вимогою стає володіння інструментарієм геоінформаційних систем, які дозволяють перейти від статичного вивчення карт до динамічного моделювання територій (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика геоінформаційних платформ у структурі професійного профілю вчителя географії

Назва платформи	Призначення та ключові можливості
ArcGIS (Esri)	Професійний стандарт у галузі ГІС. Передбачає опанування інструменту StoryMaps для створення інтерактивних мультимедійних проєктів, що поєднують карти з текстом та відео.
Google Earth Pro та Google Earth Engine	Незамінні інструменти для візуалізації космічних знімків, аналізу часових змін ландшафтів (timelapse) та вивчення глобальних екологічних трендів.
QGIS	Відкрите програмне забезпечення, що дозволяє вчителю навчати учнів основам картографічного дизайну та просторового аналізу без додаткових витрат на ліцензування.
OpenStreetMap (OSM)	Платформа для залучення учнів до волонтерської картографії, що сприяє розумінню структури населених пунктів та розвитку навичок просторового орієнтування.

Особливе місце в структурі професійних вимог посідає здатність до впровадження STEM-орієнтованих методик (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Це трансформує географію з описової дисципліни на дослідницьку платформу для розв'язання прикладних екологічних та економічних проблем (табл. 2).

Таблиця 2

Матриця професійних вимог учителя-географа в системі STEM

Напрямок	Необхідні навички вчителя	Освітній результат учня
Science (Наука)	Розуміння фізико-хімічних основ географічних явищ.	Глибоке розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі.
Technology (Технології)	Використання ГІС, GPS-навігації, застосунків для моніторингу.	Навички роботи з високотехнологічним інструментарієм.
Engineering (Інженерія)	Проектування екологічних та урбаністичних рішень.	Здатність до створення інноваційних проєктів.
Mathematics (Математика)	Просторова геометрія, картографічні проєкції, обробка даних.	Критичне мислення та точність аналізу систем.

STEM-компетентність вчителя передбачає наявність інженерного мислення для моделювання природних процесів, математичної грамотності для аналізу великих масивів даних та дослідницької майстерності в роботі з сучасним

лабораторним інструментарієм. Використання ГІС-платформ у цьому процесі стає сполучною ланкою між теоретичним аналізом та інженерним проектуванням.

Ефективність формування такого фахівця в умовах вищої школи безпосередньо залежить від реалізації комплексу педагогічних умов. Розвиток особистості вчителя зумовлюється діалектичною єдністю двох груп чинників: зовнішніх (екзогенних) впливів стимулювального освітнього середовища та внутрішніх (ендогенних) умов, пов'язаних із суб'єктивним досвідом, рефлексією та міжособистісним спілкуванням.

Підсумовуючи, слід зазначити, що конкурентоспроможний вчитель географії сьогодні – це фахівець, який гармонійно поєднує класичну академічну підготовку з високим рівнем технологічної грамотності та готовністю до інноваційного пошуку. Визначення та впровадження відповідних педагогічних умов у закладах вищої освіти є запорукою підготовки педагога, здатного ефективно реагувати на виклики сучасного глобалізованого світу.

Список використаних джерел

1. Воронка М.І., Гришко С.В., Непша О.В. STEM-освіта як інструмент реалізації компетентнісного підходу в новій українській школі на уроках географії. Вісник науки та освіти. Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»: журнал. 2025. № 9(39). С.1018–1031. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1018-1031](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1018-1031)
2. Гончарова Н.О., Шуканова А.А. Професійна компетентність учителя географії у системі навчання STEM. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітні й наукові виміри географії», присвяченої 25-річчю спеціальності «Географія» та 15-річчю кафедри географії та краєзнавства ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 25-26 квіт. 2016 року. Полтава: ТОВ «АСМІ», С.37–39.
3. Гришко С.В., Непша О.В. Теоретико-методичні засади використання інформаційних технологій в освітньому процесі та їх практичне застосування на уроках географії. Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»: журнал. 2025. № 4(34). С.1015–1028. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-4\(34\)-1015-1028](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-4(34)-1015-1028)
4. Гришко С.В., Непша О.В., Фараджов М.М., Коваль Д.О. Сучасні технології навчання географії. Гуманітарний діалог у контексті глобальних соціальних змін: кол. моногр. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2025. С.6–9.

Інна ЖУКОВИЧ

кандидатка філологічних наук, доцентка
кафедри іноземних мов, Військовий
інститут телекомунікацій та
інформатизації імені Героїв Крут

ЗАСТОСУВАННЯ ІІІ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ

Майстерне опанування іноземною мовою передбачає наявність чотирьох складових – говоріння, читання, аудіювання та письмо. Кожна з вищеперерахованих компетенцій відіграє першорядне значення у розумінні мови як єдиного соціокультурного чинника, сприяє ефективному та правильному спілкуванню.

Для майбутніх військових лінгвістична підготовка є важливою передумовою професійної діяльності, яку вони мають повсякчас демонструвати. Зокрема під час виконання своїх службових обов'язків у ході брифінгів, нарад, конференцій з іноземними колегами, обміну досвідом у сфері кібербезпеки, виробництва та впровадження сучасних оборонних комплексів тощо. Таким чином, усі ці заходи вимагають від курсантів глибоких знань мовленнєвих стратегій, умінь усного та писемного мовлення у різноманітних обставинах.

Об'єктом нашого дослідження є аналіз письма крізь призму ІІІ як допоміжного інструментарію в оволодінні англійською мовою курсантами.

Для вирішення й конкретизації поставленої мети ми звертаємося до напрацювань сучасних науковців, які практично впроваджують ці результати. Перш за все, це О. Іваніга, В. Романюк, Я. Федорів, І. Піроженко, Д. Шиманська.

Аналізуючи їх роботи ми усвідомлюємо, що у сучасному суспільстві штучний інтелект змушує по-новому підходити до методів та способів навчання й викладання тієї чи іншої дисципліни, і англійська мова не є винятком. Оскільки цифровий інструментарій штучного інтелекту стає міцним фундаментом для створення завдань, їх опрацювання та подальшого аналізу.

На теренах інтернету у вільному доступі ми можемо знайти велику кількість платформ, які забезпечують виконання того чи іншого завдання за доволі короткий час. Проте наша завдання, як викладача, змусити, зацікавити, познайомити слухача з різними програмами, які допоможуть не відшукати готові завдання, а дадуть змогу працювати над покращенням навичок письма самостійно.

Варто зауважити, що правильно писати іноземною мовою є набагато складніше, ніж рідною. Оскільки людина має чітко не лише формулювати свої думки, але ще й слідувати граматичним та нуктиуаційним нормам.

На думку О. Іваніги, під час роботи зі студентами немовних факультетів проблема полягає і в тому, що у результаті складного процесу цього виду діяльності багато студентів вважають письмове мовлення нудним, та тим видом діяльності, що забирає енергію і потребує багато часу. Ситуація ускладнюється ще й тим, що кількість часу, що відводиться на навчання письму у студентів немовних факультетів є обмеженою [1, с.183]. І тут на допомогу приходить

варіативні платформи ШІ, які допомагають створити велику кількість різноманітних завдань, де будуть персоналізовані завдання.

Як слушно зазначає Я. Федорів, що така система дозволяє індивідуалізувати підхід до кожного студента. GPT може генерувати спеціальні вправи, які відповідають рівню підготовки і потребам конкретного студента, що значно підвищує ефективність навчання. Важливо також відзначити, що студенти, які працюють з GPT, отримують можливість не лише покращити свої мовні навички, а й розвинути критичне мислення, оскільки вони навчаються аналізувати інформацію та застосовувати її на практиці [4].

Серед найбільш популярних варто звернути увагу на ChatGPT, Claude, Gemini. Кожна з них заслуговує на детальний розбір щодо механізму залучення у процес удосконалення навиків письма.

Зокрема ChatGPT найчастіше виконує роль консультанта, тьютора у процесі вивчення англійської мови. ШІ сприяє автоматизованій перевірці граматики та стилю, генерації текстів, аналізу аргументації та наданню рекомендацій щодо покращення структури академічних робіт. Використання інтелектуальних систем дозволяє студентам отримувати миттєвий зворотний зв'язок, індивідуальні підказки та аналіз їхніх помилок, що сприяє більш ефективному засвоєнню норм академічного письма [2, с. 48].

У традиційній моделі тьютор зосереджений на коригуванні помилок студентів та наданні рекомендацій. Проте, з GPT тьютор отримує новий інструмент, який допомагає йому автоматизувати частину процесу консультування та вивести його на новий якісний рівень. Наприклад, тьютор може виявити проблемні питання у студента та за допомогою GPT створити лаконічне пояснення або короткий квіз, який дозволить студенту краще зрозуміти матеріал і закріпити набуті знання. Така трансформація роботи тьютора є надзвичайно важливою, особливо враховуючи, що, консультації надаються не дипломованими фахівцями або не носіями іноземної мови. Часто навіть добре підготовлені тьютори, які не є носіями англійської мови, можуть мати певні труднощі з поясненням складних мовних нюансів або ідіоматичних виразів. ШІ, на відміну від людини, має доступ до величезних обсягів інформації та може надавати чіткі й точні відповіді, що підвищує якість допомоги, яку отримують студенти. Тьютор у такій моделі виступає більше як модератор, який спрямовує студентів до найбільш релевантних ресурсів та завдань, створених GPT. Окрім того, така система дозволяє індивідуалізувати підхід до кожного студента. GPT може генерувати спеціальні вправи, які відповідають рівню підготовки і потребам конкретного студента, що значно підвищує ефективність навчання. Важливо також відзначити, що студенти, які працюють з GPT, отримують можливість не лише покращити свої мовні навички, а й розвинути критичне мислення, оскільки вони навчаються аналізувати інформацію та застосовувати її на практиці [4, с. 38].

Варто звернутися до ще однієї програми, яка стану у нагоді кожному, хто націлений на покращення навиків письма англійської мови – Grammarly. Програма ШІ допомагає виправляти помилки в тексті, структурувати речення та фрази, наблизити написане до носіїв мови або вирівняти стиль. Постійна робота з ним допоможе краще розібратися в нюансах англійської без додаткового навчання.

Read Write Think Student Interactives – набір онлайн інструментів для навчання мови, який містить інтерактивні вправи та ігри для розвитку навичок письма, сприяє розвитку креативності та виразності мовлення. Quill.org – онлайн-платформа, яка пропонує інтерактивні вправи та ігри для навчання граматики та правопису англійської мови. Програма надає різноманітні завдання, які стимулюють до активного письма та надає зворотний зв'язок щодо прогресу.

EF English Live – онлайн-платформа для вивчення англійської мови, яка містить інтерактивні уроки та ігри для розвитку навичок письма. Програма надає персоналізовані завдання та зворотний зв'язок щодо граматики та стилю. Road to Grammar – онлайн-ресурс, який містить інтерактивні вправи та ігри для навчання граматики та правопису англійської мови. Програма пропонує різнорівневі завдання та надає миттєвий відгук про помилки [3, с. 136].

Висновок. Суттєвим складником освітнього процесу стає залучення платформ ІІІ. Кожен відіграє важливу роль у становленні вправного користувача мовою. Проте вибір завжди залежить від користувача і його намірів, наскільки він націлений на вивчення мови. Головним завданням викладача у такій ситуації навчити правильно користуватися, знаходити відповідну платформу.

Список використаних джерел

1. Іваніга О. (2023). Вдосконалення навичок письма зі студентами немовних факультетів за допомогою інтелект карт. Інноваційна Педагогіка. Том 1. Вип. 65. С. 182–185.
2. Іванова І., Боровик Т. (2025). Формування навичок академічного письма: практичний погляд на традиційні та ІІІ-інтегровані вправи і завдання № 1 Іноземні мови С. 45-54
3. Романюк, В. (2024). Використання штучного інтелекту у навчанні англійської мови: граматичний аспект. Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців в умовах невизначеності: тези науково-практичного, (34), 133 –137.
4. Федорів, Я., Піроженко, І., & Щенявська, А. (2024). Перспективи розвитку Центру англомовного письма НаУКМА за підтримки штучного інтелекту. С. 37–39.

Тетяна ЗАВ'ЯЛОВА

старша викладачка кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ефективність формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя географії в освітньому процесі закладу вищої освіти безпосередньо залежить від реалізації комплексу педагогічних умов. Останні базуються на діалектичній єдності зовнішніх детермінант освітнього середовища та внутрішніх психолого-педагогічних чинників, зокрема індивідуального досвіду й суб'єкт-суб'єктної взаємодії».

Однією з провідних педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя географії є професійний відбір здобувачів освіти, який забезпечує вступ до педагогічного закладу вищої освіти осіб із вираженим інтересом до педагогічної діяльності, схильністю до роботи з учнями, наявністю творчого потенціалу та усвідомленим прагненням оволодіти професією вчителя.

Важливою умовою ефективності цього процесу є забезпечення наступності між різними рівнями педагогічної освіти. Наступність сприяє безперервності професійного й особистісного розвитку, раціональному використанню освітнього часу, формуванню базових уявлень про педагогічну діяльність на початкових етапах навчання та їх подальшому теоретичному осмисленню й узагальненню. Вона також забезпечує належний рівень загальної та професійної культури майбутнього вчителя географії.

Ефективність формування конкурентоспроможності в умовах закладу вищої освіти значною мірою залежить від рівня сформованості у студентів системи цінностей, професійної спрямованості, відповідальності, колективізму, довіри до людей та інших особистісних якостей, закладених ще на довузівському етапі. Освітньо-виховний процес буде результативним за умови позитивного сприйняття студентами педагогічних впливів і трансформації зовнішніх вимог освітнього середовища у внутрішні особистісні установки.

Однією з ключових педагогічних умов є раннє залучення студентів до навчально-професійної діяльності, яка має виконувати роль провідного та інтегрувального чинника професійного становлення [4]. Орієнтація освітнього процесу не лише на засвоєння теоретичних знань з географічних і педагогічних дисциплін, а й на опанування досвіду професійної діяльності сприяє розвитку мотиваційно-сміслової сфери студентів, що визначає становлення їхньої особистості як майбутніх педагогів [1].

Формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя географії є неможливим без урахування внутрішньої позиції особистості студента, яка відображає його ставлення до обраної професії, до себе як суб'єкта педагогічної діяльності та до соціального середовища. Узгодженість внутрішньої позиції з

системою педагогічних впливів є необхідною умовою ефективності освітнього процесу.

Важливу роль у цьому процесі відіграє духовно-моральний клімат у студентському колективі, атмосфера співпраці, взаємопідтримки, відповідальності та поваги. Саме в такому середовищі формуються професійні цінності, норми педагогічної етики, позитивне ставлення до професії вчителя географії [2].

Суттєвою педагогічною умовою є створення культурно-освітнього середовища університету, яке передбачає ускладнення навчальних завдань, орієнтацію на зону найближчого розвитку особистості, залучення студентів до інноваційної та дослідницької діяльності, формування творчої атмосфери. Таке середовище активізує внутрішні ресурси особистості, стимулює саморозвиток і професійне зростання [5].

Не менш важливою умовою формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя географії є забезпечення його суб'єктної позиції в освітньому процесі, що реалізується через застосування суб'єктно-діяльнісного підходу. Це дає змогу студентові усвідомити себе активним учасником професійного становлення та відповідальним за результати власного навчання.

Процес формування конкурентоспроможності потребує систематичного педагогічного моніторингу, який забезпечує корекцію професійного розвитку, формування навичок самовиховання, розвиток професійної рефлексії та самосвідомості. Важливим є також поєднання індивідуального досвіду студентів із практичним досвідом учителів базових шкіл та науково-педагогічними знаннями, що сприяє усвідомленню особистісного сенсу педагогічної діяльності.

Підсумовуючи вищезначене, слід зазначити, що формування конкурентоспроможного майбутнього вчителя географії є складним і багатовимірним процесом, ефективність якого залежить від реалізації комплексу педагогічних умов. До них належать: професійний відбір і мотивація студентів, забезпечення наступності педагогічної освіти, раннє залучення до навчально-професійної діяльності, створення сприятливого духовно-морального клімату, формування культурно-освітнього середовища, забезпечення суб'єктної позиції здобувачів освіти та систематичний педагогічний моніторинг.

Реалізація зазначених умов у процесі професійної підготовки забезпечує інтеграцію професійних знань, цінностей і досвіду діяльності, сприяє розвитку особистісної та професійної зрілості студентів і створює підґрунтя для формування конкурентоспроможного, мобільного й соціально відповідального вчителя географії.

Список використаних джерел

1. Гришко С.В., Непша О.В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя географії: аналіз, інтеграція та технології реалізації. Перспективи та інновації науки. ерія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»: журнал. 2025. № 8(54) 2025. С.308–319. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-309-319](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-309-319)
2. Костолович М.І. Формування трансверсальних компетентностей майбутнього вчителя географії в аспекті професійної підготовки. Суспільство на

національні інтереси. №8(16). 2025. С.162–176. [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8\(16\)-163-176](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-8(16)-163-176)

3. Совріга С.В., Браславська О.В. Методична готовність майбутнього вчителя географії до здійснення географічної освіти як професійна якість. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 6. / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, О.А. Біда, Н.І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2024. С.32–38. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.06.032

4. Суханова Г.П., Ушаков В.С. Значення психолого-педагогічного супроводу у розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту. Інноваційна педагогіка. Вип. 10. Т. 3. 2019. С. 89–93.

5. Чубрей О. С. Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: монографія. Чернівці : Технодрук, 2020. 376 с.

Наталія КАРІМОВА

здобувачка першого (бакалаврського)

рівня вищої освіти спеціальності

А4.13 Середня освіта (Мистецтво.

Музичне мистецтво), Мелітопольський

державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

Алла КОЖЕВНИКОВА

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри освітології та

педагогіки мистецтва, Мелітопольський

державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІМАГОТЕРАПІЇ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні в Україні із-за повномасштабного вторгнення та тривалих військових дій сприяло докорінній зміні пріоритетів освітньої політики, висунувши на перший план питання безпеки та ментального здоров'я учасників освітнього процесу. У 2026 році логопедична робота з дошкільниками стикається з новими викликами: зростанням кількості коморбідних порушень, де мовленнєві дефекти тісно переплетені з психотравмами, підвищеною тривожністю та соціальною дезадаптацією дітей. За таких умов імаготерапія (терапія образами) постає не лише як корекційний метод, а як потужний засіб психологічної реабілітації та стабілізації.

Ефективна реалізація психотерапевтичного потенціалу імаготерапії в умовах воєнного стану безпосередньо залежить від організаційно-управлінських умов, створених у закладі дошкільної освіти. Управління якістю освіти сьогодні вимагає від керівництва гнучкості у формуванні безпечного ігрового середовища, здатності інтегрувати арт-терапевтичні методи у варіативну

складову програм та організовувати міждисциплінарну взаємодію фахівців для надання комплексної допомоги дитині.

Метою дослідження є аналіз управлінських механізмів впровадження імаготерапії як стресостійкої технології в логопедичну практику, що дозволяє поєднати корекцію мовлення з подоланням наслідків психотравмуючих подій у дошкільників.

Впровадження імаготерапевтичних технологій у 2026 році розглядається не просто як допоміжний педагогічний прийом, а як складова системи управління якістю освіти, що дозволяє гармонізувати розвиток дитини та забезпечити виконання вимог Державного стандарту дошкільної освіти в частині мовленнєвої та соціально-громадянської компетентностей.

Мовлення є однією з провідних психічних функцій людини та являє собою складну функціональну систему, основою якої виступає використання мовних знаків у процесі спілкування. Розвинене мовлення дитини є важливою передумовою успішного навчання в школі. Порушення мовлення негативно впливають на інтелектуальний розвиток, особливо на становлення вищих форм пізнавальної діяльності, що зумовлено тісним взаємозв'язком між мовленням і мисленням, а також обмеженістю мовних і соціальних контактів, у межах яких дитина пізнає навколишній світ. Мовленнєві порушення також несприятливо позначаються на формуванні особистості дитини, можуть спричиняти психічні ускладнення, специфічні прояви в емоційно-вольовій сфері та сприяти появі негативних рис характеру [1].

Перед спеціальними загальноосвітніми навчальними закладами стоїть завдання здійснювати всебічний корекційний вплив на розвиток дітей із порушеннями інтелектуального та психічного розвитку. Важливою умовою реалізації цього завдання є формування та вдосконалення мовлення дітей у різних його формах із застосуванням сучасних технологій і методик. Поряд із традиційними методами корекції мовленнєвих порушень дедалі ширше впроваджуються нетрадиційні підходи, серед яких особливе місце посідає арттерапія.

Арттерапія – це метод лікування, що передбачає залучення дитини до мистецької діяльності. У процесі такої роботи дитина навчається встановлювати контакт із навколишнім світом через образотворчі, рухові та звукові засоби, що сприяє її гармонійному розвитку та самовираженню [3].

Одним із найрезультативніших напрямів арттерапії, який поєднує мовленнєвий, емоційний і творчий розвиток, є імаготерапія – метод психокорекції, що ґрунтується на створенні та відтворенні образів через театралізовану діяльність.

Імаготерапія належить до видів арттерапії та охоплює такі форми, як лялькотерапія, казкотерапія й драматерапія. Це психотерапевтичний метод, спрямований на відтворення системи характерних образів із виховною та розвивальною метою. Він відноситься до групи ігрових психотерапевтичних методів і має на меті навчити людину адекватно реагувати у складних життєвих ситуаціях, розширювати комунікативні можливості, формувати здатність до створення образів та використовувати власний життєвий досвід. Основу імаготерапії становить театралізація.

На думку В. А. Литвиненко, імаготерапія сприяє всебічному розвитку творчо-мовленнєвих умінь і психічних функцій дитини: мовлення, інтонаційної виразності, уяви, пам'яті, уваги, асоціативного мислення, а також технічних і художніх здібностей, рухової пластичності та ритму. Застосування імаготерапії поглиблює емоційно-чуттєву сферу та збагачує особистість дитини [4].

З погляду логопедії, головною метою імаготерапії є розвиток мовлення дітей засобами театралізованих ігор. Театралізована діяльність пробуджує у дітей інтерес до спілкування з дорослими та однолітками, спонукає до виконання ролей, допомагає відтворювати різні рухи, розвиває образно-ігрові навички під час використання костюмів і атрибутів персонажів. У процесі підготовки до вистав у дітей формується вміння орієнтуватися на властивості предметів, розвиваються пам'ять і уява.

Беручи участь у театралізованих діях, діти пізнають навколишній світ через образи, звуки та дії, вчаться аналізувати, робити висновки й узагальнення. Розумовий розвиток тісно пов'язаний із вдосконаленням мовлення: під час роботи над виразністю реплік персонажів активізується словниковий запас, поліпшується звукова культура мовлення та його інтонаційна виразність. Необхідність чітко й зрозуміло вимовляти репліки сприяє розвитку діалогічного мовлення та комунікативних умінь дітей [2].

Робота з використанням імаготерапії спрямована на розвиток емоційно-естетичних, моральних і комунікативно-рефлексивних якостей особистості дитини. Під час занять дітям демонструють лялькові вистави, перегляд і обговорення яких сприяють формуванню вольових рис, розвитку емпатії, умінь аналізувати й оцінювати власні та чужі вчинки.

Окремі логопедичні заняття можуть бути присвячені ознайомленню дітей із різними емоційними станами людини. Через ігрові вправи логопед допомагає дітям розрізняти почуття та вчинки, навчати розпізнавати емоції за мімікою, інтонацією та іншими невербальними ознаками.

Завдяки імаготерапії дошкільники отримують можливість виражати свій внутрішній стан, передавати почуття та фантазії, розвиваючи при цьому емоційну чутливість і творчий потенціал [4].

Психотерапевтичний ефект імаготерапії полягає у створенні «ситуації впевненості», коли дитина відчуває себе успішною та захищеною. У процесі гри вона ніби «ховається» за образом персонажа, що допомагає подолати страх спілкування, невпевненість, заїкання чи інші мовленнєві бар'єри. Зокрема, використання лялькотерапії, пальчикового або тіньового театру сприяє розвитку дрібної моторики, координації, уваги, а також активізує мовні центри мозку. Наприклад, робота з лялькою-рукавичкою дозволяє дитині говорити від імені героя, що знижує психологічну напругу і стимулює мовленнєву активність.

Під час занять імаготерапія забезпечує позитивну динаміку у розвитку мовлення, уяви та творчих здібностей дітей, сприяє формуванню знаково-символічної функції мислення, розвитку довільної уваги, корекції психоемоційного стану та становленню різних аспектів особистості. Імаготерапія виступає ефективним допоміжним засобом, який стимулює активність дитини та сприяє вдосконаленню її мовленнєвих навичок.

Метод імаготерапії сприяє: розвитку дихання і мовленнєвого апарату; оволодіння правильною артикуляцією; розвитку чіткої дикції та різноманітної

інтонації; розвитку зв'язного мовлення; розвитку творчої фантазії; розвитку логічного мислення; розвитку комунікативних навичок [1].

Імаготерапія має широкий корекційно-розвивальний потенціал і здатна вирішувати низку важливих завдань, серед яких: зміцнення та збагачення емоційних ресурсів і комунікативних умінь, формування навичок адекватного реагування на складні життєві ситуації, розвиток умінь мобілізувати власний життєвий досвід у потрібний момент, виховання волевих якостей і здатності до саморегуляції, створення позитивного емоційного настрою, зняття психічного напруження, подолання конфліктів через ігрову діяльність, а також формування творчих інтересів, що наповнюють життя новим змістом.

Метод імаготерапії доцільно застосовувати у різних формах роботи з дітьми: під час фронтальних занять, індивідуальних занять, у процесі ігрової діяльності, розвивальних і корекційних ігор, розваг, а також у співпраці з батьками [2].

Імаготерапія виконує не лише корекційно-логопедичну, але й психотерапевтичну функцію, адже сприяє регуляції емоційного стану, формує позитивну самооцінку, розвиває соціальні навички та емпатію. Через театралізовану гру дитина вчиться розпізнавати емоції, адекватно їх виражати, долати страхи та тривогу. Це важливо, оскільки емоційне благополуччя прямо впливає на якість мовлення.

Отже, метод імаготерапії доцільно інтегрувати в корекційно-освітній та виховний процес, оскільки він сприяє розвитку мовленнєвих, творчих і розумових здібностей дітей, забезпечує ефективну організацію корекційної роботи. На сьогодні впровадження імаготерапії є стратегічно важливим для реалізації державної політики в освітніх закладах щодо створення «школи стійкості» та забезпечення безбар'єрного доступу до якісної освіти для дітей, які постраждали від війни.

Список використаних джерел

1. Савенко І.В. Імаготерапія – як засіб розвитку емоційно-образного і виразного зв'язного мовлення дошкільників з порушенням мовлення. URL: <https://vseosvita.ua/library/korektsiia-ta-rozvytok-movlennia-dytyny-zasobamy-imahoterapii-613723.html> (дата звернення 12.10.2025).

2. Кульніч О.М. Майстер-клас для педагогів на тему «Імаготерапія – як інноваційний засіб у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення». URL: <https://vseosvita.ua/library/maister-klas-dlia-pedahohiv-na-temu-imahoterapiya-iak-innovatsiinyi-zasib-u-roboti-z-ditmy-iaki-maiut-porushennia-movlennia-766452.html> (дата звернення 14.10.2025).

3. Арешкіна С.М. (2021). Використання арт-терапії в системі корекційної допомоги дітям з порушенням мовленнєвого розвитку. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends. С. 26-30, URL: 17399-Текст роботи-29434-1-10-20211219.pdf

4. Литвиненко В.А. (2011). Застосування арт-терапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Навчально-методичний посібник. Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка. С. 81-85. URL: <file:///C:/Users/user/Documents/%D0%A3%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%>

Світлана КОВАЛЬОВА

учителька вищої категорії,
учителька-методистка, учителька хімії,
директорка, Комунальний заклад
«Харківський ліцей № 43 Харківської
міської ради

Вікторія МЕДВЕДЄВА

учителька вищої категорії, учителька-
методистка, учителька географії,
заступниця директора з навчальної
роботи, Комунальний заклад
«Харківський ліцей № 43 Харківської
міської ради

Наталя КИРИЛЮК

учителька вищої категорії,
учителька-методистка, учителька
інформатики, учителька початкових
класів, заступник директора з навчально-
виховної роботи, Комунальний заклад
«Харківський ліцей № 43 Харківської
міської ради

ЕМОЦІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ, М'ЯКІ НАВИЧКИ (SOFT SKILLS), ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА УЧАСТЬ У НАУКОВИХ КОНКУРСАХ: УПРАВЛІНСЬКІ СТРАТЕГІЇ ДЛЯ СУЧАСНОГО ЛІЦЕЮ

У науковому дискурсі соціально-емоційне навчання (Social and Emotional Learning, SEL) усе частіше осмислюється як фундаментальний компонент сучасної освіти, спрямований на забезпечення емоційного благополуччя учнів, розвиток емоційного інтелекту та міжособистісних компетентностей, а також формування безпечного й підтримуючого освітнього середовища. Соціально-емоційне навчання (SEL) системно розвиває ключові навички, такі як самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна усвідомленість, ефективна взаємодія та відповідальне прийняття рішень, що дозволяє учням керувати власними емоціями, будувати здорові міжособистісні стосунки, долати стрес і конфлікти та приймати конструктивні рішення. Емоційно орієнтоване навчання формує безпечне та підтримуюче освітнє середовище, підвищує академічні результати та сприяє розвитку soft skills, необхідних у сучасному цифровому і соціально динамічному світі, і підтверджується численними науковими дослідженнями, серед яких роботи Daniel Goleman, Marc Brackett, Joseph Zins та сучасні емпіричні дослідження Markus Talvio (2026)., які підкреслюють, що SEL сприяє не лише психологічному благополуччю учнів, а й ефективному

педагогічному рефлексивному процесу, зміцнює стосунки між учителями та учнями, підтримує розвиток навичок самосвідомості й самоусвідомлення в умовах цифрового навчання.

Комплексне впровадження емоційно орієнтованих підходів у цифровий освітній простір включає як методи розвитку емоційного інтелекту (наприклад, вправи на самосвідомість і регуляцію емоцій), так і використання технологічних інструментів для моніторингу та реагування на емоційні потреби учнів. Моделі «smart learning» та інтегровані цифрові платформи можуть бути налаштовані таким чином, щоб не лише передавати контент, але й створювати адаптивний, персоналізований навчальний досвід, що відповідає індивідуальним емоційним і пізнавальним потребам кожного учня.

Створення комфортного освітнього середовища в умовах цифровізації вимагає професійної підготовки педагогів, які повинні володіти не тільки технічними навичками цифрового навчання, але й розвиненим емоційним інтелектом, здатністю підтримувати відкритий діалог, враховувати емоційні сигнали здобувачів та сприяти формуванню атмосфери довіри й підтримки. Залучення батьків і громади до освітнього процесу, партнерство між різними соціальними інститутами, інтеграція практик SEL у повсякденну діяльність закладів освіти значно підсилюють ефективність емоційно орієнтованого підходу, роблять освітній простір більш гармонійним і стійким до соціальних і технологічних викликів.

У сучасному ліцеї SEL та емоційно орієнтоване навчання виступають стратегічним інструментом управління освітнім процесом, адже вони формують умови для розвитку soft skills, необхідних випускникам у реальному житті. Для керівників закладу цифровізація навчання пов'язана не лише з технічним оснащенням класів або вибором платформ, а й із створенням безпечного, підтримуючого середовища, що підвищує психологічну стійкість учнів і педагогів та забезпечує адаптивність закладу у кризових умовах. Адміністрація визначає пріоритети розвитку ліцею, підтримує педагогів у впровадженні інновацій, організовує позакласну діяльність і проєктне та цифрове навчання, а також забезпечує ефективну комунікацію з батьками, формуючи атмосферу довіри та взаємоповаги.

Керівник ліцею сьогодні – це не лише адміністратор чи організатор навчального процесу, а лідер, який формує атмосферу довіри, підтримки та натхнення. Саме від його рішень залежить, чи школа стане для дитини простором, де вона відчуває себе почутою, безпечною і готовою пробувати нове. Кожен урок, кожна позакласна активність, кожен проєкт — це можливість допомогти учневі відкривати себе, розвивати свої таланти і навички, долати страхи і невпевненість. У навчальному закладі, де адміністрація підтримує педагогів, інтегрує сучасні технології та приділяє увагу емоційним потребам учнів, взаємодіє з батьками, школа стає місцем сили, радості і віри у власні можливості, а випускники йдуть у життя не лише з знаннями, а з впевненістю, стійкістю і здатністю до співпраці.

Розвиток soft skills – комунікації, відповідальності, командної роботи, критичного мислення та емоційної саморегуляції – є стратегічним освітнім результатом нарівні з академічними знаннями. Керівник та адміністрація ліцею мають інтегрувати ці навички у навчальний план, позакласну діяльність та

цифрові платформи. Командні онлайн-проекти, симуляції та сервіси для рефлексії і зворотного зв'язку дозволяють учням відпрацьовувати компетентності в реальних умовах, одночасно даючи адміністрації можливість оцінювати ефективність педагогічної практики. Важливо забезпечувати менторську підтримку педагогів на постійній основі, планувати позакласні активності та підтримувати участь учнів у наукових, творчих і соціальних проєктах. Управління освітнім процесом передбачає не лише контроль академічних результатів, а й формування шкільної культури, яка стимулює емоційний розвиток, взаємну підтримку та самостійність учнів у динамічному цифровому середовищі.

Інтеграція soft skills у навчальний процес і позакласну діяльність необхідна, бо сучасний світ вимагає від випускника не лише академічних знань, а й здатності адаптуватися до швидких змін, ефективно спілкуватися, працювати в команді та приймати відповідальні рішення. Дослідження та практика демонструють, що учні, які розвивають емоційний інтелект і соціально-емоційні компетентності, краще справляються зі стресом, конфліктами та невизначеністю, мають вищу мотивацію до навчання та успішніше реалізують свої проєктні та дослідницькі ініціативи. Крім того, розвиток soft skills сприяє формуванню самостійних і соціально свідомих громадян, підвищує залученість батьків і підтримує згуртованість педагогічного колективу, що особливо важливо для стійкості закладу освіти в умовах цифровізації та кризових викликів, таких як війна чи дистанційне навчання.

Особливо цінною складовою розвитку учнів є участь у наукових та творчих ініціативах, таких як Мала академія наук (МАН) України. МАН сприяє формуванню дослідницьких навичок, критичного мислення, комунікаційних і організаційних компетентностей, а також підвищує мотивацію до навчання. Для ліцею це універсальний інструмент розвитку soft skills, який дозволяє поєднувати академічні та соціально-емоційні компетентності.

В умовах війни та кризової ситуації особлива роль керівника та адміністрації полягає в забезпеченні стабілізуючої функції школи для учнів і родин. Організація навчання в укриттях, дистанційні синхронні та асинхронні формати роботи потребують не лише технічних рішень, а й чутливого управлінського підходу, який враховує емоційні потреби дітей. Емоційно орієнтоване навчання дозволяє створити модель освітнього процесу, у якій школа (ліцей) залишається для учня простором безпеки, розвитку та надії, а розвиток м'яких навичок стає невід'ємною складовою підготовки до життя у сучасному соціально-цифровому середовищі.

Таким чином, поєднання SEL, розвитку soft skills і ефективного використання цифрових технологій виступає для керівників ліцею та адміністрації стратегічною управлінською моделлю. Воно забезпечує психологічну стійкість учнів і педагогів, підвищує якість освітнього процесу, формує конкурентоспроможних випускників і зміцнює резильєнтність закладу у складних умовах сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Гарага А. В. Формування «Soft Skills» студентів університету – перспективний напрям підвищення якості вищої освіти. Економічний вісник університету, № 47, с. 46–52.
2. Коваль К. О. Розвиток «soft skills» у здобувачів – один з важливіших чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного університету, 2015, № 2, с. 162–167.
3. Кухарчук І. Формування soft skills у здобувачів вищої освіти у процесі мовної підготовки. Вісник Глухівського нац. пед. ун-ту імені О. Довженка. Серія: Педагогічні науки, 2025. DOI: 10.31376/2410-0897-2025-1-57-70-77. Режим доступу: <https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/article/view/113>
4. Прашко О. В. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект. Розділ 2. Технології проектування як інноваційна соціально-педагогічна діяльність навчального закладу в сучасних умовах. Виховні проекти навчального закладу: посібник. К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014, с. 121–133.
5. CASEL. (2020). Що таке соціально-емоційне навчання (SEL)? <https://casel.org/what-is-sel>
6. Semenova V. V., Zeleniuk A. N., Savinov Y. A. Human capital development: development of professional competencies through soft skills. Revista Tempos E Espaços Em Educação. 2021. Vol. 14, no. 33. P. 1520–1529. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15258>
7. Татаурщикова Д. Soft skills. URL: <https://4brain.ru/blog/soft-skills>
8. What are Soft Skills? Top 10 Soft Skills for Career Growth [Online]. 2023. URL: <https://collegevidya.com/blog/soft-skills>

Назар КОРНЯК

здобувач освітньо-наукового рівня
доктора PhD кафедри інструментального
виконавства, оркестрового диригування
та педагогіки мистецтв, Український
державний університет імені Михайла
Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах трансформації педагогічної освіти, зумовлених глобалізаційними процесами, цифровізацією культури та переосмисленням ціннісних орієнтирів молоді, проблема формування просвітницької культури підлітків набуває особливої науково-практичної значущості. Просвітницька культура розглядається як інтегрований результат освітнього впливу, що поєднує рівень загальнокультурної обізнаності, сформованість ціннісних орієнтацій, естетичний досвід та здатність особистості до усвідомленої участі в культурному житті суспільства [2, с. 211]. У цьому контексті мистецька освіта, зокрема вокальне навчання, виступає важливим чинником гармонійного

розвитку підлітка. Як зазначають дослідники, сучасні трансформації педагогічної освіти потребують системного аналізу та впровадження нових підходів до виховання молоді [5, с. 2].

Метою є теоретичне обґрунтування компонентної структури просвітницької культури підлітків, що формується у процесі вокальної підготовки.

У наукових дослідженнях наголошується, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування світогляду, морально-етичних установок і культурної ідентичності особистості [3, с. 47]. Саме в цей час відбувається активний пошук смислів, зростає потреба в самовираженні та визнанні, що створює сприятливі умови для реалізації просвітницького потенціалу вокального мистецтва. Вокальне навчання поєднує інтелектуальний аналіз музичного матеріалу з емоційно-чуттєвим переживанням художнього образу, сприяючи цілісному впливу на особистість учня.

Поняття «просвітницька культура» у педагогіці трактується як складне особистісне утворення, що формується в процесі цілеспрямованої освітньо-виховної діяльності та виявляється у здатності людини до культурного пізнання, критичного осмислення мистецьких явищ і передачі культурних цінностей іншим [2, с. 212]. У вокальному навчанні цей процес реалізується через систематичне ознайомлення підлітків з кращими зразками національного та світового вокального репертуару, історико-стильовим контекстом музичних творів і специфікою їх художньої інтерпретації.

Теоретичне обґрунтування структури просвітницької культури підлітків доцільно здійснювати з позицій системного, культурологічного та особистісно орієнтованого підходів. Системний підхід дозволяє розглядати просвітницьку культуру як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує певну функцію у формуванні особистості [4, с. 98]. Культурологічний підхід акцентує увагу на засвоєнні культурних смислів і традицій, тоді як особистісно орієнтований підхід забезпечує врахування індивідуальних потреб, здібностей та інтересів підлітків у процесі вокального навчання.

Аналіз наукової літератури дозволяє розглядати просвітницьку культуру підлітка як інтегративне особистісне утворення. Ми пропонуємо виділити у її структурі п'ять взаємопов'язані компоненти: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-ціннісний, емоційно-виразний, комунікативно-діяльнісний.

У структурі просвітницької культури підлітків у процесі вокального навчання важливе місце посідає пізнавальний компонент. Він охоплює знання з історії вокального мистецтва, розуміння жанрово-стильових особливостей музичних творів, уявлення про закономірності вокальної техніки та принципи художньої інтерпретації. Формування цього компонента сприяє розвитку музичного мислення, аналітичних умінь і здатності до свідомого сприйняття мистецьких явищ [6, с. 134].

Ціннісно-орієнтаційний компонент відображає ставлення підлітків до вокального мистецтва як до важливої складової духовної культури. У процесі роботи над вокальним репертуаром формується естетичний смак, здатність відрізняти художньо цінні твори від масової музичної продукції, а також усвідомлення ролі музики у духовному саморозвитку особистості [7, с. 59]. Цей

компонент тісно пов'язаний із внутрішньою мотивацією до навчання та самовдосконалення.

Емоційно-ціннісний компонент відображає особистісне ставлення підлітка до вокального мистецтва та просвітницької діяльності. Він включає розвиток емпатії, естетичного смаку та потребу в трансляції культурних цінностей. Важливо, щоб підліток усвідомлював соціальну значущість своєї творчості, адже саме ціннісна сфера регулює мотивацію до навчання та самовдосконалення. Формування національно-патріотичних переконань через вокальний репертуар є важливим елементом цього компонента [2, с. 212].

Емоційно-виразний компонент просвітницької культури виявляється у здатності підлітків глибоко переживати зміст вокального твору, інтерпретувати його художній образ і передавати емоційно-сміслові відтінки слухачеві. Як зазначає В. Франкл, саме переживання смислу є основою духовного розвитку особистості [1, с. 87]. У вокальному навчанні це досягається через роботу над текстом, музичною фразою, динамікою та тембровою виразністю.

Комунікативно-діяльнісний компонент пов'язаний із практичною реалізацією набутих знань і цінностей у процесі творчої діяльності. Участь у концертах, конкурсах, мистецьких проєктах і просвітницьких заходах сприяє розвитку сценічної культури, навичок публічного самовираження та комунікації з аудиторією. Саме в діяльності просвітницька культура набуває соціального виміру та стає чинником культурного впливу на оточення [4, с. 102].

Отже, просвітницька культура підлітків у процесі вокального навчання постає як багатовимірне особистісне утворення, що інтегрує пізнавальні, ціннісні, емоційні та діяльнісні компоненти. Теоретичне осмислення її структури дозволяє розглядати вокальне навчання не лише як засіб розвитку музичних здібностей, а як ефективний педагогічний механізм формування культурної свідомості, духовних цінностей і соціальної активності підлітків. Це відкриває перспективи подальших досліджень у галузі педагогіки мистецтва та вдосконалення практики вокальної освіти.

Список використаних джерел

1. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Київ: Дух і Літера, 2016. 160 с.
2. Кожевникова А.В., Воровка М.І. Педагогічні умови національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки. «Інноваційна педагогіка». Випуск. 66. 2023. С. 210–214. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/66.44>
3. Савченко О. Я. Дидактика мистецької освіти. Київ: Освіта, 2018. 256 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. 383 с.
5. Сучасні трансформації педагогічної освіти: проблеми теорії і практики: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 січ. 2026 р. Запоріжжя: МДПУ, 2026. 156 с.
6. Киященко Н. І. Естетичне виховання особистості: теорія і практика. Київ: Вища школа, 2001. 198 с.

Анжела КОРОЛЬ

кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри педагогіки, Криворізький
державний педагогічний університет

**УПРАВЛІННЯ МАРКЕТИНГОВИМИ КОМУНІКАЦІЯМИ У СФЕРІ
ОСВІТНІХ ПОСЛУГ**

Під час розгляду питань ефективного функціонування особливе значення має управління процесом маркетингових комунікацій. Сучасні підходи щодо визначення маркетингових комунікацій досить неоднорідні.

Згідно з поглядами низки дослідників зокрема, Л. Антонюк, Н. Василькова, В. Садик, концепція маркетингових комунікацій трактується як механізм взаємодії учасників маркетингової системи, спрямований на досягнення згоди щодо ухвалення як оперативних, так і перспективних рішень у сфері маркетингу. Водночас, автори підкреслюють, що успішність таких комунікацій прямо обумовлена індивідуальними рисами кожного автора в цій системі, а також інструментарієм, що застосовується у процесі обміну інформацією та техніками стимулювання цього обміну.

Інші маркетологи (А. Вербицька, Н. Рябець, І. Тимків) вважають, що маркетингова комунікація є певним курсом для перспективних дій, спрямована на впровадження комунікацій з усім спектром учасників ринкового механізму, базоване на вираженому підході до застосування набору маркетингових інструментів, що можуть гарантувати незмінне стимулювання зацікавленості та активізацію реалізації продукції й сервісів на ринку, відповідно до потреб споживачів і задля забезпечення фінансової вигоди.

Під час розробки системи комунікацій важливо правильно її сформувати, оскільки у ній має бути нічого випадкового. Важливо розібратися, як діє система комунікацій. Комунікаційний процес складається (за Ф. Котлером) з наступних основних елементів: відправник, кодування, звернення, засоби поширення інформації, розшифровка, одержувач, реакція у відповідь, зворотний зв'язок і перешкоди [2, с.130].

Слід зазначити, що відправник і одержувач є основними учасниками процесу комунікацій, і дуже важливо щодо системи комунікацій забезпечити розуміння інформації, що є предметом обміну. При цьому природно, що відправники повинні дуже добре вивчити одержувача, тобто цільові аудиторії, на які ведеться передача звернення. Відправники так само планують реакції, які вони хотіли б отримати від одержувача.

Важливим аспектом є взаємодія двох елементів – кодування та розшифрування. Відправники повинні кодувати звернення з урахуванням тієї специфіки, якою користуються цільові аудиторії під час розшифровки звернення. Вони повинні передавати звернення за допомогою ефективних та поширених інформаційних засобів, що дозволяють доносити його до цільової аудиторії.

Відправники повинні створити зворотний зв'язок, який може сприяти ефективності обміну інформацією. Згідно з низкою досліджень, наявність зворотного зв'язку хоч і уповільнює процес обміну, проте він більш точний, цілеспрямований, і дозволяє підвищити ефективність всього комунікаційного процесу. Зворотний зв'язок дуже важливий і тому, що в процесі комунікацій є перешкоди, які можуть значно погіршити процес. Певні перешкоди є завжди, тому кожному етапі процесу обміну може відбуватися деяке спотворення сенсу. Однак у комунікаційному процесі, знаючи про постійну присутність перешкодів, навчилися їх долати. Говорячи про перешкоди, важлива не сама присутність цього елемента в комунікаційному процесі, а його рівень. При високому рівні перешкод важливо відстежувати кожен етап процесу комунікацій, вибирати нові підходи та засоби кодування інформації, засоби розподілу інформації та так само налагоджувати зворотний зв'язок.

Проаналізувавши кожен елемент процесу комунікацій стосовно маркетингових комунікацій видно, що маркетингові комунікації є окремим випадком комунікацій загалом і масових комунікацій зокрема. Нас цікавить маркетинговий аспект масових комунікацій, які мають комплексний характер і впливають суспільство загалом і кожного споживача зокрема [3, с. 161].

У ракурсі освітніх послуг можна звернути увагу, що при виявленні цільової аудиторії необхідно точно визначитися з потенційним споживачем, хто вже в даний час є споживачем, хто ще приймає рішення про те, чи скористатися пропонованими освітніми послугами, а також визначити осіб, здатних впливати на процес прийняття рішення, наприклад, рідні та близькі люди [3, с. 163]. При цьому необхідно кількісно виміряти кожен виявлений сегмент, тобто визначити їхню ємність, наприклад при виявленні потенційних абітурієнтів вузи можуть сконцентрувати свою увагу на випускниках шкіл даного регіону, для чого необхідно знати кількість учнів у випускних класах і тому будувати свою комунікаційну активність. Після того, як виявлена цільова аудиторія, маркетолог повинен визначити яку саме реакцію у відповідь він бажає отримати. Ф. Котлер зазначає, що цільова аудиторія може бути в кількох станах купівельної готовності це проінформованість, знання, прихильність, перевага, переконаність, здійснення покупки [2, с.125]. А. Панкрухін додає ще становлення разового покупця як постійного клієнта та відносить сюди з погляду системи освіти роботодавців, які виступають у ролі «покупців» спеціалістів [1, с.157].

Проінформованість цільової аудиторії про вищу професійну освіту досягається за рахунок масової реклами, що сприяє тому, що приблизно 70% аудиторії чули про існування освітньої установи, її послуги та значущість їх для потенційних абітурієнтів. Знання про запропоновану освітню послугу досягається внаслідок поширення цілеспрямованої інформації про те, де саме знаходиться освітня установа, за якими напрямками ведеться підготовка.

Для завоювання прихильності аудиторії важливо здійснити вплив на психіку людини. Досить часто складається ситуація, коли люди негативно сприймають комерційні освітні структури, вважаючи, що вони наживаються на людях, які не потрапили в державні освітні установи. У цьому випадку важливо інформувати потенційних споживачів про низькі ціни, про можливість працевлаштування, усунення конкретних недоліків, якщо такі були раніше, і т.д.

Коли потенційний клієнт переконаний у доцільності покупки, це ще не говорить про те, що покупка буде здійснена. Досить часто необхідні додаткові стимули, які б переконували в тому, що купівлю необхідно здійснювати саме зараз у даного продавця. У системі освіти практикують громадські лекції, що дозволяють ознайомитися з пропонованими освітніми послугами, інформують про цінові знижки до певного часу, отримання фінансової пільги для слухачів підготовчих курсів тощо. Освітні заклади повинні проінформувати цільову аудиторію про вищу професійну освіту, яка досягається за рахунок масової реклами та систематично відстежувати, в якому саме стані знаходяться потенційні споживачі даної послуги, їх обізнаність, щоб вносити необхідні корективи в плани, вибір засобів комунікації тощо.

В результаті проведеного аналізу процесу комунікації було виявлено сучасні підходи до визначення маркетингових комунікацій, визначено складові комунікаційного процесу, проведено аналіз елементів процесу комунікацій стосовно маркетингових комунікацій.

Список використаних джерел

1. Зарубіна В.В. Сутність та специфіка маркетингу освітніх послуг в Україні. Економічні проблеми сталого розвитку: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О.В. Прокопенко, О.В. Люльова. Суми, 2014. Т. 2. С. 157–158.
2. Пушкарьова Т., Макарова В., Коваль-Мазюта М., Гриценко О. Маркетинг освітніх послуг у добу постмодерну: перспективи та застереження. Український Педагогічний журнал, № 3, 2024. С. 122–138. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-122-138>
3. Сагер Л.Ю., Сигида Л.О. Застосування інноваційних методів викладання як інструмент маркетингу освітніх послуг. Маркетинг інновацій і інновації у маркетингу: збірник тез доповідей IX Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми, 24-25 вересня 2015 р. / Відп. за вип. Ю.М. Гладенко. Суми: ФОП Ткачов О.О., 2015. С. 160–162.

Інна КУШНАРЕНКО

здобувачка вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня, спеціальності С4
Психологія, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

РУХОВА АКТИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Зміни освітньої ситуації сьогодні, що, зумовлені цифровізацією навчання, соціальними кризами та особливостями функціонування освіти в умовах військової агресії, істотно впливають на психологічний стан учнівської молоді. Нині в Україні, де частина навчального процесу відбувається в дистанційному форматі через воєнні дії, підлітки зазнають додаткових викликів: обмеження

рухової активності, зниження рівня живого соціального контакту, переживання тривожності, хронічного стресу, а почасти, і емоційного виснаження. [2] У цих умовах проблема психологічного благополуччя підлітків як ключового показника ефективності освітнього процесу набуває особливої значущості.

Педагогічна наука дедалі частіше звертається до пошуку ресурсів, здатних забезпечити гармонійний розвиток особистості в умовах сучасної школи, серед яких особливе місце посідає рухова активність як багатовимірний психолого-педагогічний феномен.

Підлітковий вік є сенситивним періодом розвитку, що характеризується інтенсивними психофізіологічними перебудовами, формуванням ідентичності та підвищеною вразливістю до стресових впливів. [3, 5]

В умовах тривалого дистанційного навчання, яке є вимушеним наслідком воєнної ситуації, багато підлітків обмежені в можливостях для природної рухової активності, що суттєво посилює ризики розвитку психоемоційного напруження, зниження самооцінки та мотивації до навчання. [2] У цьому контексті рухова активність постає не лише як умова фізичного розвитку, а як детермінанта психологічного благополуччя, здатна компенсувати негативні наслідки обмежень, пов'язаних з дистанційним навчанням.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє розглядати рухову активність у межах біопсихосоціального підходу, відповідно до якого психічне здоров'я і благополуччя особистості формуються внаслідок взаємодії біологічних, психологічних та соціальних чинників.

З позицій психофізіології доведено, що систематична рухова активність сприяє оптимізації діяльності нервової системи, зниженню рівня психоемоційного напруження та формуванню адаптивних механізмів саморегуляції [4, 6]. Для підлітків, що тривалий час перебувають в онлайн-навчальному режимі, ці функції набувають критичного значення для збереження емоційної рівноваги та здатності ефективно адаптуватись до зміненого освітнього середовища.

Психологічний вимір рухової активності пов'язаний із її впливом на розвиток позитивної Я-концепції, підвищення самооцінки та формування внутрішньої мотивації [5].

Українські дослідження підкреслюють, що рухова активність створює умови для переживання успіху, розвитку впевненості у власних можливостях та зниження рівня тривожності, що безпосередньо корелює з показниками психологічного благополуччя підлітків [4]. Особливо це важливо в умовах дистанційного навчання, коли відсутність природних міжособистісних взаємодій і зміцнена роль екранних технологій можуть знижувати загальну мотивацію до навчального процесу і соціальної взаємодії.

Соціально-психологічний аспект рухової активності виявляється у її здатності сприяти соціалізації підлітків, формуванню навичок міжособистісної взаємодії та розвитку почуття приналежності. Колективні форми рухової діяльності створюють умови для розвитку співпраці, взаємопідтримки та відповідальності, що є важливими складовими психологічного благополуччя у підлітковому віці [4].

У дистанційному форматі освіти, де живі контакти значною мірою замінюються віртуальними, роль організованої рухової активності, яка може

відбуватися як онлайн, так і офлайн, стає особливо цінною для підтримки соціальних зв'язків та почуття спільності.

Освітні трансформації в Україні, зокрема національна політика впровадження Нової української школи, передбачають переорієнтацію освітнього процесу на дитиноцентрованість, здоров'язбереження та формування ключових життєвих компетентностей. У цьому контексті рухова активність розглядається як міждисциплінарний компонент освітнього середовища, що має потенціал впливу на когнітивний розвиток, емоційний стан і соціальну адаптацію підлітків. Водночас ефективність реалізації цього потенціалу значною мірою залежить від готовності педагогів інтегрувати рухову активність у різні види навчальної та виховної діяльності, враховуючи специфіку дистанційного та змішаного навчання. [6]

Таким чином, рухова активність підлітків у сучасних освітніх трансформаціях постає як системоутворювальна детермінанта психологічного благополуччя, що поєднує біологічні, психологічні та соціально-педагогічні механізми впливу. Постановка проблеми полягає у необхідності теоретичного осмислення ролі рухової активності в забезпеченні психологічного благополуччя підлітків та її цілеспрямованої інтеграції в освітню практику за умов дистанційного та змішаного навчання. Це вимагає трансформації змісту педагогічної освіти, спрямованої на формування у майбутніх педагогів здатності реалізовувати здоров'язбережувальні практики в умовах сучасних викликів, включно з воєнними обмеженнями.

Список використаних джерел

1. Андрущенко Т. Психологічні особливості життєстійкості і благополуччя осіб підліткового віку. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2024. Випуск 25 (70). С.5–14

2. Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення: звіт за результатами дослідження. Міністерство освіти і науки України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Zvit.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf>

3. Остополець І., Короцінська Ю. Нейропсихологічні основи емоційної саморегуляції в підлітковому та юнацькому віці. Modern approaches to ensuring sustainable development. Collective Monograph. Edited by Valentyna Smachylo and Oleksandr Nestorenko. The University of Technology in Katowice Press, 2023. P. 356-362 ISBN 978-83-965554-8-9 DOI: 10.54264/M020

4. Петрова Н. В., Латишев М. В. Роль рухової активності: огляд сучасних досліджень. Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми: Збірник тез доповідей XI Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції факультету здоров'я, фізичного виховання і спорту Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, 12 грудня 2024 року. С.163–165.

5. Психологія (модуль «Вікова психологія») : навч.-метод. посіб. / уклад.: І. Остополець, О. Прокоф'єва. Запоріжжя: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2024. 206 с.

6. Сабадаш В. І., Хоменко В. В., Шалар О. Г. Вплив рухової активності на фізичне здоров'я підлітків. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2016. Випуск №139 (2). С. 148–152.

Ірина ЛЕБЕДЄВА

кандидатка фізико-математичних наук,
доцентка кафедри економіко-
математичного моделювання,
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця

**МАЛА АКАДЕМІЯ НАУК ТА ЇЇ РОЛЬ В АДАПТАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ДО
СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ**

Освітній процес в Україні у сучасних складних умовах зазнає серйозних викликів. Багато школярів і здобувачів вищої освіти зараз змушені навчатися дистанційно. І добре, якщо завдяки використанню інтернет-технологій учні й вчителі мають можливість спілкуватися в реальному часі, тобто в режимі online. Однак із-за проблем зі світлом та інтернетом, які періодично виникають, навчання може відбуватися асинхронно, коли учені змушені самостійно розглядати навчальні матеріали, що заздалегідь були сформовані вчителем і розміщені на спеціальних платформах, таких, наприклад, як Moodle, Google Classroom та інші. Перевагою новітніх інформаційних технологій є те, що вони здатні у повному обсязі забезпечити людині доступ до якісних знань, а також дають можливість їй працювати у власному ритмі. Однак таке навчання є ефективним, коли людина має внутрішню мотивацію, коли вона спрямована на саморозвиток і свідомо обирає такий спосіб навчання. Зараз у східній частині України масовий перехід на дистанційне навчання є вимушеним, і певні недоліки цього способу навчання вже дають про себе знати.

Одним із найбільших недоліків дистанційного навчання вважається обмеження соціальних контактів, що заважає учням розвивати комунікаційні навички [1, 2]. Але це проблема психологічного характеру. Щодо якості освітнього процесу, то більш суттєвим недоліком слід вважати зниження ефективності пізнавальної діяльності учнів. Користування гаджетами ще в дошкільному віці призвело до формування у покоління сучасних дітей таких особливостей, як фрагментарність сприйняття інформації. Також поступово зростає роль оперативної пам'яті, тоді як роль довготривалої пам'яті знижується і, відповідно, знижується здатність до глибокого аналізу інформації і визначення причинно-наслідкових зв'язків. Оскільки дистанційне навчання передбачає використання цифрових інструментів, то для забезпечення ефективності освіти необхідно формувати у учнів свідоме ставлення до навчання, що, у свою чергу, потребує внутрішньої мотивації до отримання якісних знань, високої самодисципліни та навичок тайм-менеджменту. Психологи стверджують [3], що

ті із здобувачів освіти, які використовують гаджети переважно з метою навчання та саморозвитку, є психологічно більш стійкими і мають високу самооцінку. Метою даного дослідження є визначення впливу залучення школярів старших класів до наукової роботи в Малій академії наук України на формування у них відповідального ставлення до результатів навчання, на їх когнітивні навички та вміння інтегрувати отриману нову інформацію в наявну систему знань.

Мала академія наук України, або МАН – це державний заклад позашкільної освіти наукового спрямування [4]. Саму ідею об'єднання шкільних наукових гуртків різного спрямування в єдину систему під керівництвом Міністерства освіти було успішно втілено ще наприкінці 60-х років минулого сторіччя. Одночасно для школярів старших класів створювались фізико-математичні школи, які згодом перетворилися на фізико-математичні ліцеї. Але напрям діяльності МАН не обмежується лише точними науками. Так, Харківське територіальне відділення МАН налічує 12 різних спрямувань, що дає школярам можливість обирати свій напрям досліджень.

Єдиний координаційний центр для керування роботою МАН України було створено у 2004 році, а у вересні 2018 року Мала академія наук України почала працювати під егідою ЮНЕСКО і отримала статус Академії Copernicus [5]. Така співпраця дає можливість українським школярам дистанційно приймати участь у міжнародних заходах.

Однак завдання МАН не обмежується лише тим, щоб допомагати дітям долучатися до наукової діяльності ще у шкільному віці. Активне партнерство з Міністерством освіти і науки України дозволяє визначати шляхи реформування самої системи освіти. Особливо це стосується природничих дисциплін. Сучасний етап розвитку світової економіки визначається як Четверта промислова революція (Industry 4.0), або «Економіка знань». В умовах цифровізації та автоматизації виробництва, розвитку штучного інтелекту сьогоdnішнім школярам, які через декілька років уже набудуть статус безпосередніх учасників промислової революції, необхідно не лише засвоїти певний обсяг інформації, але й бути здатними реалізовувати парадигму «Навчання протягом усього життя» та мати навички до творчого пошуку. І в нашій країні це можна забезпечити, залучаючи школярів до участі в роботі Малої академії наук.

Однією з ключових складових роботи МАН є підготовка та конкурс-захист науково-дослідницьких робіт школярів-членів МАН. До участі у роботі МАН доцільно залучати школярів, починаючи з 9-го класу, щоб вони поступово накопичували досвід і мали можливість гідно представити своє дослідження на всіх рівнях конкурсу – від районного до Всеукраїнського. Виконання наукового дослідження передбачає не лише опрацювання великого обсягу матеріалу, але й завдяки його всебічному аналізу формування власної точки зору на об'єкт дослідження, визначення нових результатів, що були отримані в процесі дослідження, та висловлювання на цій основі власних висновків. Слід також зауважити, що робота школяра над темою дослідження відбувається при щільній співпраці з керівником, яким може бути не лише шкільний вчитель, але й викладач ВУЗу. Це є ще однією перевагою залучення школярів до роботи у МАН, оскільки спілкування з керівником навчає учня ефективно користуватися зворотнім зв'язком, допомагає відпрацьовувати вміння правильно формулювати запитання та відстоювати власну думку.

Робота над проектом починається з обговорення теми дослідження, оскільки важливо, що ця тема була цікава учню. Якщо розглядати спільні проекти, що було підготовлено за відділенням «Математика», секція «Статистика», то в якості прикладу можна навести такі теми, що були запропоновані самими учнями. Так, у 2024 році на конкурс було представлено роботу Ярослава Татькова, учня 11 класу Харківського ліцею №72 «Статистичний погляд на «Труха–Україна»: аналіз у цифрах». У цій роботі на прикладі Telegram-каналу «Труха–Україна» розглядалися соціальні мережі як інструмент впливу на молодь. Було зібрано дуже цікаві статистичні дані і на основі їх обробки з використанням вбудованих функцій і надбудов MS Excel було сформовано психологічний портрет підписників цього Telegram-каналу і проведено аналіз надійності отриманих результатів.

Слід зазначити, що проблеми online-навчання хвилюють і самих учнів. Так, у 2023 році за тим же відділенням «Математика», секція «Статистика» Олена Клисак, учениця 9 класу Харківського ліцею №36 представила роботу «Вади й переваги онлайн навчання очима школяра: погляд зсередини». Знов таки, тему дослідження запропонувала сама учениці. У процесі роботи над метою вона розробили анкету і провела опитування серед школярів своєї школи щодо їх ставлення до рівня організації дистанційного навчання та оцінювання якості отриманих знань з різних дисциплін [6]. За допомогою статистичних методів було проведено порівняльний аналіз точок зору респондентів, що перебувають в Україні та закордоном, а також розглядалися три вікові групи: від 10 до 12 років, від 13 до 15 років і від 16 до 18 років.

Зрозуміло, що у наукових проектах МАН взагалі, а з математики зокрема в кожній школі приймають участь лише 1 – 2 учня з паралелі. Отже, доцільно проводити апробацію роботи у вигляді доповіді перед класом для обговорення результатів дослідження і презентації самої ідеї МАН. Це корисно як для автора роботи, так і для інших учнів, оскільки дозволяє їм на конкретному прикладі свого однокласника переконатися, на що спроможна людина, якщо вона орієнтована на пізнання. А презентація сучасних методів отримання об'єктивної інформації та її аналізу формує в учнях розуміння, що недостатньо мати власну думку, треба також вміти наводити аргументи для її обґрунтування. Крім того, учні отримують наочну інформацію про діяльність МАН, і, можливо, у наступному році дехто з них теж захоче спробувати свої сили.

Естафету залучення молоді до наукової діяльності продовжують університети України. Так, у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця вже починаючи з першого курсу за технологічною картою дисциплін математичного спрямування передбачено виконання самостійного творчого завдання, результати якого надаються або у вигляді наукової статті, або у вигляді доповіді на конференції. І якщо на першому курсі відсоток студентів, які долучаються до виконання творчого завдання, становить порядку 10 %, то на другому курсі він вже зростає до 30 % і вище.

Список використаних джерел

1. Василенко І., Москалюк Д. Порівняння онлайн та офлайн навчання: переваги та недоліки. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. Вип. 77, т 1. С. 258–261.
2. Галчанська В. В. Переваги та недоліки дистанційного навчання: сучасний вимір. Українські студії в європейському контексті. 2024. № 8. С. 118–124.
3. Кущенко І. В., Власенко О. О. Особливості залежності в освітньому середовищі: вплив гаджетів на психічний стан студентів та роль самоменеджменту в подоланні викликів навчання. Ментальне здоров'я. 2025. №2. С. 52–56.
4. Національний центр «Мала академія наук України» (МАН). URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/pozashkilna-osvita/derzhavni-tsentri-pozashkilnoi-osviti/natsionalniy-tsentri-mala-akademiya-nauk-ukraini-man> (дата звернення: 12.01.2026).
5. Міжнародна діяльність МАН. URL: <https://man.gov.ua/about/intl-activity> (дата звернення: 12.01.2026).
6. Клисак О., Турчина І., Лебедев І. Ваді і переваги онлайн навчання очима школяра. VI Міжнародна науково-практична конференція «Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи»: тези доп., м. Львів, 16–17 лист. 2023 р. / Львів, Видавництво Львівської політехніки, 2023. С. 224 – 225.

Ольга ЛЕВАДА

кандидатка географічних наук, доцентка
кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Олександр УСТІНОВ

здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальність 014.07
Середня освіта (Географія),
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОЄКТНИЙ МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

Географія як освітня галузь посідає особливе місце в системі загальної середньої освіти, оскільки забезпечує формування цілісного уявлення про природні, соціально-економічні та культурні процеси, що відбуваються у світі. Водночас сучасна шкільна практика засвідчує дисбаланс між ґрунтовною теоретичною підготовкою учнів і недостатнім рівнем сформованості в них умінь застосовувати знання у практичних, життєво значущих ситуаціях. У зв'язку з

чим актуалізується пошук ефективних педагогічних технологій, здатних забезпечити реалізацію компетентнісної парадигми освіти, задекларованої Концепцією Нової української школи.

Сучасні освітні виклики зумовлюють необхідність створення такого освітнього середовища, яке стимулює активну пізнавальну діяльність учнів, формує здатність самостійно здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію, а також сприяє розвитку ключових компетентностей за умови оптимізації навчального навантаження. Одним із ефективних шляхів оновлення географічної освіти в цьому контексті є впровадження проєктного методу як складової компетентнісно орієнтованого навчання [1-7].

Компетентнісний підхід у навчанні географії передбачає переорієнтацію освітніх результатів із накопичення знань на формування здатності учнів діяти, приймати рішення, адаптуватися до нових умов і продукувати нові знання на основі наявного досвіду. Формування компетентностей відбувається поступово, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівня їхнього пізнавального розвитку, мотивації та особистісного ставлення до навчальної діяльності.

Зміст географічної освіти, відповідно до освітніх програм, орієнтований на формування широкого спектра ключових компетентностей, зокрема комунікативної, математичної, природничо-наукової, інформаційно-цифрової, соціальної, громадянської, підприємницької, екологічної та здатності до навчання впродовж життя. Їх формування базується на використанні дослідницьких методів навчання, що передбачають аналіз, порівняння, узагальнення, аргументацію та критичне осмислення інформації.

Проєктний метод у цьому контексті виступає однією з провідних освітніх технологій, яка забезпечує інтеграцію знань, умінь і ціннісних орієнтацій у процесі розв'язання практично значущих проблем. Його використання створює умови для реалізації діяльнісного підходу, активізує пізнавальну самостійність учнів і сприяє набуттю досвіду колективної та індивідуальної роботи. Результатом проєктної діяльності стає сформованість ключових компетентностей, що проявляється у здатності учнів застосовувати різні способи діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях [1, 3, 4].

У межах реалізації державних нормативно-правових документів у сфері освіти, зокрема Закону України «Про освіту» та концептуальних засад НУШ, змінюється роль учителя географії. Він виступає не лише джерелом знань, а фасилітатором навчального процесу, який створює умови для самостійного пізнання, розвитку світогляду та формування дослідницької позиції учнів. Проєктна діяльність сприяє залученню школярів до ситуації особистісного відкриття, формує відповідальність за результати навчання та підвищує навчальну мотивацію.

Інформатизація сучасної географічної освіти розширює можливості застосування проєктного методу завдяки використанню цифрових ресурсів, геоінформаційних систем, мультимедійних засобів і мережевих форм співпраці. Це сприяє формуванню в учнів географічної картини світу, розвитку інформаційно-цифрової компетентності та навичок роботи з різними джерелами даних [5].

Проектна діяльність у навчанні географії характеризується методичною варіативністю та інтегративністю. Вона поєднує індивідуальні, парні та групові форми роботи, використовує елементи дослідницького, проблемного та ігрового навчання, що забезпечує активну позицію учнів у процесі здобуття знань. Принцип пошуку, пізнавальної самостійності та позитивної мотивації є визначальними у використанні проектного методу, оскільки сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Навчальні програми з географії надають широкі можливості для реалізації проектної діяльності як на уроках, так і в позакласній роботі. Проекти можуть інтегрувати місцевий краєзнавчий матеріал, передбачати проведення спостережень, аналіз природних і соціально-економічних процесів, дослідження екологічних проблем та розробку практичних рекомендацій. Різноманітність форм презентації результатів проектів забезпечує розвиток комунікативних, творчих і соціальних умінь учнів [5-7].

Використання проектного методу у викладанні географії сприяє формуванню екологічної свідомості, розвитку інтересу до вивчення рідного краю, становленню дослідницьких і творчих здібностей школярів. Таким чином, проектна діяльність виступає ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу та забезпечує практичну спрямованість географічної освіти.

Отже, проектний метод є важливим компонентом сучасної методики навчання географії, який відповідає концептуальним засадам Нової української школи. Його впровадження сприяє підвищенню якості географічної освіти, формуванню ключових компетентностей учнів і розвитку їхньої готовності до активної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бугрій О. В. Проектна діяльність на уроках географії. Педагогіка вищої та середньої школи. 2008. Вип. 20. С. 422–429.
2. Довбиш, Л. В. Метод проектів як спосіб підвищення якості та ефективності пізнавальної діяльності учнів на уроках географії. Нива знань. 2014. №3. С. 45–47.
3. Задорожній М. Застосування проєктивних технологій на уроках географії. Географія та економіка в школі. 2010. № 10. С. 4–6.
4. Ковальова К. І., Нападовська Г.Ю. Метод проектів як засіб модернізації навчально-виховного процесу з географії. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Географічні науки. 2015. №2. С. 113–118.
5. Надтока О.Ф., Мартинюк Т.С. Використання проектної діяльності з розрізі застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях географії. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. Т.50. Вип.6. С.71–85.
6. Поручинська І. В., Поручинський В. І., Слащук А. М. Використання методу проектів на уроках географії. Вісник науки та освіти. № 3(21). 2024. С. 878–886.
7. Nepsha O. Project-based learning technology in the schoolgeography course Moderní aspekty vědy: XLI. Díl mezinárodní kolektivní monografie / MezinárodníEkonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2024. pp.86–95.

Богдан МИТЯЙ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Маргарита ВОРОВКА

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ НА РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Ключовим вектором модернізації іншомовної освіти в межах компетентнісного підходу є імплементація інноваційних методів та інтерактивних технологій, що сприяють розвитку комунікативної спроможності майбутніх фахівців. Це зумовлює необхідність переходу від репродуктивних моделей навчання до інтерактивної взаємодії, де цифрові інструменти виступають не просто допоміжним засобом, а фундаментом для створення автентичного мовного середовища. У контексті педагогічної практики такий підхід реалізується завдяки залученню учнів до вирішення реальних комунікативних кейсів за допомогою мультимедійних платформ, що дозволяє поєднати теоретичні знання з їх практичним застосуванням у режимі реального часу.

Актуальність задекларованої теми зумовлена стрімкою цифровізацією освітнього простору та необхідністю пошуку дієвих механізмів підтримки мотивації учнів в умовах змішаного навчання. Традиційні методи викладання англійської мови часто не забезпечують необхідного рівня залученості, що призводить до виникнення мовного бар'єра. Використання інтерактивних інструментів під час педагогічної практики дозволяє практиканту апробувати сучасні підходи до гейміфікації та візуалізації навчального матеріалу, що відповідає запитам «цифрового покоління» та вимогам Нової української школи. Сучасні учні краще сприймають візуалізовану та гейміфіковану інформацію, що робить використання ІТ-сервісів необхідністю, а не додатком.

Метою розвідки є теоретичне обґрунтування та практична апробація методики використання інтерактивних інструментів (таких як Quizizz, Miro, Padlet, Flip) під час викладання англійської мови для підвищення рівня мовної компетенції учнів та інтенсифікації їхньої пізнавальної діяльності.

Аналіз наукових праць вітчизняних (В. Биков, О. Бігіч, Н. Морзе) та зарубіжних дослідників (D. Pusey, S. Krashen, R. Puentedura) засвідчує, що використання інтерактивних інструментів є не лише технічним оновленням

уроку, а фундаментальною зміною парадигми навчання, що забезпечує перехід до активної мовленнєвої взаємодії.

Проте, попри значну кількість наявних платформ, методичний аспект їхньої системної інтеграції безпосередньо в структуру уроку під час педагогічної практики залишається недостатньо висвітленим. Актуальним залишається пошук балансу між використанням цифрових розваг та досягненням конкретних лінгвістичних цілей, що потребує детального аналізу результатів практичної діяльності майбутніх педагогів. Існують певні технологічні рішення інтерактивного навчання. Як слушно зауважує О. Бігіч: «Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє змінити характер навчально-пізнавальної діяльності учнів, переходячи від пасивного засвоєння знань до їх активного пошуку та продуктивного використання в ситуаціях, максимально наближених до реального міжкультурного спілкування» [2, с. 142].

Ефективність проведення педагогічної практики з англійської мови забезпечується системним упровадженням спеціалізованих цифрових сервісів, які класифікуються за їхнім функціональним призначенням, серед яких:

Інструменти візуалізації та семантизації контенту: використання платформ Canva та Genially дозволяє відмовитися від статичного викладу матеріалу на користь інтерактивних презентацій. Це сприяє ефективнішій семантизації лексичних одиниць поєднанням візуальних образів, аудіосупроводу та активних тригерів, що активізує декілька каналів сприйняття інформації одночасно.

Гейміфікація та моніторинг навчальних досягнень: упровадження сервісів Wordwall та Bamboozle спрямоване на автоматизацію граматичного дрілу. Ігровий формат виконання вправ знижує когнітивне навантаження та підвищує мотивацію до багаторазового повторення структур. Для проведення формувального оцінювання в реальному часі доцільно використовувати Kahoot або Quizizz, які надають практиканту миттєву аналітику щодо рівня засвоєння теми класом.

Платформи для розвитку навичок говоріння та асинхронної комунікації: застосування відеосервісу Flip (раніше Flipgrid) вирішує проблему обмеженого часу на уроці для індивідуального висловлювання. Створення відеодискусій дозволяє учням тренувати вимову та спонтанне мовлення в комфортному темпі, а вчителю-практиканту – надавати персоналізований фідбек кожному здобувачу освіти.

Технології колаборативного навчання (Collaboration): використання віртуальних дошок Padlet або Miro трансформує групову роботу. Вони слугують простором для колективного мозкового штурму та реалізації довгострокових проєктів (наприклад, створення спільного гайда «Travel Brochure»). Такий підхід сприяє розвитку не лише мовної, а й соціокультурної та цифрової компетентностей учнів.

У цьому контексті виникає необхідність чіткого методичного структурування кожного етапу уроку із залученням відповідного цифрового інструментарію. Досвід проходження педагогічної практики демонструє, що найвищої ефективності вдається досягти за умови дотримання принципу педагогічної доцільності, коли вибір сервісу диктується не його новизною, а конкретним очікуваним результатом.

Аналіз практичної діяльності дозволяє виокремити ключові напрями інтеграції інтерактивних інструментів у структуру занять з англійської мови. На етапі введення в іншомовне середовище (Warm-up) можливе використання платформ для миттєвого збору асоціацій (наприклад, Mentimeter або AnswerGarden), що сприяє актуалізації опорних знань та створенню інтерактивної «хмари слів», яка слугує візуальною опорою для подальшого обговорення. Під час подання нового матеріалу (Presentation) заміна статичних підручників мультимедійними презентаціями в Genially або інтерактивними плакатами в Canva дозволяє реалізувати принцип наочності на вищому рівні, інтегруючи аудіо- та відеоконтент безпосередньо в навчальний матеріал. В основній частині уроку (Practice & Production) використання віртуальних дошок (Miro, Padlet) трансформує групову роботу, дозволяючи учням спільно створювати проекти, класифікувати лексику або будувати ментальні карти в режимі реального часу. Це забезпечує перехід від пасивного сприйняття до продуктивної мовленнєвої діяльності.

Особливого значення набуває зворотний зв'язок та оцінювання. Гейміфіковані платформи (як-от Quizizz або Wordwall) дають змогу практиканту проводити моніторинг навчальних досягнень без психологічного тиску на учнів. Отримані автоматизовані звіти стають базою для діагностики типових помилок та подальшого корегування навчального плану.

Отже, інтерактивні інструменти виступають каталізатором перетворення уроку англійської мови на динамічний простір, де цифрова грамотність учителя-практиканта стає запорукою формування стійкої комунікативної компетенції учнів.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки / Інформаційні технології і засоби навчання, 2019. Т. 70, № 2. С. 1–26.
2. Бігіч О. Б. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Ленвіт, 2013. 456 с.
3. Puentedura R. SAMR and Bloom's Taxonomy: assembling the puzzle. Common Sense Education. 2014. URL: <https://www.commonsense.org/education/articles/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle> (дата звернення: 21.01.2026).
4. Stanley G. Language Learning with Technology: Ideas for Integrating ICT into the Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 264 p.

Інга МІРОШНИЧЕНКО

кандидатка економічних наук, доцентка
кафедри менеджменту авіаційної
діяльності, Українська державна льотна
академія

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах, коли освітні заклади зіштовхуються з новими викликами, такими як цифровізація навчання, інтеграція міжнародних стандартів та зростаючі очікування суспільства, питання забезпечення якості освіти стає надзвичайно актуальним. Однак забезпечення якості освіти потребує комплексного підходу, який охоплює управлінські, педагогічні, нормативні та технологічні аспекти освітньої діяльності [5, с. 136]. Тому, системний підхід забезпечує послідовне впровадження ефективних стратегій управління, дозволяє враховувати взаємозв'язок усіх компонентів освітньої діяльності та підвищує результативність освітніх процесів [3, с. 575]. Крім того, слід зазначити, що впровадження такого підходу сприяє розвитку конкурентоспроможних, компетентних і соціально адаптованих випускників, що відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Зокрема сучасне освітнє середовище характеризується високим рівнем динаміки та значним впливом численних зовнішніх і внутрішніх факторів, які безпосередньо визначають ефективність навчально-виховного процесу. До зовнішніх факторів належать соціально-економічні зміни, впровадження державних освітніх стандартів, цифровізація навчання, а також глобальні виклики, такі як інтеграція у міжнародний освітній простір та зміни на ринку праці.

Внутрішні фактори включають організаційну структуру закладу освіти, компетентність педагогічних кадрів, якість освітніх програм та методичне забезпечення навчання [2, с. 152]. У таких умовах ефективне функціонування закладів освіти можливе лише за умови системного підходу, який забезпечує інтеграцію всіх компонентів освітнього процесу, а саме: від управлінських рішень і планування навчальної діяльності до методів оцінювання та підтримки здобувачів освіти [4, с. 375-376]. Лише завдяки комплексному урахуванню взаємозалежності цих факторів можливо підвищити результативність навчання, формувати компетентного та адаптованого до сучасних умов випускника і забезпечити стійкий розвиток освітнього середовища в цілому. У табл. 1 представлено основні елементи системного підходу до забезпечення якості освіти та очікувані результати їх застосування.

Таблиця 1

Компоненти системного підходу до забезпечення якості освіти та їх вплив на результати навчання [1], [2], [3], [4], [5]

Компоненти системного підходу	Характеристика компонентів	Очікувані результати
Організаційна структура	Чітке визначення ролей, підпорядкованості та управлінських процесів у закладі освіти	Підвищення ефективності управління, злагоджена робота всіх підрозділів
Освітні програми	Розробка навчальних планів та курсів відповідно до стандартів і компетентнісних вимог	Забезпечення цілісної, послідовної та якісної підготовки здобувачів освіти
Методи оцінювання та контролю	Використання формульовального та загального оцінювання, критеріїв успішності та інструментів моніторингу	Об'єктивна оцінка знань, розвиток самоконтролю та саморегуляції у здобувачів освіти
Інтеграція складових	Узгодження організаційної структури, програм і методів оцінювання в єдину систему	Досягнення високих стандартів навчання та професійної підготовки, підвищення якості освітнього процесу

Отже, системний підхід дозволяє інтегрувати всі компоненти освітньої системи, від організаційної структури та освітніх програм до методів оцінювання та контролю, у єдину взаємопов'язану модель, спрямовану на досягнення високих стандартів навчання та професійної підготовки здобувачів освіти.

Таким чином, системний підхід до забезпечення якості освіти є ключовим чинником ефективного функціонування сучасного освітнього середовища. Його застосування дозволяє інтегрувати управлінські, педагогічні та технологічні аспекти освітньої діяльності в єдину цілісну систему, що забезпечує дотримання стандартів якості та підвищує результативність навчального процесу. Системний підхід також створює умови для безперервного вдосконалення освітніх практик, підвищення компетентностей педагогічних працівників і формування підготовлених до професійної діяльності та соціальної інтеграції здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Зварич Г. Критерії моніторингу освітнього процесу та досвід управління його якістю. Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки. Вип. 9 (38). 2019. С. 49–62. URL:

http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/9_38_2019/Bulletin_9_38_Pedagogika_Anna_Zvarych_UA.pdf

2. Максименко Н., Салига Н. Системний підхід до процесу формування професійного іміджу майбутніх викладачів у закладах вищої освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 4 (108). 2021. С. 145-155. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/11/16-1.pdf>

3. Мірошниченко І.С. Освітні стратегії як ключовий фактор повоєнного відновлення України. Гармонізація системи освіти України з європейським освітнім простором: досягнення, виклики та перспективи: зб. тез доп. VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 жовт. 2025 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики». 2025. С. 574–576. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/thesis_ssi-iea_vii_2025.pdf

4. Осередчук О. Наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 5 (109). 2021. С. 367-378. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/37.pdf>

5. Черненко О. Системний підхід до освітньої досконалості: дослідження взаємозв'язку компонентів якості. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 3 (137). 2024. С. 127–140. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/черненко.pdf>

Анжеліка НЕГРУ

здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня, спеціальності С4
Психологія, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФРУСТРАЦІЙ ПЕДАГОГІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасні соціокультурні трансформації, зумовлені воєнними подіями, істотно змінюють умови функціонування системи освіти та висувають підвищені вимоги до професійної діяльності педагогів всіх ланок освіти. У цих умовах професійна діяльність педагогів супроводжується значним зростанням психоемоційного навантаження, невизначеністю професійних перспектив, порушенням усталених організаційних механізмів та необхідністю адаптації до екстремальних умов життєдіяльності. [1; 5] Внаслідок цього особливої актуальності набуває проблема професійних фрустрацій педагогів дошкільної освіти як психологічного феномену, що відображає складний взаємозв'язок між особистісними очікуваннями фахівця, реальними можливостями професійної самореалізації та об'єктивними обмеженнями воєнного часу.

У психологічній науці фрустрація традиційно розглядається як стан психічного напруження, що виникає в ситуації блокування значущих потреб, мотивів або цілей особистості. [5] У професійному контексті цей стан набуває специфічного змісту, оскільки пов'язується з неможливістю досягнення очікуваних результатів діяльності, зниженням відчуття професійної ефективності, порушенням внутрішньої гармонії між професійними цінностями та умовами їх реалізації.

Дослідження сучасних учених засвідчують, що професійна фрустрація педагогів є не лише короточасною емоційною реакцією, а може трансформуватися у стійкий дезадаптивний стан, який негативно впливає на професійну мотивацію, якість педагогічної взаємодії та психічне благополуччя фахівців. [1; 2; 6]

Особливу вразливість до фрустраційних станів демонструють педагоги дошкільних освітніх закладів, професійна діяльність яких передбачає постійну емоційну включеність, високий рівень відповідальності за психічний і фізичний стан дітей, а також тісну взаємодію з батьками. У наукових публікаціях наголошується, що навіть у стабільних соціальних умовах робота вихователя характеризується високим ризиком професійного стресу, емоційного виснаження та професійного вигорання. [4] В умовах воєнного часу ці ризики суттєво посилюються через додаткові стресогенні чинники, серед яких домінують загроза безпеці, нестабільність освітнього середовища, дефіцит ресурсів, порушення звичного режиму роботи та необхідність виконання нових, не властивих раніше професійних функцій.

Як зауважує Остополець І., професійна фрустрація педагогів формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. До зовнішніх детермінант належать організаційні труднощі функціонування закладів освіти, обмеженість матеріально-технічних ресурсів, невідповідність управлінських рішень реальній ситуації, зростання соціальних очікувань щодо ролі педагога тощо. Внутрішні чинники пов'язані з особистісними характеристиками педагогів, зокрема рівнем психологічної стійкості, здатністю до саморегуляції, сформованістю адаптивних копінг-стратегій, професійною ідентичністю та мотиваційною сферою. [6]

В умовах воєнного стану відбувається трансформація професійної ролі педагога. Він дедалі частіше змушений виконувати функції емоційної підтримки, психологічної стабілізації та соціальної адаптації дітей, які зазнали травматичного досвіду. Водночас сам педагог нерідко перебуває у стані хронічного стресу, що обмежує його ресурси для ефективної професійної діяльності. [2] Така ситуація створює фрустраційне підґрунтя, коли високі професійні вимоги не узгоджуються з реальними можливостями їх виконання.

У дослідженнях останніх років професійна фрустрація педагогів часто аналізується у взаємозв'язку з емоційним вигоранням, професійною деформацією та зниженням рівня життєстійкості. Водночас наголошується, що фрустрація має власну специфіку, оскільки пов'язана насамперед із переживанням незадоволеності професійною діяльністю, втрати сенсу професійних зусиль та зростанням внутрішнього конфлікту між «бажаним» і «можливим». [3] Для педагогів дошкільної освіти ці переживання посилюються через емоційну близькість до дітей та високу чутливість до їхнього психологічного стану.

Як зауважують Вдовіченко О., Остополець І., Фалько Н., професійні фрустрації педагогів у період воєнного часу мають системний характер і не можуть розглядатися ізольовано від ширшого соціального контексту. Вони є відображенням загального стану суспільної напруженості, нестабільності та колективної травматизації. У цьому контексті науковці наголошують на необхідності комплексного підходу до вивчення даної проблеми, який поєднує психологічний, педагогічний та соціальний аналіз. [3]

Таким чином, теоретичний огляд наукових джерел засвідчує, що професійні фрустрації педагогів дошкільних освітніх закладів у період воєнного часу є складним багатофакторним феноменом, який формується на перетині особистісних, професійних та соціальних чинників. Подальші наукові дослідження плануємо спрямувати на поглиблене вивчення детермінант

фрустрації, механізмів психологічної адаптації педагогів та розробку ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки фахівців у кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва Н.Є., Бездольна Ю.О. Особливості негативних психічних станів педагогів в умовах війни. Габітус. 2024. № 67. С. 97–101.
2. Вавринів О.С., Христук О.Л. Дослідження психоемоційних станів особистості під впливом стресогенних факторів: зб.наук.праць. Львів: ЛьвДУВС, 2023. Вип.2. С.11-15 DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-2>
3. Вдовіченко О., Остопольць І., Фалько Н. Діагностика професійних фрустрацій сучасного вчителя в контексті збереження психологічного здоров'я. National Health as Determinant of Sustainable Development of Society. Editors: Nadiya DUBROVINA & Stanislav FILIP. Monograph. School of Economics and Management in Public Administration in Bratislava, 2021, pp. 788. P. 308–320.
4. Зварич Г., Мойсеюк В. Професійне вигорання фахівців дошкільної освіти: характерні особливості. Освітологічний дискурс. 2024. № 1(44). С. 214–227 <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.114>
5. Шевченко Н. Ф. Професійна фрустрованість вчителів початкової школи та умови її подолання: психологічний аспект. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. №1. С.65–67.
6. Ostopolets I. Psychocorrection of teacher's frustration using the means of deep psychological cognition of the psyche. Preservation of mental health and actualization of individual resilience in conditions of uncertainty. Monograph. Eds. Iryna Ostopolets, Hanna Varina & Olha Kovalova. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, 2024. P. 222–241

Олександр НЕПША

старший викладач кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

УПРАВЛІННЯ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Зростання вимог до професійної діяльності педагога актуалізують проблему формування здатності майбутнього вчителя географії до безперервної самоосвіти. Умови динамічного розвитку науки, цифровізації освіти та оновлення змісту шкільного курсу географії зумовлюють необхідність підготовки фахівця, здатного до самостійного здобуття, осмислення та оновлення професійних знань. У цьому контексті особливого значення набуває цілеспрямоване управління самоосвітньою діяльністю студентів у процесі їхньої фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти.

У наукових розвідках, самоосвітня діяльність майбутнього вчителя географії розглядається як складне інтегративне утворення, що формується в результаті поєднання когнітивного, предметно-практичного та особистісного

досвіду. Її становлення не може бути забезпечене лише виконанням окремих навчальних завдань або формальним залученням студентів до самостійної роботи [1-3]. Важливою умовою є проходження ними послідовності спеціально організованих освітніх ситуацій, що передбачають активну діяльність, оцінювання результатів та рефлексію набутого досвіду.

Ефективність самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя географії зумовлюється сформованістю позитивної мотивації, стійких професійних установок і потреб, а також відповідних знань і вмінь, які становлять основу готовності до самостійного професійного зростання. У цьому зв'язку управління самоосвітньою діяльністю постає як цілеспрямований педагогічний процес, показником результативності якого є рівень готовності студентів до безперервної самоосвіти.

Управлінський аспект самоосвітньої діяльності має бути організований таким чином, щоб кожен майбутній учитель географії оволодів методикою та технологіями самостійного збагачення власного професійного потенціалу знаннями, уміннями й особистісними якостями. Використання різноманітних освітніх технологій управління самоосвітньою діяльністю є важливою умовою підвищення ефективності цього процесу [3].

Технологічний компонент управління самоосвітньою діяльністю сприяє формуванню евристично-пошукової позиції студента, орієнтованої не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на усвідомлення багатоманітності підходів до їх вивчення. Це стимулює потребу в новій інформації, розвиток умінь роботи з різними джерелами географічних знань, картографічними матеріалами, статистичними та цифровими даними, а також сприяє усвідомленню значущості самоосвіти в професійному становленні вчителя географії.

Значну роль у підвищенні результативності управління самоосвітньою діяльністю відіграє методичний аспект, який сприяє усвідомленню студентами специфіки самоосвіти як особливої форми інтелектуальної активності, що потребує високого рівня самосвідомості, самодисципліни та самоконтролю. Застосування тестів, індивідуальних завдань, пам'яток, дидактичних карток та інших засобів стимулює навчальну мотивацію, формує раціональні прийоми розумової діяльності та навички організації самоосвітнього процесу.

Технологічна реалізація самоосвітньої діяльності забезпечує розширення інформаційного простору студентів, використання різноманітних засобів навчання та самоосвіти, перехід від репродуктивних форм діяльності до творчих. Це проявляється у здатності майбутніх учителів географії здійснювати аналіз, порівняння, узагальнення, обґрунтування та самостійне застосування знань під час розв'язання нестандартних навчально-професійних завдань. Важливим є також урахування індивідуальних можливостей і здібностей студентів, що забезпечує реалізацію диференційованого підходу.

Отже, управління самоосвітньою діяльністю майбутніх учителів географії є важливою складовою їхньої професійної підготовки та передумовою формування готовності до безперервного професійного розвитку. Ефективність цього процесу забезпечується реалізацією комплексу організаційно-педагогічних умов, що охоплюють мотиваційний, технологічний і методичний аспекти. Запровадження цілеспрямованого управління самоосвітньою діяльністю сприяє переходу від теоретичного осмислення проблеми до її

практичного розв'язання та створює умови для формування конкурентоспроможного, мобільного й професійно зрілого вчителя географії.

Список використаних джерел

1. Ємчук Т. В., Чубрей О. С., Ячнюк М. О. Діагностика здатності майбутніх учителів географії до професійного самовдосконалення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 86'. 2022. С.77–84. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.15>
2. Носаченко В. Модель системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. Український педагогічний журнал. 2025. №1. С. 80–92. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-80-92>
3. Плющ В.М. Педагогічне управління самоосвітньою діяльністю майбутніх учителів природничих дисциплін. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина. № 7(12). 2022. С.337–345. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-337-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-337-345)

Дун ПЕЙ

аспірант кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується глибокими трансформаційними змінами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією, інтернаціоналізацією освітнього простору та зростанням суспільних очікувань щодо якості професійної підготовки фахівців. У наукових дослідженнях глобалізація розглядається як багатовимірний процес, що охоплює соціальні, економічні, культурні та освітні виміри й сприяє інтеграції національних освітніх систем у світовий простір [2, с. 263]. У цьому контексті педагогічна освіта постає як ключовий механізм відтворення людського капіталу та формування конкурентоспроможного суспільства знань.

В умовах глобалізації змінюється логіка формування професійної компетентності, яка перестає обмежуватися вузькофаховими знаннями та набуває інтегративного характеру. Для педагогічної освіти це означає необхідність поєднання предметної, методичної, комунікативної, цифрової та ціннісно-етичної складових у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Глобалізація освіти сприяє також уніфікації освітніх стандартів, розвитку академічної мобільності та поширенню міжнародних освітніх практик. Інтеграція національних систем вищої освіти у світовий освітній простір передбачає гармонізацію стандартів, визнання кваліфікацій і формування культури якості на інституційному рівні. В контексті професійної освіти це актуалізує потребу оновлення освітніх програм відповідно до міжнародних вимог, зокрема Європейської рамки кваліфікацій та стандартів підготовки фахівців.

Однією з ключових проблем сучасних трансформацій професійної освіти є забезпечення її якості. Останню найчастіше розглядають як багатокомпонентну категорію, що поєднує політичні, соціальні та управлінські аспекти та відображає стратегічні орієнтири розвитку освітньої системи [4, с. 659]. У сучасних умовах дедалі більшого значення набуває культура якості освіти, яка формується не лише через зовнішні механізми контролю, а й через внутрішню відповідальність академічної спільноти, академічну доброчесність та орієнтацію на постійне вдосконалення освітнього процесу [2, с. 7].

Дослідження у цій царині фіксують, що культура якості є складовою організаційної культури закладу вищої освіти та включає ціннісні, нормативні, управлінські й символічні елементи.

У контексті глобалізаційних змін посилюється також і роль компетентнісного підходу як провідної парадигми педагогічної освіти. Адже професійна компетентність сучасного фахівця формується на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, міжкультурної та комунікативної компетентностей [2, с. 11].

Інтернаціоналізація професійної освіти проявляється через активну участь закладів вищої освіти у програмах академічної мобільності, міжнародних освітніх проєктах та спільних наукових дослідженнях. Участь здобувачів освіти і викладачів у таких ініціативах сприяє розвитку міжкультурної компетентності, толерантності та здатності до професійної комунікації на міжнародному рівні. Як показують дослідження, академічна мобільність позитивно впливає на якість професійної підготовки та конкурентоспроможність випускників на ринку праці [3, с. 16].

Суттєвим чинником трансформацій професійної освіти є також цифровізація. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних і змішаних форм навчання змінює традиційні педагогічні практики та роль викладача. У ряді наукових розвідок наголошується на необхідності формування цифрової компетентності педагогів, здатності використовувати електронні платформи, цифрові ресурси та елементи ІІІ в освітньому процесі. Цифровізація водночас створює нові можливості для індивідуалізації навчання та підвищення його доступності, але й породжує нові виклики, пов'язані з нерівністю доступу до технологій.

Практична спрямованість підготовки є ще одним важливим напрямом модернізації професійної освіти. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що поєднання теоретичної підготовки з практичними формами навчання, такими як педагогічна практика, кейс-стаді, рольові ігри та проєктне навчання, сприяє формуванню професійних умінь і навичок майбутніх педагогів [5, с. 336].

Водночас особливості реалізації професійної освіти супроводжуються низкою проблем. Серед них – обмежені матеріально-технічні та кадрові ресурси закладів освіти, нерівномірний доступ до якісних освітніх ресурсів, а також наслідки соціально-економічної нестабільності та воєнних викликів. Ці фактори ускладнюють впровадження інноваційних підходів та потребують системної підтримки з боку держави й міжнародних партнерів.

Важливим теоретичним і практичним завданням професійної підготовки залишається формування професійної етики та ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців. Як наголошують дослідники, орієнтація виключно на технократичні

аспекти професійної підготовки може призвести до зниження соціальної відповідальності та гуманістичної місії освіти.

Таким чином, сучасні трансформації професійної підготовки в умовах глобалізації постають як комплексний і багатовимірний процес, що охоплює зміни у їх змісті, формах та методах. Її ефективна модернізація можлива лише за умови системного поєднання теоретичної підготовки, практичної спрямованості, розвитку міжкультурної та цифрової компетентностей, а також формування стійкої культури якості освіти. За таких умов система професійної освіти здатна забезпечити підготовку фахівців, які відповідають сучасним суспільним запитам, готові до професійної діяльності в умовах невизначеності та здатні здійснювати конструктивний вплив на розвиток освітньої практики і суспільства загалом.

Список використаних джерел

1. Гончарук В., Мельник О., Декарчук С., Мартиненко Л. Вплив глобалізації на освітню діяльність у сучасному світі. Перспективи та інновації науки. 2022. № 3(8). С. 258–268.
2. Маслікова І. Ціннісні виміри культури якості вищої освіти. Українські культурологічні студії. 2023. № 2(13). С. 7–12.
3. Лях В., Мелков Ю., Любимий Я., Зінченко В., Нечипоренко В., Петрос О., Бойченко М. Глобалізація вищої освіти (національний та інституційний рівні). Філософія освіти. 2022. Т. 28, № 2. С. 15–30.
4. Прилипко В., Заверюха Ю., Кушевська Н. Актуальні виклики та тенденції професійної підготовки фахівців в Україні. Наука і техніка сьогодні. 2024. № 2(30). С. 655–669.
5. Чепік-Трегубенко О. Інноваційні методи професійної підготовки: теоретико-правові аспекти. Науковий вісник Дніпровського державного університету внутрішніх справ. 2024. № 1. С. 330–336.

Лариса ПРОХОРОВА

кандидатка геологічних наук,
доцентка кафедри географії та туризму,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

В умовах упровадження ідей Нової української школи, цифровізації освіти та зростання вимог до професійної мобільності педагога особливої актуальності набуває проблема індивідуалізації освітнього процесу. Одним із дієвих інструментів забезпечення якості вищої педагогічної освіти є індивідуальні освітні траєкторії, що дають змогу враховувати освітні потреби, здібності, інтереси й професійні наміри майбутніх учителів географії.

Аналіз наукових розвідок вітчизняних дослідників говорить про те, що індивідуальна освітня траєкторія – це персоналізований шлях професійного становлення здобувача вищої педагогічної освіти, що передбачає усвідомлений

вибір змісту, форм, методів і темпів навчання з урахуванням його професійних інтересів, здібностей і освітніх потреб [1-6].

У підготовці майбутніх учителів географії індивідуальні освітні траєкторії реалізуються через варіативність освітніх компонентів, вибіркові дисципліни географічного, методичного та міждисциплінарного спрямування, участь у проєктній, дослідницькій та практичній діяльності.

Особливістю формування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів географії є можливість поєднання фундаментальної географічної підготовки з методикою навчання географії, цифровими технологіями, екологічною та краєзнавчою діяльністю, що сприяє розвитку професійної гнучкості та конкурентоспроможності майбутніх педагогів.

Якість професійної підготовки майбутніх учителів географії визначається рівнем сформованості їхніх предметних, методичних, дослідницьких і соціально-комунікативних компетентностей. Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, оскільки освітній процес набуває для них особистісного й професійного сенсу.

Індивідуалізація навчання дозволяє майбутнім учителям географії поглиблено вивчати ті аспекти професійної діяльності, які відповідають їхнім інтересам, зокрема геоінформаційні технології, польові дослідження, екологічну освіту, інтегроване навчання або проєктну діяльність. Це забезпечує практичну спрямованість підготовки та готовність до реалізації сучасних освітніх стандартів.

Важливим результатом реалізації індивідуальних освітніх траєкторій є формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя географії, його здатності до самостійного планування професійного розвитку, самооцінювання результатів навчання та безперервного професійного самовдосконалення.

Ефективна реалізація індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці майбутніх учителів географії потребує створення відповідних педагогічних умов. До них належать: варіативність змісту освітніх програм; наявність широкого спектра вибірових дисциплін; інтеграція теоретичної підготовки з педагогічною практикою; тьюторський і методичний супровід студентів; використання цифрових освітніх ресурсів і геоінформаційних систем.

Важливу роль відіграє готовність науково-педагогічних працівників до реалізації студентоцентрованого підходу, партнерської взаємодії зі студентами та підтримки їхнього професійного самовизначення. Систематичний моніторинг освітніх результатів дозволяє оцінювати ефективність індивідуальних освітніх траєкторій і забезпечувати підвищення якості педагогічної освіти [1, 2, 6].

Підбиваючи підсумки, маємо зазначити, що індивідуальні освітні траєкторії:

- є важливим чинником забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів географії;

- їх реалізація сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку професійних компетентностей, формуванню суб'єктної позиції та готовності до навчання впродовж життя;

- їх упровадження у систему вищої педагогічної освіти створює умови для підготовки конкурентоспроможного, мобільного та інноваційно орієнтованого вчителя географії, здатного ефективно реалізовувати сучасні освітні завдання.

Список використаних джерел

1. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 19, Т.2. С. 9–12
2. Краснощок І. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2018. Вип. 60 Т. 1. С. 101–107.
3. Немець Л. М., Сегіда К.Ю., Логвинова М.О. Теоретизація поняття «індивідуальні освітні траєкторії» та їх роль у забезпеченні якості вищої освіти. Проблеми сучасної освіти : збірник науково-метод. праць. Вип. 8. Харків, 2019. С. 31-45.
4. Немець Л., Гусева Н., Суптелю, О. Міжнародний досвід використання індивідуальних освітніх траєкторій у підготовці студентів у галузі суспільної географії. Проблеми сучасної освіти. 2019. №10. С.43–50.
5. Пенчук О. П., Донченко С. В., Білоцька Л. Б. Побудова індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів. Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Сер. Економічні науки. 2017. № 2 (109). С. 36-41.
6. Шевчук Г.Й. Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації. Педагогічні науки: збірник наукових праць. 2021. Вип. 95. С. 56–61.

Інна РЕПКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри педагогіки,
психології початкової освіти та освітнього
менеджменту, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
Маргарита ЛУК'ЯНЕНКО
здобувачка освіти, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СКЛАДНИК ЗМІЦНЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах повномасштабної війни питання збереження та зміцнення національної ідентичності української молоді набуває особливої актуальності. Збройна агресія проти України спрямована не лише на територіальну цілісність держави, а й на руйнування її культурних, історичних та ціннісних основ.

У такій ситуації саме молоде покоління виступає носієм і продовжувачем національних традицій, історичної пам'яті, мови та культури, що забезпечують спадкоємність національного розвитку. Від рівня сформованості національної ідентичності студентської молоді значною мірою залежить стійкість українського суспільства, його здатність до згуртованості, опору та відновлення.

У закладах вищої освіти студентське самоврядування функціонує як невід’ємна складова системи громадського управління та важливий механізм реалізації прав студентів. Воно забезпечує рівні можливості участі здобувачів вищої освіти в управлінських процесах, сприяє формуванню навичок демократичної взаємодії, відповідального лідерства, критичного мислення та командної роботи. Через участь у виборних, дорадчих і робочих органах студентського самоврядування молодь не лише здобуває управлінський досвід, а й поглиблює усвідомлення власної ролі як частини національної спільноти.

У цьому контексті участь здобувачів освіти у студентському самоврядуванні постає не лише формою громадянської активності, а й важливим чинником усвідомлення належності до української нації, формування національної самосвідомості та відповідальності за майбутнє держави. Студентське самоврядування створює умови для активної соціальної взаємодії, самореалізації та набуття досвіду демократичної участі у життєдіяльності закладу вищої освіти та суспільства, що є основою становлення свідомого громадянина.

Студентське самоврядування формує середовище, у якому відбувається практичне становлення національної ідентичності через безпосередню участь студентів у прийнятті рішень, захисті своїх прав і спільних інтересів, реалізації ініціатив, спрямованих на розвиток академічної спільноти та суспільства загалом. Залучення здобувачів вищої освіти до діяльності органів студентського самоврядування сприяє розвитку громадянсько-патріотичної самосвідомості, формуванню ціннісних орієнтацій, заснованих на повазі до державності, національної символіки, української мови, культури та історичного минулого українського народу.

Формування національної ідентичності студентської молоді проявляється у розвитку комплексу громадянсько-патріотичних якостей, серед яких важливе місце посідають усвідомлення національної належності, стійкі патріотичні переконання, відповідальне ставлення до виконання професійних і суспільних обов’язків, соціальна активність, знання історії та культури України, готовність діяти в інтересах держави та її захисту. Для сучасної студентської молоді національна ідентичність тісно пов’язана з активною громадянською позицією, відчуттям єдності з українським суспільством, солідарністю та можливістю самореалізації у власній державі навіть за умов війни.

Особливого значення діяльність студентського самоврядування набуває в умовах воєнного стану, коли національна ідентичність стає чинником суспільної стійкості, згуртованості та моральної опори. Органи студентського самоврядування виступають осередками формування національної солідарності, ініціюючи та реалізуючи волонтерські проекти, гуманітарні акції на підтримку Збройних Сил України та постраждалого населення, заходи з вшанування пам’яті загиблих захисників України, тематичні просвітницькі ініціативи, онлайн-квести, присвячені державним святкам і подіям української історії.

Важливою складовою діяльності студентського самоврядування є участь у круглих столах, тренінгах, семінарах з питань формування української національної ідентичності та громадянської свідомості, а також активна інформаційна діяльність у соціальних мережах, спрямована на збереження історичної пам’яті, утвердження українських цінностей і протидію

дезінформації. Участь у таких ініціативах сприяє глибшому усвідомленню студентами своєї відповідальності за майбутнє держави, формує відчуття причетності до спільної боротьби за незалежність, суверенітет і демократичний розвиток України.

Крім того, студентське самоврядування виконує важливу виховну функцію, сприяючи формуванню моральної стійкості, взаємопідтримки, емпатії та солідарності серед молоді. В умовах війни ці якості набувають особливого значення, адже саме вони забезпечують психологічну стійкість студентської спільноти та її здатність долати кризові виклики.

Таким чином, участь у студентському самоврядуванні в умовах війни є важливим складником формування та зміцнення національної ідентичності студентської молоді. Студентське самоврядування поєднує громадянську активність із патріотичним вихованням, сприяє утвердженню національних цінностей, розвитку громадянської свідомості та відповідальності за долю держави. Воно виступає ефективним механізмом згуртування молоді, формування активного, національно свідомого та соціально відповідального покоління, здатного протистояти викликам війни, брати участь у відновленні та розбудові незалежної України.

Список використаних джерел

1. Мартинюк В. В. Педагогічні умови формування національної ідентичності студентської молоді в закладах вищої педагогічної освіти у позааудиторній роботі. Умань, 2022. С.70
2. Національна академія педагогічних наук України Інститут проблем виховання. Утвердження української національної та громадянської ідентичності. Монографія. Київ, 2024. С. 6–7
3. Роль та значення студентського самоврядування в закладах вищої освіти. URL: <https://consultant.net.ua/consultant-article/1687> (дата звернення: 19.01.2026).

Лариса САПОГА

вчителька географії, Херсонський ліцей
№51 Херсонської міської ради

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реалізація ідей Нової української школи зумовлює істотні зміни у вимогах до професійної діяльності вчителя географії. Компетентнісна парадигма освіти орієнтує педагогів не лише на трансляцію знань, а передусім на формування в здобувачів освіти ключових і предметних компетентностей, розвиток критичного мислення, здатності до навчання впродовж життя, екологічної свідомості та громадянської відповідальності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема систематичного підвищення професійної компетентності вчителя географії як суб'єкта освітніх змін.

Нормативно-правова база сучасної освіти визначає високі вимоги до професійної підготовки педагога, його готовності до інноваційної діяльності, інтеграції міжпредметного змісту та використання сучасних освітніх технологій.

Водночас ефективність упровадження компетентнісного підходу значною мірою залежить від внутрішньої мотивації вчителя, його здатності до рефлексії, професійного саморозвитку та педагогічної творчості. Саме усвідомлена потреба в неперервному навчанні стає провідним чинником професійного зростання педагога в умовах НУШ [5].

Сучасна модель підвищення кваліфікації вчителя географії передбачає відхід від формального проходження курсів і орієнтацію на безперервний професійний розвиток. Учитель має систематично оновлювати предметні знання, опановувати сучасні методики компетентнісно орієнтованого навчання, зокрема проблемно-пошукові, дослідницькі, проєктні та інтерактивні технології, що забезпечують активну позицію учня в освітньому процесі [3].

В умовах НУШ педагогу надано право самостійного вибору форм і напрямів підвищення кваліфікації відповідно до власних професійних потреб та індивідуальної освітньої траєкторії [3]. Значні можливості для цього відкривають цифрові освітні платформи, онлайн-курси, вебіари, професійні спільноти та ресурси неформальної освіти. Особливої ваги набуває розвиток цифрової компетентності вчителя географії як складової його професійної майстерності.

Ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу є участь учителя географії в науково-практичних конференціях, педагогічних проєктах, професійних конкурсах, а також організація дослідницької та проєктної діяльності учнів, що сприяє формуванню в них предметної, екологічної, соціальної та громадянської компетентностей. Важливою складовою професійного розвитку є підготовка здобувачів освіти до участі в олімпіадах, конкурсах і турнірах, у тому числі з використанням дистанційних форматів.

Відповідно до принципів НУШ, особлива увага приділяється рефлексивній діяльності педагога. Проведення відкритих уроків, взаємовідвідування занять, майстер-класи, педагогічні коуч-сесії сприяють обміну досвідом, професійному діалогу та вдосконаленню методики викладання географії. Відкритий урок у компетентнісному вимірі розглядається не лише як форма демонстрації досвіду, а як простір професійної рефлексії та спільного пошуку ефективних педагогічних рішень.

Важливою умовою професійного зростання вчителя географії є діяльність методичної служби закладу освіти, яка в умовах НУШ трансформується у простір педагогічного партнерства, наставництва та підтримки інноваційних практик. Така взаємодія сприяє формуванню професійних спільнот, здатних до колективного розв'язання педагогічних проблем.

Суттєву роль у реалізації компетентнісного підходу відіграє педагогічна інноваційна діяльність, що передбачає впровадження інтегрованих курсів, міждисциплінарних зв'язків, STEM-освіти, геоінформаційних технологій, польових досліджень та проєктної роботи. Готовність учителя географії до інновацій є показником його професійної зрілості та конкурентоспроможності в сучасному освітньому просторі [1].

Невід'ємною складовою професійної компетентності педагога є самоосвіта, що реалізується через індивідуальні освітні траєкторії, систематичний самоаналіз діяльності, удосконалення психолого-педагогічних знань і загальнокультурної підготовки. Важливим інструментом фіксації результатів

професійного розвитку є електронне портфоліо вчителя, яке відображає досягнення, інноваційні практики та результати педагогічної діяльності [4].

Цифровий освітній простір надає можливість учителю географії презентувати власні методичні напрацювання, навчальні матеріали та результати педагогічних досліджень, що сприяє професійному визнанню, обміну досвідом і формуванню культури педагогічного партнерства. У такому форматі педагогічний досвід набуває відкритості та сталості, відповідаючи ідеям навчання впродовж життя.

Отже, підвищення професійної компетентності вчителя географії в умовах Нової української школи є безперервним, цілісним і рефлексивним процесом, що ґрунтується на компетентнісному підході, суб'єктній позиції педагога та орієнтації на потреби сучасного учня. Реалізація різноманітних форм професійного розвитку, поєднання формальної, неформальної й інформальної освіти забезпечують якість викладання географії та сприяють успішній імплементації ідей НУШ у шкільну практику.

Список використаних джерел

1. Гончарова Н.О., Шуканова А.А. Професійна компетентність учителя географії у системі навчання STEM. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітні й наукові виміри географії», присвяченої 25-річчю спеціальності «Географія» та 15-річчю кафедри географії та краєзнавства ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 25-26 квіт. 2016 року. Полтава: ТОВ «АСМІ», С.37–39.
2. Романькова К. Самостійна робота як умова самовдосконалення вчителя географії в освітньому процесі. Scientific Collection «InterConf», (30): with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (September 26-28, 2020). Hamburg, German, 2020. С. 73–78.
3. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.: 13.00.04. К. 2007. 22 с.
4. Шуканова А. А. Самоосвітня діяльність вчителя географії як фактор формування професійної компетентності. Імідж сучасного педагога. 2011. № 8-9 (117-118). С. 113–115.
5. Шуканова А.А. Функціональна структура професійної компетентності вчителя географії в системі неперервної освіти. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол., головн. ред. В.М. Мадзігон, наук. ред. О.М. Топузов. К. : Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 740–746.

Наталя СЕГЕДА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри освітології та педагогіки
мистецтва, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ПЕДАГОГІКА ВІДНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КАРКАС ВІТАЛЬНО-АКСІОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

У контексті глибоких суспільних трансформацій, воєнних викликів та посттравматичних переживань освіта постає не лише як інструмент передачі знань, а як простір відновлення, солідарності та формування стійкості. Метою наших тез є висвітлення концептуальних ідей педагогіки відновлення як інструменту формування освітньої резильєнтності, а також презентація методологічного каркасу вітально-аксіологічної парадигми для впровадження педагогіки відновлення освітньої резильєнтності у програми підготовки педагогів, освітні політики та практики трансформації навчального середовища вищої освіти.

Концептуальні ідеї педагогіки відновлення зумовлені її метою – трансформація освітнього простору для рефлексії і перетворення кризових і травматичних досвідів у ресурси розвитку на основі відновлення соціальних зв'язків і довіри. Якщо порівнювати педагогіку підтримки і педагогіку відновлення, то треба зауважити про те, що перша надає базу для профілактики кризових ситуацій, тоді як друга передбачає роботу з глибшими процесами трансформації досвіду особистості в нові ресурси.

Запропонована концепція педагогіки відновлення освітньої резильєнтності базується на трьох ключових компонентах вітально-аксіологічної парадигми: ціннісній основі (гідність, взаємоповага, національна ідентичність), практичних інструментах (карти компетентностей, діагностичні модулі, інтерактивні вправи) та рівнях застосування (індивідуальному, груповому, інституційному). Такий підхід дозволяє не лише діагностувати освітні потреби в умовах посттравматичного досвіду, а й формувати стратегії відновлення, що враховують культурний контекст, емоційний стан учасників та потенціал освітнього середовища.

Сьогодні поняття особистісної резильєнтності набуло масштабного поширення у психологічних контекстах. Ми розуміємо «освітню резильєнтність» як інтегральну характеристику освітнього середовища, що виражає його здатність:

- ✓ передбачати та витримувати соціальні, політичні, культурні, воєнні, економічні стресові впливи;
- ✓ зберігати ціннісну цілісність і педагогічну місію навіть у кризових умовах;
- ✓ адаптуватися через інновації, змінювати методи, структури й інструменти, не втрачаючи гуманістичного стрижня;

- ✓ відновлюватися та нарощувати потенціал після травматичних подій та формувати нові практики, що підсилюють стійкість;
- ✓ плекати суб'єктність учасників освітнього процесу шляхом розвитку критичного мислення, рефлексії та культурної ідентичності.

Відповідно до зазначеного ми пропонуємо наступні функції освітньої резильєнтності:

- ✓ проектувальна (передбачає створення навчальних моделей, що інтегрують мистецтво, філософію, культуру та громадянську свідомість як «опори» стійкості);
- ✓ ресурсновідновлювальна (відкриває нові можливості розвитку суб'єктів освітнього процесу);
- ✓ критеріально-діагностична (виявляє рівень стійкості програм і курикулумів до зовнішніх викликів та слабкі елементи в якості освітньої політики, структурі закладу, педагогічних практиках та дидактичному дизайні освітнього процесу).

Педагогіка відновлення освітньої резильєнтності – це концептуально-методологічний підхід у сучасній освіті, що поєднує процеси посттравматичного відновлення та формування стійкості освітніх спільнот. Він ґрунтується на запропонованій нами вітально-аксіологічній парадигмі, де цінності (гідність, взаємоповага, національна ідентичність, життєвість) трансформуються у практики (рефлексивні щоденники, мистецькі проекти, діагностичні модулі тощо), а освітні практики – у вимірювані індикатори освітньої резильєнтності, зокрема й набуття особистісної ефективності в освітньому процесі.

Методологічний каркас вітально-аксіологічної парадигми ми представляємо такими її аспектами – онтологічна глибина, етична чіткість, культурна резонансність і трансдисциплінарність.

Зокрема, метафокусом вітально-аксіологічної парадигми в освіті постає принцип плекання життя, а не лише формування компетентностей, що повертає педагогіку до свого гуманістичного призначення. Саме в цьому сенсі криється її онтологічна глибина.

Оптимістичне оцінювання постає рамкою для прийняття рішень, які ґрунтуються не на декларування цінностей, а на їх операціоналізації.

Етична чіткість запропонованої нами парадигми зумовлена принципами гідності, взаємоповаги, взаємовідповідальності.

В посттравматичному контексті вітчизняної вищої освіти критично важливою є культурна резонансність як відтворення й переосмислення ролі мови, культури, історії, мистецтва, їх збереження й водночас відкритість до інтеркультурних обмінів, коли університети перетворюються на культурні центри громади, реалізуючи свою третю місію.

Трансдисциплінарність не є новим виміром функціонування вищої освіти, але сьогодні вона має набути властивостей широкої методологічної екосистеми, адже вітально-аксіологічна парадигма допускає поєднання мистецтва педагогіки, філософії освіти, психології травми, етики турботи та інших актуальних соціогуманірних практик.

Отже, педагогічна конотація поняття освітньої резильєнтності набуває особливої актуальності, оскільки охоплює здатність освітніх спільнот адаптуватися до криз, зберігати ціннісні орієнтири та трансформувати в

освітньому процесі травматичний досвід його суб'єктів у ресурс розвитку. У цьому контексті виникає потреба в новій педагогічній парадигмі – педагогіці відновлення учасників освітнього процесу, яка інтегрує рефлексивні, культуротворчі та діагностичні практики.

Перспективи наших подальших наукових пошуків полягають у встановленні гнучких взаємозв'язків між компетентнісним, інструментальним змістом освітніх стандартів та «вимірюваністю» етично-емоційного освітнього середовища, набуття особистісної ефективності, гідності в практиках оцінювання освітньої динаміки, взаємоповаги в педагогічних конфліктних ситуаціях, життєстійких результатах навчання.

Ірина СИДУН

кандидатка історичних наук, доцентка
кафедри соціальної роботи, Одеський
національний університет
імені І. І. Мечникова

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВОЛОНТЕРСТВА СЕРЕД МОЛОДІ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Культура волонтерства серед молоді в Україні набуває особливої соціальної значущості в умовах сучасних суспільних викликів – війни, гуманітарних криз та змін у системі освіти. Волонтерська діяльність сприяє розвитку громадянської активності, соціальної відповідальності, емпатії молоді. Це є важливим складником соціального виховання.

Згідно Закону України «Про волонтерську діяльність»: «Волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги» [4]. В Україні волонтерська діяльність регулюється низкою правових актів, міжнародними угодами та державними програмами, що визначають правові гарантії та організаційні механізми волонтерства.

Науковиця Головка В. О., яка дослідила історико-правовий аспект розвитку волонтерства в Україні зазначає: «Поступово відбуваються процеси певної інституалізації волонтерського руху та його включення до соціальних процесів на більш постійній основі. Ті люди та структури, які намагаються зробити свою діяльність системною, набувають формального статусу, що дозволяє розширити можливості співробітництва з урядовими структурами та міжнародними організаціями, наймати співробітників на платній основі тощо» [2, с. 16].

Щодо освітніх закладів, то вони функціонують як ключові соціальні інституції, де молодь соціалізується, набуває навичок співпраці й відповідальності, і саме тут закладаються передумови культури волонтерства. Державна політика молодіжної участі й підтримки волонтерства закріплюється в стратегічних документах, таких як Концепція розвитку волонтерства в Україні [5], що передбачає популяризацію волонтерства як важливого елементу соціальної згуртованості.

У 2023 р. ГО «Українська Волонтерська Служба» спільно з ГО «Рух Олександра Педана «JuniorS» за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в

Україні, Міністерства освіти і науки та Міністерства молоді та спорту ініціювала новий проєкт, що сприятиме обізнаності про важливість волонтерської діяльності – «Шкільний урок волонтерства» [6]. Ця ініціатива була покликана мотивувати підлітків в освітніх закладах займатися волонтерством.

Згідно даних опитування, проведеного UReport UNICEF Україна на початок 2022 р. близько 40% підлітків займалися волонтерською діяльністю [1]. І це відповідає європейським трендам. Після початку повномасштабного вторгнення ця цифра значно зросла.

Волонтерський досвід молодь отримує ще зі школи. У навчальних закладах, зокрема в університетах і школах, студентські волонтерські групи реалізують проєкти з соціальної підтримки, просвітництва, захисту довкілля, а в умовах війни в Україні проводять різні благодійні заходи для допомоги армії. Це сприяє розвитку у молоді емпатії, толерантності, лідерських якостей та професійної мотивації.

Дослідження показують, що участь у волонтерських ініціативах позитивно впливає на формування моральних орієнтирів, соціальної компетентності та відповідальності. Незважаючи на активну участь молоді, існують проблеми: недостатність організаційної підтримки, обмежена інтеграція волонтерських програм у навчальний процес, слабка мотивація та відсутність системної платформи для обміну досвідом.

Розвиток культури волонтерства потребує не лише державної підтримки, але й інтеграції у педагогічні програми, створення мотиваційних механізмів і розширення партнерств між освітніми закладами, громадськими організаціями та місцевими громадами. У зв'язку з цим у 2025 р. був підписаний закон щодо сприяння розвитку волонтерства серед здобувачів освіти [3]. Зокрема в законі прописано, що волонтерська діяльність може впливати на вступ до закладів освіти, закон дозволяє зараховувати час волонтерської діяльності до практики, керівники закладів освіти будуть зобов'язані підтримувати розвиток волонтерських ініціатив та залучення молоді до волонтерської діяльності.

Таким чином, формування культури волонтерства серед молоді в освітніх закладах України є важливою ланкою соціально-педагогічного процесу, що сприяє становленню громадянського суспільства, особистісному розвитку молодих людей та зміцненню соціальної згуртованості. Досягнення цієї мети можливе через системну інтеграцію волонтерських практик до навчального процесу, підтримку державних ініціатив та активізацію молодіжних організацій.

Список використаних джерел

1. Волонтерство під час війни. Опитування. UReport UNICEF Україна. 25.06.2022. URL: <https://ukraine.ureport.in/opinion/5800/> (дата звернення: 10.01.2026)
2. Головка О. В. Волонтерство в Україні: історико-правовий аспект. Право і безпека. №89 (2). 2023. С. 9–18.
URL: https://pb.univd.edu.ua/index.php/PB/article/view/718?utm_source (дата звернення: 10.01.2026)
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо сприяння розвитку волонтерської діяльності серед здобувачів освіти» 8 січня

2025 року № 4186-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4186-20#Text> (дата звернення: 10.01.2026)

4. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19 квітня 2011 р. № 3236-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text> (дата звернення: 10.01.2026)

5. Концепція Державної цільової соціальної програми з розвитку волонтерської діяльності на період до 2030 року від 15 липня 2025 р. № 715-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/715-2025-%D1%80?utm_source (дата звернення: 10.01.2026)

6. У школах стартує ініціатива, покликана надихнути підлітків долучитися до волонтерства. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/news/u-shkolakh-startue-initsiativa-poklikana-nadikhnuti-pidlitkiv-doluchitisa-do-volonterstva> (дата звернення: 10.01.2026)

Катерина ТАРАН

аспірантка кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Наталі СЕГЕДИ

докторки педагогічних наук, професорки, професорки кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

**СТАН ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАГІСТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ОСВІТНІ НАУКИ» ДО ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ:
ЕМПІРИЧНИЙ ПІДХІД**

Актуальність. Сучасна освіта України вимушена функціонувати в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених тривалою збройною агресією Російської Федерації. Заклади освіти зазнають значних руйнувань, змінюються умови навчання, зростає психологічне напруження серед учнів, студентів і педагогів. За таких умов професійна підготовка магістрів за спеціальністю «Освітні науки» набуває особливої актуальності та науково-практичної значущості. Готовність майбутніх педагогів ефективно вирішувати педагогічні конфлікти стає не просто однією з професійних компетентностей, вона виступає необхідною умовою забезпечення стійкого, розвивального та ресурсного освітнього середовища.

Метою дослідження є здійснення комплексного аналізу стану проблеми готовності магістрів спеціальності «Освітні науки» до вирішення педагогічних конфліктів, застосовуючи емпіричний підхід. Дослідження базується на аналізі результатів опитування серед магістрантів педагогічних спеціальностей МДПУ імені Богдана Хмельницького [2], співставленні нормативної моделі педагога, закріпленої у новому Професійному стандарті, затвердженого наказом МОН України № 1225 від 29.08.2024 року, та відомостях аналітичного звіту «Війна,

освіта та соціальний капітал: 3 роки повномасштабного вторгнення» (2025) від фонду savED та Vox Populi agency [1]. Останній представляє собою результати онлайн-опитування в період травня-червня 2025 року серед учнів 8-11 класів та вчителів в 120 закладах загальної середньої освіти з усіх регіонів України, що перебувають під контролем уряду України, зокрема й школи з прифронтових територій та заклади з високою часткою внутрішньо переміщених осіб.

Результати дослідження. Документом, який визначає зміст підготовки вчителів до вирішення педагогічних конфліктів є Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого Наказом МОН № 1225 від 29.08.2024 року. У ньому готовність до розв'язання конфліктів не визначена як окрема професійна компетентність, скоріше, є інтегрованою в інші компетентності, пов'язані із взаємодією та психологічною підтримкою здобувачів освіти.

Для осмислення реального стану готовності магістрів спеціальності «Освітні науки» до вирішення педагогічних конфліктів доцільно звернутися до аналізу чинників, що зумовлюють виникнення напруженої комунікації в сучасному освітньому середовищі. Однією з причин виникнення педагогічних конфліктів є емоційна нестабільність учасників освітнього процесу. Згідно з емпіричними даними аналітичного звіту у 41% опитаних учнів зафіксовано певні ознаки тривожності, для 33% здобувачів вона є підвищеною [1;50]. Високий показник тривожних станів серед здобувачів освіти виступає потужним конфліктогенним чинником, що зумовлює переростання ситуативних непорозумінь до гострих емоційних конфліктів. Враховуючи вищезазначене, ключовою складовою професійної підготовки магістрантів спеціальності «Освітні науки» має бути формування емоційно-етичної та медіативної компетентності.

Отримані емпіричні дані засвідчують, що вплив тривожності ускладнюється недостатнім рівнем міжособистісної комунікації, що підкреслює невідповідність нормативних вимог практичній реальності, в якій опинилась сучасна українська освіта. Про це свідчать результати дослідження, які вказують на кризу довіри в відносинах між учасниками освітнього процесу, що пов'язано з наявністю у них тривожного стану, несприйняттям навчального закладу як безпечного простору.

Відповідно даних Звіту динаміка останніх років підтверджує, що трансформація освітніх перешкод потребує негайного перегляду змісту магістерської підготовки: якщо у 2023 році домінували технічні проблеми (відсутність техніки, зв'язку), то у 2025 році визначальними стали психоемоційні чинники – тривога, емоційне виснаження та страх [1, с. 88]. За оцінками вчителів рівень довіри між ними та учнями є високим: 86% вказують на добрий рівень взаємодії. Водночас учні менш упевнено говорять про відчуття підтримки — лише 54% учнів зазначили, що в школі є хтось (учитель чи інший дорослий), до кого можна звернутися у разі труднощів [1, с.63]. Подібна невідповідність між «ілюзією благополуччя» у вчителя та реальним рівнем підтримки, який відчувають здобувачі освіти, свідчить про недостатню професійну рефлексію педагогів і можливості переходу «зіткнення інтересів» у конфлікти прихованого характеру. Подібна тенденція може слугувати наслідком недостатньої підготовки магістрів в частині формування компетентності педагогічного

партнерства в умовах воєнного часу, в яку інтегрована готовність до вирішення педагогічних конфліктів.

Протистояння освіти сучасним викликам актуалізує запит на нові ролі педагога, які виходять за межі традиційного викладання. Відповідно до проведеного опитування 59% учнів мають запит на отримання психологічної допомоги (21 % з відчують потребу в психологічній підтримці, 38 % вважають, що вона могла би бути корисною). Лише 39 % учнів з тих, хто має запит, отримують певне сприяння зі сторони близьких, проте професійна допомога згадується значно рідше і не має чіткого кількісного вираження в межах вибірки [1, с. 51]. Виходячи з вищезазначеного в сучасній українській школі зростає роль вчителя, який має виступати фасилітатором, що дозволяє запобігати ескалації ситуацій, формувати особистісну резильєнтність. Проте ефективна фасилітація, як і ефективне вирішення педагогічних конфліктів неможливі без належного внутрішнього ресурсу самого педагога, психоемоційний стан якого об'єктивно має ознаки наслідків хронічного стресу, адже, за даними аналітичного звіту, лише 26% педагогів стверджують про переважну відсутність тривожності [1, с. 81].

Рівень задоволеності від життя та відчуття сенсу професійної діяльності серед учителів варіюється залежно від регіону. Так, у західних областях 44 % педагогів повністю або переважно оцінюють своє життя як задовільне, тоді як у центральних, північних і прифронтових регіонах цей показник становить лише 29 % [1, с. 82]. Тобто на підставі даних опитувань у педагогів спостерігається дефіцит особистісного ресурсу. Отже, магістранти можуть знати теорію вирішення педагогічних конфліктів, але в стані емоційного виснаження вони схильні до дисфункціональної поведінки, уникнення проблем або авторитарного придушення конфліктів.

У межах емпіричного дослідження нами було проведено опитування та проаналізовано відповіді магістрантів на питання «Що таке педагогічний конфлікт?» та «Чи маєте ви готовність вирішувати педагогічні конфлікти в процесі своєї професійної діяльності вчителя? В чому це проявляється?», що дозволило зробити кілька важливих висновків щодо їхнього розуміння проблеми конфліктологічної готовності. У результаті аналізу відповідей є підстави для висновку про те, що у привалює стандартне уявлення про педагогічний конфлікт як про «зіткнення інтересів» або «суперечку між вчителем та учнем», тобто традиціоналістське розуміння з точки зору особистісних суперечок. При цьому респонденти схильні визначати дане явище в межах навчального закладу середньої освіти, специфіка вищої школи (де взаємодія будується між дорослими людьми) майже не береться до уваги. Це говорить про те, що майбутні фахівці не до кінця розуміють, що педагогічний конфлікт як явище є притаманним різним рівням освіти. Магістранти показують помірне знання теоретичних інструментів вирішення педагогічних конфліктів, однак вони зазначають, що ці методи складно реалізувати в реальних умовах через тиск адміністрації навчального закладу чи упереджене ставлення батьків.

Аналіз відповідей засвідчує схильність до емоційного відсторонення в ситуації конфлікту. Один з респондентів згадує, що він застосовує «маску байдужості», щоб захистити себе від агресії. Це демонструє відсутність готовності до вирішення педагогічного конфлікту, його свідоме уникнення, що

може призвести до емоційного вигорання. Деякі респонденти вважають, що сучасна система освіти ставить педагогів у невідгідне становище, оскільки їх постійно звинувачують. Як наслідок педагоги відмовляються від захисту своїх прав та пасивно дотримуються правил, встановлених адміністрацією навчального закладу.

Результати опитування підтверджують, що рефлексія магістрантами проблеми педагогічних конфліктів є фрагментарною. Важливо вчити майбутніх магістрів не просто реагувати на інцидент, що вже стався, а володіти техніками емоційної фасилітації – тобто вміти створювати здорове безконфліктне освітнє середовище, будуючи зі здобувачами освіти довірливу взаємодію. Існує потреба змінити підхід до їхньої підготовки: не зупинятись на фіксації суперечностей, що виникають в освітньому середовищі, а приділити увагу розробці і застосуванню медіативних, транскommунікативних педагогічних технологій у вищій школі.

Висновки. Унаслідок повномасштабної війни система освіти зіткнулася з новими викликами, які необхідно враховувати під час розроблення навчальних планів для магістрантів спеціальності «Освітні науки». Застосування кількісного і якісного аналізу результатів зовнішнього [1] та внутрішнього [2] опитування є підставою для висновків про те, що дослідницька увага зосереджена на вивченні педагогічних конфліктів в закладах загальної освіти, натомість відповіді магістрантів демонструють вузьке розуміння конфлікту виключно через призму «вчитель-учень», ігноруючи специфіку взаємодії у вищій школі та професійному середовищі «дорослий-дорослий». Це свідчить про недостатню сформованість системного бачення педагогічного конфлікту, як проблеми і педагогічного явища, що низує усі освітні рівні та в майбутньому може стати бар'єром для подальшої ефективної професійної діяльності магістрів. Сучасна підготовка магістрів «Освітніх наук» має змістити акцент із реагування на інцидент на проектування безпечного освітнього простору. Вимога часу – перехід від вивчення теоретичних алгоритмів до формування здатності знаходити внутрішні ресурси для подолання педагогічних проблем та збереження психічного здоров'я, навичок кризового менеджменту та саморегуляції, без яких будь-яка конфліктологічна компетентність залишається суто декларативною.

Застосування емпіричного підходу орієнтує нас у перспективах подальшого дослідження, які закладено у теоретичній розробці та реалізації методики формування у майбутніх педагогів готовності до вирішення педагогічних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Війна, освіта та соціальний капітал. 3 роки повномасштабного вторгнення: аналіт. дослідж. / БФ «savED». Київ, 2025. с.50-88 <https://saved.foundation/diialnist/doslidzhennia-v-haluzi-osvity/>
2. https://docs.google.com/spreadsheets/d/18IPxMp-DvkfiQq7GgeZIVGUs5uXUk_3RsL-_suDFQ6g/edit?usp=sharing

Юлія ТВЕРДОХЛІБ

кандидатка політичних наук, доцентка
старша викладачка кафедри іноземних
мов, Національна академія сухопутних
військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

РОЛЬ І ПРОЦЕС ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВИКЛАДАЧЕМ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Планування навчального заняття є ключовим елементом педагогічної діяльності викладача та основою ефективного організаційно-методичного забезпечення навчального процесу. У сучасних умовах трансформації освітньої діяльності та впровадження компетентнісного підходу до навчання роль планування набуває особливої значущості, оскільки воно забезпечує системність, логічність та результативність освітнього процесу.

Планування дозволяє викладачеві не лише визначити навчальні цілі, зміст та методи проведення заняття, але й передбачити різні сценарії розвитку уроку, адаптуючи їх до рівня підготовки студентів та особливостей освітнього середовища. Воно виступає засобом забезпечення інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, а також контролю ефективності навчального процесу та його таймінгу.

Роль планування полягає у забезпеченні цілісності навчальної діяльності та оптимізації використання часу й ресурсів. Під час підготовки заняття викладач визначає: навчальні цілі та очікувані результати, зміст навчального матеріалу, форми роботи, методи стимулювання активності студентів, завдання (основні та додаткові), а також способи контролю та оцінювання результатів. Таке системне планування сприяє формуванню професійних компетентностей та розвитку критичного мислення студентів.

Процес планування передбачає кілька етапів: аналіз навчальної програми та потреб студентів, визначення цілей та очікуваних результатів, підбір методів і форм навчальної діяльності, складання детального сценарію заняття, а також передбачення можливих труднощів і шляхів їх вирішення. Сучасні підходи рекомендують враховувати інноваційні педагогічні технології, інтерактивні та цифрові інструменти, які підвищують ефективність навчального процесу та мотивацію студентів.

У сучасній освітній практиці планування навчального заняття викладачем поєднує традиційні методи з інноваційними підходами. До них належать активні методи навчання, проблемно-орієнтовані завдання, кейс-методи, моделювання професійних ситуацій, інтеграція цифрових платформ та мультимедійних ресурсів. Такий підхід дозволяє адаптувати навчальний процес до різних рівнів підготовки студентів та створює умови для розвитку їхньої самостійності, критичного мислення і комунікативних компетентностей.

Важливим аспектом планування заняття з іноземної мови для курсантів немовних спеціальностей є аналіз їхніх потенційних труднощів та вразливостей. Оскільки іноземна мова не є фаховою дисципліною для цієї категорії курсантів, процес її вивчення часто є складним і не всі завдання сприймаються курсантами

однаково легко. Тому перед складанням плану заняття та розробкою навчальних завдань викладач повинен передбачити можливі труднощі, з якими курсанти можуть зіткнутися при опануванні конкретної теми, та адаптувати завдання відповідно до їхніх потреб і рівня підготовки.

Планування забезпечує логічну послідовність занять, контроль засвоєння матеріалу та можливість коригування навчального процесу у реальному часі. Це особливо важливо у навчальних закладах з високим навантаженням або спеціалізацією, де поєднується теоретична підготовка з практичними діями.

Список використаних джерел

1. Teaching Guide. English for the Best Professionals / колектив авторів. – Київ: LangLover, 2023. – 100 с. – ISBN 978-8888800140. – Серія English for the Best Professionals.

Євген ТОПАЛОВ

здобувач освітньо-наукового
рівня доктора PhD кафедри освітології
та педагогіки мистецтва,

Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Під науковим керівництвом:

Наталі СЕГЕДИ

докторки педагогічних наук, професорки,
професорки кафедри освітології та
педагогіки мистецтва, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО СТУПЕНЯ «БАКАЛАВР» ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

Іншомовна підготовка відіграє значну роль в у вищій освіті України та є обов'язковою складовою освітніх програм всіх рівнів підготовки – від освітнього рівня «бакалавр» до освітньо-наукового рівня «доктор філософії».

У зв'язку з інтеграцією України з європейським та світовим освітньо-науковим простором, розвитком науки та технологій, особливо у сфері оборонно-промислового комплексу та генеративного штучного інтелекту, іншомовна підготовка в освітньому процесі набуває все більшої значущості.

Сьогодні формальна вимога до володіння іноземною мовою на рівні B2 за шкалою CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) на момент завершення навчання здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» перестає бути формальною та набуває більш прикладного значення [2].

Згідно з дослідженням, проведеним інтернет-ресурсом Statista у 2025 році [1], загальна кількість носіїв англійської мови у світі, включаючи як носіїв, так і тих для кого англійська мова не є рідною, становить приблизно 1,53 мільярда. Об'єктивно, англійська мова вважається найпоширенішою мовою у

світі, тому у змісті іншомовної підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» набуває особливої уваги.

У межах даного дослідження особистісна ефективність здобувача освітнього ступеня бакалавр визначається як здатність досягати навчальних цілей, ефективно використовувати освітні та особистісні ресурси, результативно комунікувати в команді, та адаптуватись до змін освітнього середовища. Така дефініція особистісної ефективності здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» зумовлена системно-структурним ресурсом іншомовної підготовки, в якому є максимум педагогічних засобів і механізмів для її формування.

Володіння іноземною мовою дозволяє майбутнім спеціалістам не обмежувати свої дослідження, покладаючись виключно на вітчизняний досвід, що може призводити до ситуацій коли міжнародний досвід фактично ігнорується. У процесі ж роботи з іншомовними ресурсами володіння мовою також дає змогу не покладатися виключно на результати машинного перекладу або аналіз джерел, який було виконано за допомогою генеративного штучного інтелекту, а самостійно аналізувати інформацію, виявляти можливі неточності інтерпретацій і глибше розуміти наукові матеріали. Це, своєю чергою, сприяє формуванню компетентного фахівця зі здатністю до критичного мислення.

Також володіння іноземною мовою стає більш важливим у зв'язку з активнішою участю закладів вищої освіти України в міжнародних проєктах, зокрема програмах на кшталт Erasmus+ та інших наукових і освітніх ініціативах. Знання іноземної мови в цьому контексті дає змогу здобувачам та науковцям ефективніше працювати в полілінгвальних командах, чітко формулювати й доносити власні думки, активно взаємодіяти з колегами та здобувати міжнародний досвід.

Вивчення іноземної мови набуває все більшого значення в процесі підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» з точки зору розвитку їхньої особистісної ефективності. Воно забезпечує здатність працювати із сучасними технологіями та актуальними науковими дослідженнями, не покладаючись виключно на дані, згенеровані за допомогою штучного інтелекту або машинного перекладу. Володіння іноземною мовою також дозволяє верифікувати інформацію, що сприяє формуванню критичного мислення під час роботи з джерелами та забезпечує ефективну участь у проєктній діяльності та комунікації.

Таким чином, іншомовна підготовка здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у нашому дослідженні виступає цілеспрямованим процесом формування іншомовної компетентності як метакритерію розвитку особистісної ефективності та складається з мети, змісту, форм, методів, методик, технологій, що реалізуються на третьому році навчання та забезпечується міжфакультетським освітнім компонентом «Іноземна мова».

Список використаних джерел

1. Statista. The most spoken languages worldwide [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/> (дата звернення: 01.01.2026).

2. МОН створило концепцію розвитку англійської в університетах: рівень В1 – обов’язкова умова вступу, В2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та мовні скринінги : вебсайт / Міністерство освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/news/mon-stvorilo-kontseptsuyu-rozvitku-angliyskoi-v-universitetakh-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnikh-distiplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення: 01.01.2026).

Галина ТУЛУЧЕНКО

докторка технічних наук,
професорка кафедри вищої математики,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

ІНОЗЕМНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ ПОКРОКОВОГО КОНТРОЛЮ ДЛЯ ВЕРИФІКАЦІЇ ЗНАНЬ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Вступ. Глобальна цифровізація освіти та стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ШІ) поставили перед вищою школою виклик «когнітивної пасивності» студентів. Отримуючи від LLM-моделей (Large Language Models) готові розв’язання складних математичних задач, студент перетворюється на механічного транслятора контенту, що призводить до девальвації традиційних форм контролю [1]. Особливо гостро ця проблема постає в інженерній освіті, де математична підготовка є фундаментом професійної компетентності. Світова практика намагається розв’язати цю проблему через впровадження інтелектуальних систем навчання та інструментів верифікації, проте їх адаптація до специфіки українського освітнього простору потребує окремого аналізу.

Аналіз іноземних систем покрокового контролю. Сучасний світовий досвід пропонує перехід від статичного тестування до Intelligent Tutoring Systems (ITS), що забезпечують моніторинг процесу розв’язання в реальному часі [2–3]. Серед найбільш релевантних інструментів виокремлюються:

1. Möbius (DigitalEd). Орієнтована на STEM-дисципліни платформа, що інтегрує потужності CAS Maple. Вона дозволяє створювати багаторівневі питання з перевіркою еквівалентності математичних виразів та алгоритмічною рандомізацією [4].

2. Graspable Math. Система з динамічною алгебраїчною нотацією, де контроль здійснюється через жести (drag-and-drop), а функція «replay» дозволяє викладачу бачити кожну маніпуляцію студента з формулою [5].

3. ASSISTments. Платформа, що реалізує стратегію scaffolding (надання підказок у процесі розв’язання), збираючи дані про час та послідовність дій для формативного оцінювання [6].

Системи дистанційного нагляду (proctoring) та поведінковий моніторинг. Для забезпечення академічної доброчесності іноземні заклади вищої освіти активно використовують системи технічного контролю: ProctorU [7], Respondus LockDown Browser [8] та Schoology [9]. Ці системи поєднують біометричну ідентифікацію з аналізом поведінкових аномалій

(фіксація перемикання вікон, часових інтервалів). Проте, як свідчить аналіз, такі рішення ефективні переважно в контрольованому кампусному середовищі. У форматі дистанційного навчання вони стикаються з етичними бар'єрами (втручання у приватність) та технічною несумісністю пристроїв студентів [10 – 11].

Обмеження іноземного досвіду в українських реаліях. Попри високу технологічність, іноземні системи мають низку критичних недоліків для масового впровадження в Україні:

- Фінансовий бар'єр. Комерційна модель ліцензування (наприклад, у Möbius) є занадто дорогою для більшості вітчизняних університетів.

- Вразливість до мультимодального ІІІ. Сучасні моделі ІІІ здатні аналізувати скріншоти інтерфейсів, легко формуючи підказки для заповнення полів введення даних.

- Методична обмеженість. Більшість безкоштовних платформ (ASSISTments та ін.) орієнтовані на рівень середньої школи або базової алгебри, не покриваючи специфіку вищої математики для інженерів.

- Часовий ресурс. Традиційний метод верифікації VIVA (viva voce) – усний захист – за умов великих потоків студентів створює надмірне навантаження на викладача і не може застосовуватися систематично.

Висновки. Аналіз іноземного досвіду свідчить, що системи покрокового контролю є необхідним «інструментальним фільтром» у цифровізованій освіті. Вони дозволяють змістити фокус з фінальної відповіді на сам алгоритм дій. Однак для українських університетів перспективним є шлях розробки авторського локального, економічно доступного ПЗ, яке б поєднувало покрокову декомпозицію задач із хронометричним моніторингом «фізіологічного мінімуму» часу на розв'язання.

Проте варто визнати, що авторське ПЗ не є абсолютною панацеєю, а лише створює додатковий бар'єр для механічного копіювання ІІІ-контенту, спонукаючи студента до мінімально необхідної аналітичної роботи.

Ключовою перевагою розробки локальних програмних модулів є можливість для викладача врахувати специфіку власного авторського курсу вищої математики, адаптуючи інтерфейс та логіку перевірки під конкретні методичні завдання. Оптимальним інструментарієм для створення таких засобів є мова програмування Python (з бібліотеками для символьних обчислень та побудови інтерфейсів) або CAS Maple із використанням пакета Maplets Builder.

Попри те, що такий підхід має високий поріг входження через необхідність навичок програмування, використання тих самих моделей ІІІ дозволяє значно прискорити процес написання коду, делегуючи їм створення окремих логічних блоків. Іншим шляхом подолання технічних труднощів є міждисциплінарна кооперація з колегами, що мають відповідні ІТ-компетенції. Більш детально архітектура та зразки розроблених авторських модулів будуть представлені у повній версії дослідження.

Список використаних джерел

1. Matei S. A. The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains , by Nicholas Carr: [Review]. Information Society. 2013. Vol. 29, no. 2. P. 130–132. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972243.2013.758481>.
2. Niño-Rojas F., Lancheros-Cuesta D., Jiménez-Valderrama M. T. P., Mestre G., Gómez S. Systematic Review: Trends in Intelligent Tutoring Systems in Mathematics Teaching and Learning. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology. 2023. Vol. 12, no. 1. P. 203–229. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijemst.3189>.
3. Göktepe Yıldız S., Göktepe Körpeoğlu S. Trends and insights of AI in mathematics education: A bibliometric analysis. International Electronic Journal of Mathematics Education. 2025. Vol. 20, no. 3. p. em0837. DOI: <https://doi.org/10.29333/iejme/16401>.
4. Möbius. DigitalEd. URL: <https://www.digitaled.com/mobius/> (Accessed: 25.01.2026).
5. Graspable Math. Graspable Inc. URL: <https://activities.graspablemath.com/> (Accessed: 25.01.2026).
6. ASSISTments. Worcester Polytechnic Institute. URL: <https://www.assistments.org/> (Accessed: 25.01.2026).
7. ProctorU. URL: <https://www.proctoru.com/> (Accessed: 25.01.2026).
8. Enable Proctored Browser Mode. DigitalEd Support. URL: <https://www.digitaled.com/support/help/admin/Content/INST-PROCTORS/Proctored-Browser.htm> (Accessed: 25.01.2026).
9. Schoology. URL: <https://www.schoology.com/> (Accessed: 25.01.2026).
10. Heinrich E. A Systematic-Narrative Review of Online Proctoring Systems and a Case for Open Standards. Open Praxis. 2025. Vol. 17, no. 3. DOI: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.3.836>.
11. Zacharias K., Schmitt K. Questioning the ethics of online proctoring. University Affairs. 2021. URL: <https://universityaffairs.ca/opinion/questioning-the-ethics-of-online-proctoring/> (Accessed: 25.01.2026).

Віталіна ФІРКО

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сюжетно-рольова гра є одним із ключових засобів соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасної освіти, що орієнтована на компетентнісний підхід та інтеграцію дитини в соціокультурне середовище. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти гра визначається як провідний вид діяльності дошкільника, що забезпечує цілісний розвиток особистості, включаючи соціально-комунікативну сферу. Через сюжетно-рольову гру дитина

засвоює соціальні норми, ролі, способи взаємодії, вчиться будувати відносини з однолітками та дорослими, що сприяє формуванню готовності до шкільного життя та успішної адаптації в суспільстві [1].

У дошкільному віці соціалізація відбувається переважно через ігрову діяльність, де дитина переходить від індивідуальної гри до спільної, колективної. Сюжетно-рольова гра створює модель соціальних відносин, дозволяючи приміряти різні ролі (наприклад, члена сім'ї, працівника закладу, друга), що допомагає зрозуміти позицію іншої людини, розвиває емпатію та децентрацію мислення. Дитина вчиться дотримуватися правил гри, домовлятися про розподіл ролей, вирішувати конфлікти мирним шляхом, що безпосередньо формує базові соціальні навички.

Театралізована гра, як різновид сюжетно-рольової діяльності, відіграє важливу роль у художньому вихованні дошкільників, доповнюючи процес соціалізації естетичним та емоційним розвитком. Вона сприяє формуванню уяви, творчого мислення та емоційної виразності, дозволяючи дитині не лише відтворювати соціальні ролі, але й глибше переживати художні образи, що базуються на літературних творах чи фольклорі. Через театралізовану гру дитина вчиться виражати емоції засобами міміки, жестів, інтонації, що посилює комунікативну компетентність та сприяє гармонійному поєднанню соціального й естетичного виховання в умовах сучасної дошкільної освіти [2, с. 219].

Сучасна освіта акцентує увагу на розвитку соціальної компетентності як однієї з ключових. Сюжетно-рольова гра сприяє її формуванню, оскільки дитина в ролі набуває досвіду спілкування, кооперації, відповідальності за спільний результат. Вона вчиться виражати власні потреби, слухати інших, проявляти ініціативу та повагу до думки партнера по грі. Такий процес особливо важливий у старшому дошкільному віці, коли гра стає більш структурованою, з чітким сюжетом і правилами, що наближає її до реальних соціальних практик [4, с. 53].

Умови сучасної освіти, зокрема інклюзивне навчання, цифровізація та вплив зовнішніх викликів, роблять сюжетно-рольову гру незамінним інструментом для компенсації дефіциту соціальних контактів. Гра дозволяє моделювати різноманітні ситуації, включно з тими, що стосуються толерантності, взаємодопомоги та подолання бар'єрів. Діти з різним рівнем розвитку можуть брати участь у спільній грі на рівні своїх можливостей, що сприяє формуванню інклюзивного середовища та розвитку толерантності.

Сюжетно-рольова гра як умова соціалізації передбачає активне залучення педагога до організації процесу. Вихователь створює багате предметно-розвивне середовище, пропонує актуальні сюжети, що відображають реалії життя (сім'я, дитячий садок, магазин, лікарня), стимулює дітей до спільного планування гри. Важливо спостерігати за взаємодією учасників, спрямовувати гру на конструктивне вирішення конфліктів, заохочувати рефлексію після гри. Такий підхід забезпечує перехід від спонтанної гри до цілеспрямованої діяльності, що відповідає вимогам сучасного стандарту дошкільної освіти [3, с. 30].

Психологічний механізм соціалізуючого впливу сюжетно-рольової гри базується на уявній ситуації, яка дозволяє дитині безпечно переживати емоції, ролі та конфлікти. Виконуючи роль, дитина аналізує поведінку персонажів, прогнозує реакції партнерів, вчиться самоконтролю та моральним судженням. У

колективній грі посилюється ефект соціального навчання через взаємне спостереження та імітацію позитивних зразків поведінки.

У контексті компетентнісного підходу сюжетно-рольова гра інтегрується в освітній процес як засіб досягнення соціально-комунікативної компетентності. Вона сприяє розвитку мовленнєвих навичок у діалозі, невербальної комунікації, здатності до співпраці. Дитина вчиться аргументувати свою позицію, шукати компроміси, що є основою для подальшого шкільного навчання та життя в суспільстві.

Таким чином, сюжетно-рольова гра залишається потужним засобом соціалізації дошкільників, адаптованим до реалій сучасної освіти. Вона не лише забезпечує засвоєння соціальних норм і ролей, а й розвиває емоційну сферу, комунікативні вміння, ініціативність та відповідальність. Ефективне використання цієї гри вимагає від педагога системного підходу, творчості та глибокого розуміння її розвивального потенціалу, що відповідає оновленим державним стандартам і науковим поглядам на дошкільну освіту.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 23.01.2026).
2. Барановська, І. Г. Театралізована гра як засіб художнього виховання дошкільників. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. 2020. С. 218–221.
3. Дмитрук Ю. В. Сюжетно-рольова гра як умова соціалізації дітей дошкільного віку. Підготовка керівника закладу освіти: реалії сьогодення та перспективи: матеріали VIII вузівської наукової студентської Інтернет-конференції. Ніжин, 2023. С. 30–35.
4. Кубата Н. П. Гра як засіб формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Молодий вчений. 2018. № 5. С. 53–56.

Наталія ШЕПТАК

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта),
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА УЧНІВСЬКОЮ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В МАЛІЙ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

Метою сучасної освіти в Україні є навчання людини. В її основі – розвиток і виховання особистості, зокрема відповідального громадянина, який вмітиме критично мислити, аналізуватиме різноманітну інформацію, зрештою,

застосовуватиме здобуті знання і вміння для креативного підходу у вирішенні завдань, тобто мислитиме інноваційно [4, с. 153].

В останні роки спостерігаються зміни в системі освіти, з поміж яких: збільшення кількості нової інформації і доступність до неї; організація навчального процесу, зокрема оновлення освітніх програм, підручників, планів, покращення технічного забезпечення аудиторій; удосконалення критеріїв до професійних компетенцій педагогів (наставників), зокрема в системі Малої академії наук України (МАН України) і їх підходів до навчання. Все це потребує від педагога (наставника) широкої ерудиції, активності й прагнення до творчої роботи, гнучкого та креативного мислення, вмінню аналізувати та бути готовим до запровадження новаторських підходів [2, с. 8].

МАН України – це творче об'єднання учнівської молоді, яке підтримує її інтелектуальний і духовний розвиток, забезпечує готовність до діяльності в галузі науки, підтримує в майбутньому виборі професії. В основі позашкільного закладу перебуває залучення учнів до систематичної науково-дослідницької діяльності в галузі історії, географії, літературознавства, математики, фізики, хімії тощо. Наразі в Україні функціонує 27 територіальних відділень МАН України обласного рівня [1, с. 60]. Загальноприйнятими принципами планування навчально-виховної роботи в системі МАН України є: багатопрофільність, яка демонструється у функціонуванні наукових секцій; актуальність змісту навчання, тобто науковість, доступність, логічність; різноманітність організаційних форм освітньо-розвиваючої та виховної діяльності (наукові відділення та секції, профільні гуртки, тренінг-курси, навчально-оздоровчі табори, експедиції і т. д.) [3, с. 46–47].

Основним завданням інноваційних процесів в освіті є створення та впровадження нових ідей, технологій та методів навчання, спрямованих на розвиток особистості. Реформування шкільної історичної і суспільствознавчої галузі, спрямовується на оновлення її структури та змісту [5, с. 50–51]. Як наслідок, відбувається вплив на діяльність позашкільних закладів освіти, стимулювання застосування нових методичних підходів у розвитку історичного мислення і громадянської позиції учнів.

Дієвість закладів МАН України та їх територіальних відділень залежить в основному від ефективності впроваджених у дію наукових відділень, що об'єднують роботу наукових секцій і закладів загальної середньої освіти. Навчальний процес у системі МАН України здійснюється за спеціально розробленими програмами, одночасно поєднуючи групові й індивідуальні форми роботи з учнями. Заняття організовуються на базі навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень закладів загальної середньої освіти. Під час роботи з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю часто залучаються представники рад молодих науковців вищих навчальних закладів. Суттєвим у роботі МАН України залишається організація спільних учнівсько-студентських проєктів. Учні, які досягли високих результатів в обраному напрямі науково-дослідницької діяльності, беруть участь у II та III етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт [3, с. 47–48].

Особливу увагу потрібно звернути на види пошуково-дослідницьких (творчих) робіт, які реалізуються учнями під керівництвом педагогів (наставників). Серед яких виділяють: реферативні (роботи в основі яких збір та

представлення інформації відповідно до вибраної учнями теми); проєктні (роботи, у яких учні описують, як досягти результату у вирішенні поставленого завдання); описові (роботи, що передбачають систематичне спостереження і деталізоване описування теми); експериментальні (роботи, виконані відповідно до проведеного експерименту, який описаний у науці); дослідницькі (роботи, під час яких учнями зроблено аналіз і висновки про досліджувану тему) [1, с. 63–64]. У МАН України, займаючись пошуково-дослідницькою діяльністю, учні одночасно поглиблюють знання з базових предметів і розвивають дослідницькі навички. Вони набувають практичних вмінь у пошуку інформації, відвідуючи бібліотеки, музеї та архіви [3, с. 48].

Отже, педагогічне керівництво учнівською науково-дослідницькою діяльністю в МАН України є ключовим чинником формування наукового світогляду та розвитку творчих здібностей школярів. Ефективне наставництво ґрунтується на поєднанні індивідуального підходу до учня, стимулюванні його самостійності та наукової ініціативи, а також на систематичному використанні методів пошукової та дослідницької роботи.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ФОП Левковець, 2014. С. 56–75. URL: <https://surl.lu/fbcnlz> (дата звернення: 08.01.2026).

2. Бережна С. В. Про підготовку майбутніх вчителів історії до інноваційної діяльності. Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 2017 р. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди ; [упоряд. Г. Г. Яковенко]. Харків : ХНПУ, 2017. Вип. 9. С. 7–12. URL: <https://surl.li/qxwhyz> (дата звернення: 07.01.2026).

3. Ворона Л. І. Особливості організації освітнього процесу в закладах Малої академії наук України. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 46–50. URL: <https://surl.li/lqestc> (дата звернення: 10.01.2026).

4. Слушний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя XXI століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. А. Біда та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. № 2 (106). С. 150–159. URL: <https://surl.lu/fpzeom> (дата звернення: 08.01.2026).

5. Смірнова О. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів історії до інноваційної педагогічної діяльності. Рідна школа. 2010. № 11. С. 50–53. URL: <https://surl.li/sgtxrr> (дата звернення: 08.01.2026).

СЕКЦІЙНЕ ЗАСІДАННЯ 6. ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

Veronica HAIDAR

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages, Alfred Nobel University

TRAUMA AND ITS IMPACT ON LEARNING: STRATEGIES FOR SUPPORTIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS PART OF INCLUSIVE PEDAGOGY

Trauma has a profound influence on students' emotional well-being and cognitive functioning, which directly affects their ability to learn. Understanding how trauma impacts the brain is essential for educators working in contemporary educational contexts, particularly during periods of crisis and emergency teaching. One useful framework for explaining these processes is the neurobiological model proposed by Dr. Dan Siegel, which distinguishes between the so-called “upstairs brain” and “downstairs brain”. The “downstairs brain,” which is fully developed at birth, is responsible for basic life-sustaining functions such as breathing, digestion, movement, and reflexive responses. Its primary role is to ensure safety and survival. In contrast, the “upstairs brain” develops gradually and governs higher cognitive functions, including decision-making, language, attention, memory, problem-solving, emotional regulation, and empathy. These functions are fundamental to successful learning and academic engagement. Under normal conditions, the upstairs and downstairs brain communicate effectively, allowing individuals to respond thoughtfully rather than react impulsively. However, when a person experiences intense fear, stress, or anger, stress hormones flood the downstairs brain and disrupt this communication. As a result, access to the upstairs brain becomes limited, making it difficult for learners to think rationally, regulate emotions, or concentrate on academic tasks [1, pp. 18-27].

Trauma significantly interferes with this brain integration. Students who have experienced traumatic events often remain in a heightened state of alertness, perceiving their environment as unsafe. This state negatively affects attention, memory, and self-control, leading to reduced academic performance. Trauma may also influence interpersonal relationships, causing students to become overly dependent on others or, conversely, to struggle with trust and social interaction.

In educational settings, trauma can manifest through a range of behavioral and emotional responses. These may include sudden emotional outbursts, withdrawal, passivity, disorganization, or aggressive behavior. Such reactions can contribute to school avoidance, absenteeism, and difficulties in maintaining consistent engagement with learning activities. Without appropriate support, these challenges may intensify over time.

To address these issues, trauma-informed and supportive teaching strategies are essential. One effective approach is scripting, which allows students to engage in structured storytelling. This strategy supports imagination, language development, and emotional expression while providing a sense of predictability and safety. Another valuable method is writing poetry, particularly when students are offered sentence

stems. This technique enables reflective thinking and emotional processing in a guided and non-threatening manner.

Additionally, the use of emojis to express emotions can help students identify and communicate their feelings more easily, especially in online or blended learning environments. This approach lowers emotional barriers and promotes emotional literacy. The “What if I...” activity is another effective strategy that requires students to speculate what their own emotions would be if they were in situations experienced by story characters. This works best in small groups that allow students an opportunity to exchange ideas about their reactions. This task is particularly suitable for B1–B2 level learners and helps sustain cognitive engagement through familiar and relatable experiences.

The application of these strategies is especially relevant for university educators who face similar challenges in emergency or crisis-affected teaching contexts. Furthermore, this knowledge can benefit students themselves by helping them understand their emotional reactions to stress and trauma. Increased self-awareness, combined with peer support, can foster resilience and contribute to a more supportive and inclusive learning environment.

References

1. Daniel J. Siegel. 2010. Mindsight: The New Science of Personal Transformation. New York: Bantam Books.

Руслана ВІЛЬХОВА

здобувачка вищої освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. Інклюзивна освіта є сучасним підходом, що забезпечує рівний доступ до навчання для всіх учнів незалежно від їхніх фізичних, психічних та соціальних особливостей. У статті досліджено психологічні основи інклюзивного підходу, розглянуто ключові принципи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та роль педагога у створенні сприятливого освітнього середовища. Представлено аналіз сучасних психологічних теорій, які обґрунтовують ефективність інклюзивних практик у навчанні.

Сучасна педагогічна освіта стикається з необхідністю адаптації навчального процесу до різноманітності учнів. Інклюзивна освіта передбачає створення умов для повноцінного навчання дітей з різними особливостями розвитку та забезпечення їхньої соціальної інтеграції. Психологічні засади інклюзії формують основу для розуміння, як найефективніше організувати освітнє середовище та взаємодію між учнями.

Основна мета інклюзивної освіти – не тільки передача знань, а й розвиток особистості, соціальних навичок, самостійності та позитивної самооцінки учнів. Психологічна підтримка є критично важливою для досягнення цих цілей.

Інклюзивна освіта є сучасним підходом у педагогіці, що забезпечує рівний доступ до навчання для всіх учнів незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей. Метою інклюзивної освіти є не лише передача знань, а й всебічний розвиток особистості, формування соціальних навичок, самостійності та позитивної самооцінки дітей [1]. У цьому контексті психологічні засади інклюзивного підходу стають ключовими, оскільки вони визначають, як оптимально організувати навчальне середовище та взаємодію між учнями.

Теоретичною основою інклюзивної педагогіки є класичні та сучасні психологічні концепції розвитку дитини. Жан Піаже підкреслював стадійність когнітивного розвитку, що дає змогу диференціювати навчальні завдання відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів. Лев Виготський, у свою чергу, розробив концепцію «зони найближчого розвитку», у якій наголошується на необхідності підтримки дорослого та соціальної взаємодії для максимальної реалізації потенціалу дитини. Ці підходи дозволяють організувати диференційоване навчання, що враховує різні рівні розвитку та потреби учнів [2].

Гуманістична психологія, представлена роботами Карла Роджерса та Абрахама Маслоу, робить акцент на самореалізації особистості та необхідності створення атмосфери безпеки й прийняття у навчальному середовищі. Дослідження показують, що позитивне емоційне середовище сприяє підвищенню внутрішньої мотивації учнів, їхньому психологічному комфорту та ефективності навчання. Сучасні теорії інклюзії, представлені А. Армстронгом та Дж. Флорианом, підкреслюють важливість соціального та емоційного розвитку дітей через взаємодію та співпрацю з однолітками. Визнання різноманітності як ресурсу навчання сприяє розвитку емпатії, соціальної компетентності та толерантності [3].

Психологічні принципи інклюзивного навчання включають індивідуалізацію, психологічну безпеку, підтримку соціальної взаємодії та формування самостійності учнів. Індивідуалізація полягає у врахуванні здібностей, інтересів та особливостей кожного учня, що реалізується через диференційовані завдання, адаптовані навчальні матеріали та альтернативні методи оцінювання. Психологічна безпека забезпечує середовище, у якому учні можуть помилятися, висловлювати власну думку та пробувати нові методи навчання без страху перед критикою. Соціальна взаємодія формується через спільні проєкти, групову роботу та взаємне навчання, що сприяє розвитку комунікативних навичок і емпатії. Формування самостійності та відповідальності дозволяє учням брати активну участь у навчальному процесі, приймати рішення та проявляти внутрішню мотивацію [4].

Особливу увагу інклюзивна освіта приділяє дітям з особливими освітніми потребами. У цьому випадку психологічний підхід включає психодіагностику для визначення когнітивних, емоційних та соціальних особливостей учня. Використовуються корекційні методики, такі як сенсорна інтеграція, когнітивні тренінги та поведінкові стратегії навчання. Значна увага приділяється емоційній підтримці, розвитку стресостійкості та адаптації до соціальних ситуацій. Співпраця з батьками та фахівцями (психологами, логопедами, соціальними

працівниками) дозволяє створити комплексну систему підтримки, що підвищує ефективність інклюзивного навчання [5].

Роль педагога у інклюзивному класі є багатогранною: він виступає наставником, психологом і модератором одночасно. Сучасний педагог повинен володіти психологічною грамотністю, знати особливості розвитку дітей, вміти адаптувати навчальні завдання до різного рівня підготовки учнів, а також володіти соціальними компетенціями – емпатією, комунікаційними навичками та вмінням працювати в команді. Не менш важливою є здатність педагога до співпраці з батьками та іншими фахівцями, що забезпечує цілісність інклюзивного освітнього процесу.

Психологічні ефекти інклюзії виявляються у підвищенні самооцінки та мотивації учнів, розвитку соціальної компетентності, емпатії та толерантності. Інклюзивне навчання сприяє формуванню гнучкого мислення, навичок вирішення конфліктів та підготовки дітей до життя в різноманітному суспільстві.

Таким чином, психологічні засади інклюзивного підходу ґрунтуються на принципах індивідуалізації, підтримки, безпеки, соціальної взаємодії та розвитку самостійності. Інклюзивна освіта є не лише соціальною та правовою необхідністю, а й науково обґрунтованою стратегією розвитку особистості. Педагог, який поєднує психологічні знання та дидактичні навички, здатен створити ефективне навчальне середовище, де кожен учень може реалізувати свій потенціал.

Список використаних джерел

1. Берегова, М. Особливості організації інклюзивної освіти в Європі та Україні / М. Берегова // *ScienceRise: Pedagogical Education*. – 2020. – № 2(35). – С. 33–36.
2. Дубковецька, І., Будник, О., Сидорів, С. Реалізація інклюзивної освіти в Україні: проблеми та перспективи / І. Дубковецька, О. Будник, С. Сидорів // *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. – 2024. – Т. 3, № 2–3. – С. 99–105.
3. Мірошниченко, О. А., Бахмутова, Л. М. Організаційні та соціально-психологічні підходи до інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами / О. А. Мірошниченко, Л. М. Бахмутова // *Психологічні студії*. – 2025. – Т. 2, № 15.
4. Ткаченко, О. Т. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку / О. Т. Ткаченко // *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. – 2022. – Т. 1(1).
5. Прокоф'єва, Л. О. Сім'я та інклюзія: психологічні засади гармонійного розвитку дітей з особливими потребами / Л. О. Прокоф'єва // *Ментальне здоров'я*. – 2025. – № 1.

Катерина ВОЛКОВА

кандидатка педагогічних наук, завідувачка
кафедри соціальної роботи, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

Оксана ОНИПЧЕНКО

докторка педагогічних наук, професорка,
кафедри соціальної роботи, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

ІНКЛЮЗИВНІСТЬ ТА БЕЗБАР'ЄРНОСТЬ ЯК ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Рівень розвитку країни напряду пов'язаний зі спроможністю її державних інституцій захистити права усіх категорій громадян, залучити їх до активного суспільного життя. Загалом процес забезпечення ступеня участі всіх громадян в соціумі, у тому числі осіб з інвалідністю, людей похилого віку, тимчасово або постійно маломобільних груп населення, розглядається в контексті філософії інклюзії. Саме розбудова інклюзивного суспільства передбачає усунення різних бар'єрів, забезпечення гарантій всім громадянам рівного доступу до участі у суспільно-політичному, соціально-економічному, освітньому, культурному житті тощо.

Інклюзія – є ключовим елементом безбар'єрності, це процес реального включення усіх категорій осіб в активне суспільне життя. Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі люди є цінними членами суспільства і мають рівні права [1, с.8].

Водночас перед багатьма громадянами України стоять бар'єри у реалізації своїх прав, отриманні доступу до публічних послуг. Саме тому питання створення безперешкодного середовища, запровадження безбар'єрності у комунікаціях, забезпечення доступу до якісної освіти кожній особі з урахуванням її індивідуальних потреб та можливостей визначені як основні у Стратегіях (Національна стратегія із створення безбар'єрного простору; Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання; Комунікаційна стратегія щодо створення безбар'єрного простору).

Дослідженням інклюзивної освіти в Україні займається низка провідних науковців, які фокусуються на теорії, педагогічній практиці, законодавчому забезпеченні та соціально-психологічних аспектах включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП): В. Засенко, А. Колупаєва, І. Малишевська, О. Рассказова, Т. Сак, М. Чайковський та інші. Ключовими дослідниками, які вивчали питання інклюзії та подоланні соціальних бар'єрів є Н. Главацька, С. Зубченко, Ю. Каплан, І. Лопушинський, І. Ніколіна, Л. Самойленко, Л. Слободян Ю. Тищенко, У. Токарева, О. Ярошенко та ін.

В суспільстві нас оточує велика кількість бар'єрів. Є бар'єри фізичні, просторові, як-то: сходинки, бордюри та високі пороги, та й взагалі така інфраструктура, яка не дозволяє певним членам суспільства вільно пересуватися (батька чи опікунам з маленькими дітьми, людям з інвалідністю, людям старшого віку, представникам маломобільних груп населення, зокрема військові, які отримали інвалідність та ін.). Всі вказані категорії осіб заслуговують на комфортне, доступне життя, роботу, інфраструктуру.

Також є бар'єри економічні та освітні, коли у людини немає можливостей отримати гідну роботу чи доступ до якісної освіти через те, що вона чимось відрізняється від основної маси громадян. Є бар'єри у ставленні до людини через певні ознаки (вік, стать, колір шкіри, мова), коли вона відчуває своє виключення із соціуму і не має можливості реалізувати свої громадянські права або амбіції [2].

Будь-які бар'єри заважають не тільки певній групі людей, вони шкодять усьому суспільству, оскільки втрачається величезний потенціал під час взаємодії з різними людьми, у кожного з яких є свій унікальний досвід. Втрачений потенціал – це втрачені можливості для суспільства, держави та, головне, для самої людини. Саме тому безбар'єрне та відкрите суспільство, де кожен відчуває, що до нього ставляться з повагою попри будь-які ознаки й статуси, і знає, що у нього є рівний доступ до можливостей, має перспективи для розвитку. (<https://bf.in.ua/components/bezbarnist/>)).

Зазначимо про таке явище, яке є протилежним «інклюзії» – це «ексклюзія», тобто «відторгнення», «соціальне відторгнення». Відторгнення протиставляють соціальному залученню, тобто інклюзії, і воно є проявом порушення базових прав людини. Соціальне відторгнення – процес, за якого різні групи людей не мають можливостей брати участь у житті суспільства, не мають доступу до освіти та ресурсів, інфраструктури, відчувають дискримінацію.

Соціальне відторгнення відбувається з різних причин: упереджене ставлення одних людей до інших, систематична дискримінація осіб через їхню сексуальну орієнтацію, стать, вік, інвалідність, маломобільність, статус мігранта тощо. Але соціальне відторгнення не зводиться лише до окремих форм дискримінації. Воно також може відбуватися через відсутність інфраструктури та інші фактори (<https://bf.in.ua/components/sotsialne-vidtorhnennia>) [2].

До індикаторів ексклюзії дослідниця О. Дікова-Фаворська відносить: порушення (несформованість) соціальних зв'язків; нерозвинуті комунікаційні практики; порушення типових соціальних ролей. Використовуючи запропоновані індикатори нею окреслено соціальні групи виключених: особи з функціональними обмеженнями здоров'я; особи з порушеннями ментальності; обдаровані особи; особи зі слабкою соціальною адаптацією; «діти вулиці»; біженці, мігранти; особи, які переживають стрес; сироти; жертви всіх видів насильства.

У представлених групах простежують бар'єри, які заважають їхній інтеграції у соціальний простір. Всі вони різні – обмеження здоров'я, мовні бар'єри, травми війни та насильства, унікальність розвитку та здібностей тощо. Для пошуку виходу з ситуації соціального виключення необхідна універсальна технологія, якою і є інклюзія [3, с. 15].

У Національній стратегії із створення безбар'єрного простору для формування та реалізації політики у сфері безбар'єрності визначено шість напрямів безбар'єрності: фізична, інформаційна, цифрова, суспільна та громадянська, економічна, освітня.

Ключові проблеми, на розв'язання яких спрямована стратегія інклюзивного навчання: освітнє середовище є недостатньо інклюзивним, безбар'єрним та дружнім, не створює належних умов для якісної освіти; недостатня самореалізація осіб з особливими освітніми потребами через відсутність якісного доступного інклюзивного навчання; недостатній рівень сприйняття українським суспільством багатоманітності людини [1, с.15].

Стосовно ключових проблем за освітнім напрямом безбар'єрності у [Національній стратегії із створення безбар'єрного простору](#) наголошується, що станом на сьогодні: громадяни України не використовують всі можливі освітні інструменти для професійного, культурного та суспільного розвитку молоді та дорослих; має місце низький рівень системності та матеріальної забезпеченості андрагогіки; відсутній системний моніторинг кращих освітніх практик та розроблення програм з їх інтеграції в освітню систему України; відсутнє поширення сервісів з конвертування документів, навчальних матеріалів, їх переклад на жестову мову, тифлоопис, запис у зручних для відтворення форматах; освітнє середовище не достатньо сприяє розвитку інклюзії, навіть створює бар'єри для учасників освітнього процесу; незадовільна інфраструктура більшості закладів освіти та обслуговуючих елементів (аудиторні приміщення, центри дозвілля, гуртожитки, бібліотеки, архіви та актові зали) тощо [1, с.10–11].

З огляду на поточні українські реалії значний інтерес становлять зарубіжні практики у сфері безбар'єрності: 1) соціальної; 2) економічної; 3) громадянської; 4) фізичної та цифрової, універсального дизайну відповідної інфраструктури (міське середовище, електронні сервіси). Наведені інклюзивні практики, за умови їх відповідної адаптації, можуть бути апробовані в Україні [4, с. 8].

Інклюзія, будучи один зі стовпів безбар'єрності, у широкому розумінні розглядається як прагнення залучити й інтегрувати всіх людей і групи в діяльність, організації, політичні процеси, освіту та ін., особливо тих, хто перебуває у несприятливих умовах, постраждав від дискримінації або має обмежені фізіологічні можливості. Отже, інклюзія передбачає усунення бар'єрів та розробку і застосування конкретних інструментів в роботі працівників соціальної сфери, які дозволять будь-якій особі рівноправно брати участь у суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Безбар'єрність. Доступність. Інклюзивність. Практичний посібник підготовлений Національним агентством України з питань державної служби 2025. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/uploaded-files/posibnik-bezbarjernist-dostupnist-inkliuzivnist.pdf> (дата звернення 21.01.2026).

2. Довідник безбар'єрності. URL: <https://bf.in.ua/> (дата звернення 21.01.2026).

3. Інклюзія в Україні в умовах війни: виклики та перспективи: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 травня 2025

року). Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2025. 145 с.

4. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України : аналіт. доп. / [Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А.]. Київ : НІСД, 2020. 24 с.

Маргарита ВОРОВКА

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри освітології та
педагогіки мистецтва, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В РІЗНОМАНІТНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна педагогічна освіта перебуває у стані глибоких трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, гуманізацією суспільства, зростанням соціальної різноманітності та посиленням уваги до прав людини. В умовах війни, внутрішніх переміщень населення, психологічних травм та соціальної вразливості окремих груп особливої актуальності набуває інклюзивний підхід як методологічна та ціннісна основа підготовки майбутніх педагогів.

Інклюзивна освіта сьогодні розглядається не лише як система підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а як широка філософія освіти для всіх, що ґрунтується на принципах рівності, недискримінації, поваги до різноманіття та соціальної справедливості. Саме тому педагогічна освіта має відігравати ключову роль у формуванні готовності вчительства працювати в інклюзивному освітньому середовищі.

Інклюзивний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарній методології, що поєднує педагогічні, психологічні, соціальні та правові концепції. Його теоретичною основою є гуманістична педагогіка, теорія соціальної інклюзії, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи.

Важливим методологічним принципом є перехід від дефіцитної моделі (орієнтації на «обмеження» здобувачів та здобувачок освіти) до ресурсної, що передбачає визнання унікальності кожної особистості та створення умов для реалізації її потенціалу. У цьому контексті розглядається здатність майбутнього вчительства адаптувати зміст, методи й форми навчання відповідно до різних освітніх потреб.

Інклюзивний підхід також тісно пов'язаний із принципами недискримінації, універсального дизайну навчання, педагогіки партнерства та етики турботи, що мають бути інтегровані в освітні програми педагогічних закладів вищої освіти.

Попри нормативне закріплення інклюзивної освіти, її реалізація у системі педагогічної підготовки супроводжується низкою викликів. Наприклад, недостатня готовність педагогічних кадрів до роботи в умовах різноманіття, обмежені ресурси закладів освіти, стереотипи та упередження щодо окремих соціальних груп.

В умовах воєнного стану ці виклики посилюються через зростання кількості дітей з травматичним досвідом, внутрішньо переміщених осіб, осіб з порушеннями психоемоційного стану. Це вимагає від майбутніх педагогів не лише фахових знань, а й розвинених соціально-емоційних, комунікативних та етичних компетентностей.

Ефективна реалізація інклюзивного підходу в педагогічній освіті передбачає поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Важливими є інтеграція інклюзивної тематики в освітні компоненти, використання кейс-методів, тренінгових форм роботи, педагогічних практик у різних освітніх середовищах.

Важливу роль відіграють міждисциплінарні курси, взаємодія з громадськими організаціями та участь здобувачів і здобувачок освіти в соціальних і волонтерських проєктах, які формують емпатію, відповідальність і готовність до роботи з різними освітніми групами.

Важливим ресурсом реалізації інклюзивного підходу в педагогічній освіті є діяльність Центру недискримінаційної освіти на кафедрі освітології та педагогіки мистецтва Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. У межах роботи Центру системно впроваджуються просвітницькі, науково-методичні та тренінгові заходи, спрямовані на формування у майбутніх педагогів цінностей рівності, поваги до різноманіття, недискримінаційного мислення та культури академічної доброчесності. Особлива увага приділяється роботі з темами соціальної вразливості, гендерної рівності, інклюзії в умовах війни, психологічної підтримки учасників освітнього процесу [1].

Така діяльність сприяє формуванню професійної готовності майбутнього учительства до роботи в різноманітному освітньому середовищі, розвитку рефлексії, соціально-емоційної компетентності та навичок міжпрофесійної взаємодії.

Інклюзивний підхід у педагогічній освіті є стратегічно важливим напрямом розвитку сучасної освітньої системи. Його впровадження сприяє формуванню професійно й особистісно зрілого вчительства, здатного працювати в умовах різноманіття, соціальних викликів і невизначеності.

Подальший розвиток інклюзивної педагогічної освіти потребує системних змін, оновлення освітніх програм, підвищення кваліфікації викладачів та активної взаємодії з міжнародними освітніми практиками. Саме за таких умов інклюзія стане не формальною вимогою, а реальною цінністю сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Воровка М.І. Центр недискримінаційної освіти як осередок удосконалення професійної майстерності викладачів. Вісник науки та освіти. (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»): журнал. 2025. № 3 (33). С.811–822.

Олена ГНІЗДІЛОВА

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри дошкільної освіти, Полтавський
національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

Світлана БУРЦОВА

старша викладачка кафедри дошкільної
освіти, Полтавський національний
педагогічний університет імені
В. Г. Короленка

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗДО

У структурі сучасної інклюзивної освіти важливим є забезпечення доступності освітнього процесу для всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Закон України «Про освіту» чітко визначає, що органи державної влади та місцевого самоврядування створюють умови для реалізації прав і можливостей осіб з ООП здобувати освіту на всіх її рівнях, з урахуванням індивідуальних потреб, здібностей та інтересів дитини, включно з дошкільним рівнем (ст. 19) та передбачає обов'язкове створення інклюзивних груп і/або класів у закладах освіти на вимогу батьків або самої дитини з ООП (ст. 20) [4].

Нормативна база також міститься у Законі України «Про дошкільну освіту», який підтверджує право дитини з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної освіти з відповідною підтримкою для участі в освітньому процесі, що передбачає надання асистентської допомоги та врахування індивідуальних потреб вихованця [3]. Таким чином, використання засобів альтернативної та додаткової комунікації (АДК) у закладах дошкільної освіти є педагогічно обґрунтованим та відповідає вимогам чинного законодавства, оскільки сприяє реалізації права дітей з ООП на доступ до освіти, їх соціальній інтеграції та повноцінній участі у житті громади.

Альтернативна і додаткова комунікація (англ. – *alternative and augmentative communication*), за визначенням Міжнародної спільноти з альтернативної та додаткової комунікації – це набір інструментів і стратегій, які використовує людина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування [6, с.7].

Проблематика альтернативної та додаткової комунікації широко представлена в працях зарубіжних (В. Batorowicz, G. Bonora, J. Bornman, C. Crivelenti, S. Dada, A. Dalai, A. Huguet, K. Launonen, M. Massaro, D. Panunzi, M. Perondi, C. Yang та ін.) та українських дослідників (Н. Бабиш, О. Кривоногової, І. Омельченко, К. Островської, Ю. Рібцун, Г. Усатенко та ін.) У своїх роботах автори підкреслюють значущість використання засобів АДК для забезпечення повсякденної взаємодії, організації освітнього процесу, а також для орієнтування й навігації у громадському просторі.

Використання засобів АДК сприяє зниженню комунікативних бар'єрів, полегшує входження дитини в нове соціальне середовище, підтримує розвиток соціальних і когнітивних навичок, підвищує рівень самостійності та забезпечує

рівні можливості участі в освітньому процесі для всіх вихованців незалежно від наявності чи відсутності офіційно визначених особливих освітніх потреб.

З огляду на різноманітність комунікативних потреб дітей дошкільного віку, актуальним постає питання добору та системного використання конкретних засобів АДК, адаптованих до вікових, індивідуальних і освітніх особливостей вихованців закладу дошкільної освіти, що зумовлює необхідність їх подальшого науково-методичного аналізу та практичного впровадження. Дамо їм коротку характеристику.

Картки PECS (Picture Exchange Communication System) – це одна з форм альтернативної та додаткової комунікації, що базується на обміні візуальними символами для вираження потреб, бажань та намірів дитини. PECS розроблено як система, яка навчає індивіда ініціювати взаємодію з іншою людиною шляхом фізичного обміну картками із зображеннями бажаних предметів або дій з партнером по комунікації, що поступово формує у нього навички функціонального спілкування без вербальної мови [2, с.9–10].

У сучасних дослідженнях усе більше уваги приділяється використанню візуальних розкладів – малюнків, що відображають послідовність дня, – як універсального педагогічного інструменту в роботі з дітьми дошкільного віку. Так, у квазіекспериментальному дослідженні М. Т. Nguyen та Т. V. Nguyen [1], доведено ефективність застосування візуальних репрезентацій у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку абстрактним часовим поняттям. Автори встановили, що використання візуальних моделей (календарів, піктограм, схем послідовності подій) значно підвищує рівень розуміння та засвоєння змісту порівняно з традиційними вербальними методами навчання.

Діти дошкільного віку нерідко переживають інтенсивні емоційні стани, але їм бракує слів, щоб описати ці переживання. Ця прогалина у словниковому запасі часто призводить до розчарування, проблем у поведінці або емоційної замкнутості. У такому випадку варто звернути увагу на візуальні дошки емоцій (visual emotion boards/feelings charts) – це ефективний педагогічний інструмент, що сприяє розвитку емоційної компетентності, комунікації та саморегуляції у дошкільників. Вони містять конкретні слова для позначення емоцій у поєднанні з візуальними зображеннями, допомагаючи дітям пов'язувати внутрішні відчуття з мовними позначками.

Ще одним з засобів АДК є жестова мова Makaton. Вона є системою підтриманої комунікації, що поєднує жести, символи та словесну мову і використовується для сприяння спілкуванню дітей з мовленнєвими порушеннями або затримками у розвитку мовлення. Вона не замінює природну мову, а слугує допоміжним засобом для вираження потреб, емоцій та намірів.

У сучасних дослідженнях альтернативної та додаткової комунікації особливу увагу приділено високотехнологічним (high-tech) інтерактивним засобам, зокрема планшетах і мобільним пристроям із програмами для комунікації, що виконують функції мовленнєвих генераторів (speech-generating devices (SGD)). Такі цифрові інструменти дозволяють дитині обирати зображення, піктограми або слова, які автоматично озвучуються, забезпечуючи можливість ініціювати взаємодію та брати активну участь в освітньому процесі.

Проведений аналіз теоретичних джерел та нормативно-правової бази засвідчує, що використання засобів альтернативної та додаткової комунікації є

важливою складовою сучасного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та відповідає вимогам чинного законодавства України щодо забезпечення доступності й інклюзивності освіти. Альтернативна та додаткова комунікація виступає ефективним педагогічним інструментом, що забезпечує реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами на повноцінну участь в освітньому процесі, а також сприяє соціальній інтеграції та формуванню комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Nguyen M. T., Nguyen T. V. The effectiveness of using visual representations in organizing activities teaching the concept of time to 5–6-year-old preschoolers: A quasi-experimental study. *Dong Thap University Journal of Science*, 2025. №14(7). P. 20–31.
2. Боднарюк М., Кантицька К., Когут С., Слезанська Г. Ефективність використання карток PECS у роботі з дітьми з РАС віком від 3 до 6 років. Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття: зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Запоріжжя, 22 лист. 2023 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 7–10.
3. Закон «Про дошкільну освіту» URL : <https://surl.lt/enrqtx> (дата звернення: 17.01.2026).
4. Закон «Про освіту» URL : <https://surl.li/ifnskr> (дата звернення: 17.01.2026).
5. Кисла О. Сучасні технології розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць. Вип. 13 / за ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ, 2025. С.136–146.
6. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник. Київ. 2021. 80 с.
7. Шульга І. О. Альтернативна та додаткова комунікація (АДК) як шлях до безбар'єрності. Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку: зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-практ. конф. (16 травня 2025р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: Букаєв В. В., 2025. С. 235–238.

Ольга ГУСКА

курсантка 2 курсу, Львівський державний
університет внутрішніх справ МВС
України

Під науковим керівництвом:

Людмили БАЛУШКИ

кандидатки фізичного виховання,
доцентки кафедри спеціальної фізичної
підготовки, Львівський державний
університет внутрішніх справ МВС
України

РОЛЬ АДАПТИВНОГО СПОРТУ У ВІДНОВЛЕННІ ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ПІСЛЯ АМПУТАЦІЙ

Актуальність теми. Зростання кількості осіб з ампутаціями внаслідок бойових дій, виробничих травм і захворювань створює нові виклики для системи реабілітації в Україні. Одним із найефективніших напрямів відновлення є адаптивний спорт, який поєднує фізичну активність із психосоціальною реінтеграцією. Його значення зумовлене тим, що спортивна діяльність не лише сприяє покращенню функціонального стану, а й відновлює відчуття власної гідності, соціальної ролі та повноцінності особи з інвалідністю [1, с. 5].

Актуальність теми зростає у зв'язку з тим, що після початку повномасштабної війни значна частина військовослужбовців отримала ампутації нижніх кінцівок. Відповідно, державні та наукові інституції повинні впроваджувати ефективні програми адаптивного спорту як невід'ємну частину медичної, психологічної та соціальної реабілітації [2, с. 48].

Виклад основного тексту. Фізичні навантаження в межах адаптивного спорту сприяють відновленню координації, рівноваги, сили м'язів і витривалості. Згідно з результатами дослідження українських фахівців (Кузьменко, 2022 р.), регулярні заняття адаптивними видами спорту (ампфутбол, плавання, веслування) дозволяють покращити показники швидкості ходи та стійкості у 70 % осіб після ампутації [3, с. 63].

Підтверджують це й зарубіжні дослідження. У систематичному огляді зазначено, що участь у програмах фізичних вправ підвищує функціональну мобільність та якість життя осіб із нижніми ампутаціями [4]. Доведено, що вже через 8 тижнів занять спортивні учасники демонструють приріст дистанції шестихвилинної ходьби на 20–25 %, що свідчить про реальне покращення фізичної працездатності [4].

Важливим компонентом є психологічна реабілітація. Дослідження Інституту фізичної культури і спорту НУФВСУ (2021 р.) показало, що систематичні заняття адаптивним спортом суттєво знижують рівень депресії, підвищують упевненість у власних силах і сприяють соціальній адаптації ветеранів після ампутацій [5].

Адаптивний спорт допомагає людям подолати бар'єри сприйняття власного тіла, створює середовище підтримки, формує командний дух та нові соціальні зв'язки. Як підкреслює Дорош О. В., спортивна діяльність у поєднанні з психологічним супроводом виступає потужним мотивуючим фактором у процесі фізичної реабілітації [6, с. 57].

Попри очевидні переваги, розвиток адаптивного спорту в Україні стикається з низкою проблем. По-перше, недостатня інфраструктура: у більшості регіонів бракує спеціалізованих спортивних майданчиків, залів і тренерів, які мають досвід роботи з особами з ампутаціями [1, с. 7].

По-друге, нестача кваліфікованих кадрів: система підготовки фахівців з фізичної реабілітації ще не включає достатній обсяг навчальних дисциплін з адаптивного спорту. По-третє, недостатнє фінансування державних програм і низький рівень обізнаності громадськості про можливості адаптивного спорту.

Окрім цього, психологічний бар'єр є одним із найсерйозніших викликів. Люди після ампутацій часто відчують страх і сором через зміну фізичного стану, що ускладнює їхнє повернення до активного життя [3, с. 65].

Першочерговим завданням є інтеграція адаптивного спорту у систему реабілітаційних заходів. Це потребує тісної взаємодії між Міністерством охорони здоров'я, Міністерством молоді та спорту, ветеранськими службами та громадськими організаціями.

Необхідно розширити державні програми підтримки, спрямовані на фінансування спортивно-реабілітаційних центрів і закупівлю спеціального обладнання для осіб із протезами.

Крім того, варто удосконалити підготовку фахівців: створити курси підвищення кваліфікації для тренерів і фізичних терапевтів, які працюють з людьми після ампутацій [2, с. 50].

Важливим напрямом є інформаційна політика – популяризація історій успіху ветеранів та цивільних, які через спорт відновили не лише фізичну, а й психологічну рівновагу. Такі приклади формують суспільну толерантність та руйнують стереотипи щодо інвалідності.

Висновки. Адаптивний спорт є важливим чинником у відновленні функціональності після ампутацій, оскільки сприяє одночасному розвитку фізичних, психічних і соціальних аспектів особистості. Він забезпечує покращення фізичної працездатності, знижує тривожність, відновлює соціальну активність і підвищує якість життя.

Подальший розвиток адаптивного спорту в Україні потребує комплексного підходу: удосконалення нормативної бази, підготовки кадрів, належного фінансування та зміни суспільного ставлення до людей з інвалідністю. Реалізація цих кроків дозволить зробити адаптивний спорт дієвим інструментом національної системи реабілітації.

Список використаних джерел

1. Васильєва О. М. Адаптивний спорт як засіб фізичної реабілітації осіб з інвалідністю. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2021. № 2 (54). С. 4–9.
2. Кравчук І. Б. Реабілітація осіб з ампутаціями нижніх кінцівок засобами фізичної культури. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Київ, 2022. Вип. 11(157). С. 47–52.
3. Кузьменко О. В. Роль адаптивних видів спорту у фізичній реабілітації ветеранів війни з ампутаціями. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків: ХДАФК, 2022. № 6. С. 61–67.
4. ван Кусвейк, Х.В., ван Кікен, Х.Г., Плогемкерс, Дж.Дж.В. та ін. Терапевтична валідність та ефективність фізичних вправ після операції з відновлення нижніх кінцівок при саркомі: систематичний огляд. BMC Musculoskelet Disord (2023). URL: <https://doi.org/10.1186/s12891-023-06315-y>
5. Проценко В. О. Фізична терапія після ампутації нижніх кінцівок у військових: кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня

магістра: спец. 227 – Фізична терапія, ерготерапія освітньою програмою: «Фізична терапія». Київ: НУФВСУ, 2023. 81 с.

6. Дорош О. В. Психологічні аспекти адаптації осіб із травматичними ампутаціями засобами фізичної культури. Фізична культура, спорт та здоров'я нації. Вінниця: ВДПУ, 2020. № 10(2). С. 55–59.

Анна ДЕМ'ЯНОВА

здобувачка першого (бакалаврського)
рівня освіти, Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Ірина БАТАРЕЙНА

старша викладачка кафедри дошкільної
освіти і соціальної роботи,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

ВПЛИВ ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВ НА ДЕФОРМАЦІЮ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна українська реальність – масштабна збройна агресія, вимушене переміщення понад 6 млн осіб, руйнування освітньої інфраструктури – формує умови, які ВООЗ класифікує як хронічний колективний стресовий тригер [6, с. 5]. Найбільш уразливою до них є група дітей 6-10 років, оскільки саме в цей період відбувається формування моральної автономії, базової довіри до світу та емоційного інтелекту [2, с. 78].

Аналіз наукових джерел показує, що деформація моральних цінностей в умовах екстремуму не є наслідком «поганого виховання», а є адаптивною реакцією на руйнування базових психологічних потреб: безпеки, передбачуваності, довіри та емоційного зв'язку [2, с. 103]. Екстремум запускає причинно-наслідковий ланцюг, що складається з трьох взаємопов'язаних ланок.

1. Втрата базової довіри – регрес морального розвитку.

Дитина втрачає «внутрішню гіпотезу» про безпечний світ, що, за Еріксоном, блокує подальше просування на стадії «працьовитості–неповноцінності». За О. Ковальчук, у таких умовах мораль втрачає функцію внутрішнього регулятора - її замінює стратегія виживання [2, с. 112]. Наслідком є регрес до попередконвенційного рівня морального розвитку, де критерієм дії стають: «Чи покарають?», «Чи отримаю користь?» [1, с. 89].

2. Емоційне оніміння – пригнічення емпатії.

Хронічний стрес спричиняє гіпервігілантність і емоційну дисрегуляцію [5, с. 34]. У відповідь формується захисний механізм - емоційне оніміння, яке має нейробіологічну основу (пригнічення дзеркальних нейронів) [1, с. 41]. На думку Б. Перрі, це не «холодність», а адаптація до перевантаження [5, с. 37]. Емпірично це підтверджує дослідження Б. Гавришева: у 68% дітей-переміщених індекс емпатії (за шкалою Davis) значно нижчий, ніж у контрольній групі [3, с. 116].

3. Мораль як інструмент виживання – бінарний світогляд.

Коли базова безпека та емпатія втрачені, дитина перекодує мораль за принципом: «Добро - що гарантує моє виживання». Це веде до бінарного світогляду «ми–вони». Як наголошує М. Швайка, таке мислення не є аморальним - це єдина доступна стратегія в умовах дефіциту довіри [3, с. 118].

Для подолання цих наслідків нами запропоновано ієрархічну трьохетапну модель корекції, ґрунтовану на принципі ієрархії потреб (Маслоу) та концепції зони найближчого розвитку, з урахуванням сучасних травма-інформованих практик.

Етап 1. Стабілізаційний (відновлення безпеки та передбачуваності).

Ключові методи: чіткі правила, ритуали переходу («коло довіря»), вправи «Місце безпеки», педагог як безпечна база (Боулбі) [1, с. 102; 2, с. 145]. Мета – зниження рівня тривоги до рівня, що дозволяє активізувати когнітивні функції.

Етап 2. Емоційний (відновлення емоційної грамотності та емпатії).

Використовуються арттерапія (малювання «емоційних карт»), рольові ігри типу «Як би вчинив інший?» (перспективне мислення), «Емоційний термометр» [2, с. 88; 3, с. 119].

Етап 3. Морально-когнітивний (формування автономної моралі).

Застосовуються: дискусії за методом моральних дилем, кооперативні проекти («коробка добрих справ»), спільне формулювання «Хартії класу» – для розвитку відчуття власного авторства цінностей [1, с. 156].

Аналіз наявних практик дає змогу виокремити, що запропонована модель має емпіричне підґрунтя. У пілотному дослідженні О. Ковальчук [2, с. 52] показано, що після 12-тижневого циклу 78% дітей перейшли з I до II стадії морального розвитку, рівень агресії знизився у 82% учасників, а 76% педагогів відзначили підвищення співпраці в групі.

Проте залишаються виклики: нестача стандартизованих інструментів оцінки, індивідуальна тривалість етапів (залежно від тяжкості травми, сімейної підтримки), а також потреба адаптації моделі під різні типи екстремуму – зокрема, для війни (праця з горем), переміщення (відновлення ідентичності) [3].

Перспективними напрямками є:

- розробка національних протоколів соціально-педагогічної допомоги (МОН України, 2025);
- інституціоналізація програми «Травма-інформована практика» для педагогів;
- наукове обґрунтування цифрових інструментів (VR-сесії «Місця безпеки») [5].

Отже, коли ми сприймаємо моральну «деформацію» дитини як проблему виховання, ми не просто помиляємось – ми ризикуємо закріпити травму, накладаючи на неї норму. Екстремум не викривлює мораль – він вибиває фундамент, на якому вона мала б вирости. Тому завдання сучасної соціальної педагогіки – не «виправляти» дитину, а будувати з нею той фундамент наново: спочатку – безпеку, потім – емоційне зв'язування, і лише потім – моральну автономію. Такий підхід є ієрархічним, науково обґрунтованим, практикоорієнтованим і, головне, гідним.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О. П. Застосування ідей Л. С. Виготського у сучасній педагогічній практиці: від теорії до цифрової реальності. Педагогічний процес: теорія і практика, 2022, № 4, с. 23–31.
2. Ковальчук О.В. Психологія травми в дитинстві: український контекст. Київ: Академперіодика, 2020. 284 с.
3. Швайка М. І. Соціально-педагогічна робота з дітьми у кризових умовах. Педагогіка і психологія. 2021. № 3. С. 112–120.
4. Mental Health and Psychosocial Considerations During the Ukraine Crisis. Geneva: World Health Organization, 2022. 18 p.
5. Perry B. D. Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Traumatized Children. In: Working with Traumatized Youth in Child Welfare. New York: Guilford, 2006. P. 27–52.
6. Gasser L., Malti T., Nucci L. Moral Development in the 21st Century: Integrating Emotion, Cognition, and Social Context. Child Development Perspectives, 2020, vol. 14, no. 3, pp. 151–157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12368>

Ілля ЗАКЛАДНИЙ

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності С4

Психологія, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У сучасних умовах дедалі складніше апелювати до понять стабільності та сталості соціальних і освітніх процесів, оскільки глобальний світ перебуває у стані перманентних змін, що стали невід’ємною складовою повсякденного життя. Кожен день формує нові виклики, зумовлені стрімким розвитком технологій, науковими досягненнями, інтенсифікацією інформаційних потоків. Водночас особливої гостроти набувають жорсткі соціальні реалії сьогодення в Україні, пов’язані з воєнними подіями, територіальними трансформаціями та вимушеним переміщенням населення. Зазначені процеси істотно впливають на психоемоційний стан особистості, зумовлюють зростання емоційного навантаження та актуалізують потребу у швидкій адаптації до змін.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти, що зумовлено різноманіттям освітніх потреб дітей, необхідністю забезпечення рівного доступу до освіти, а також підвищеним психоемоційним навантаженням на батьків дітей з особливими освітніми потребами. Актуальність зазначеної проблематики підтверджується значною кількістю сучасних наукових публікацій.

Кожна дитина, незалежно від наявності особливих освітніх потреб чи офіційно встановленої інвалідності, має гарантоване право на освіту, що є базовим принципом соціально орієнтованої держави. В Україні за останні роки

відбулися суттєві законодавчі зміни, спрямовані на впровадження та розвиток інклюзивної освіти в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Таким чином, інклюзія - це підхід в організації освіти, що охоплює дітей соціально вразливих груп, позитивне сприйняття та прийняття індивідуальних особливостей учнів, максимальну залученість та участь педагогів та фахівців в освітньому процесі, виявлення бар'єрів різного характеру та їх швидке усунення. Зокрема, мова йде не тільки про заклади, установи та інформаційну складову, а й про негативне, часто упереджене, негативне ставлення до дитини з особливими потребами та її батьків [1, с. 8]

Освіта повинна відповідати викликам сучасності, актуальним соціальним запитам та сприяти створенню умов для якісного майбутнього розвитку, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами, тому перебудова її системи проходить потужну трансформацію [2, с. 4].

В публікації Бабчук Г. І. та співавторів розглядається формування інклюзивної системи освіти в Україні як гнучкої моделі освіти, що максимально швидко адаптується до змін в країні. Мова йде про всебічну підтримку дитини, організацію та створення широкої мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), що дає змогу отримати допомогу родинам поблизу місця проживання або перебування, пристосувати освітній процес в умовах переміщення, обмежених матеріальних можливостей тощо, із застосуванням дистанційних і змішаних форм інклюзивного навчання, отримання консультацій фахівців цих центрів та проведення комплексної оцінки освітніх потреб дитини з метою швидкої адаптації [3, с. 55].

За інформаційною довідкою Міністерства науки та освіти станом на 01.01.2025, що розміщена на офіційному сайті, зафіксовано збільшення кількості учнів з особливими освітніми потребами вдвічі за останні п'ять років. Дані представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Кількість учнів з особливими освітніми потребами за 2020-2025рр.

	Навчальний рік				
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Кількість учнів з особливими освітніми потребами	25078	32686	33861	40354	47610
Кількість інклюзивних класів	18681	23216	24995	29321	33397

Крім того, в межах державної програми функціонує Портал ІРЦ та платформа «Україна. Інклюзія», що забезпечують можливість екстериторіального доступу батьків до комплексної оцінки розвитку дитини та консультацій фахівців. Станом на сьогодні в Україні функціонує близько 700 інклюзивно-ресурсних центрів.

Водночас у світі фіксується стійке зростання кількості випадків розладів аутистичного спектру. За даними Центрів з контролю та профілактики захворювань США, поширеність розладів аутичного спектру становить приблизно 1 випадок на 30 дітей віком 8 років, що зумовлює підвищену увагу до проблем навчання, соціалізації та інтеграції дітей з аутизмом у суспільство [4].

У межах нашого дослідження проаналізовано активність батьків у соціальній мережі Facebook з метою виявлення запиту на інформацію щодо організації інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. Встановлено, що тема аутизму, корекції та навчання дітей є надзвичайно актуальною, про що свідчить значна кількість тематичних груп, створених батьками та фахівцями.

Найвищий рівень активності зафіксовано у групі «Аутизм. Україна», де протягом місяця опубліковано понад 120 звернень батьків. Більшість повідомлень мають виражене емоційне забарвлення та стосуються питань здоров'я дитини, реабілітації, організації навчання, інклюзії в закладах освіти, а також отримання консультацій фахівців ІРЦ. Аналіз публікацій свідчить про високий рівень емоційного навантаження та потенційні прояви емоційного вигорання батьків дітей з РАС. Із 123 звернень 35 (28,46%) були присвячені питанням освіти та інклюзії, з яких 5 (4%) - організації навчання за кордоном.

Таким чином, сучасні виклики сприяють прискореному розвитку та адаптації інклюзивної освіти в Україні. Її ефективна реалізація потребує якісної підготовки фахівців, активної участі та відповідальності батьків, а також підтримки з боку суспільства в цілому з метою забезпечення права кожної дитини на освіту та всебічну підтримку.

Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogów i батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Бабчук Г. І., Нестерук Г. Р. Інклюзивна освіта в умовах війни: адаптація освітнього середовища для дітей з особливими потребами та внутрішньо переміщених осіб. Інклюзія в Україні в умовах війни: виклики та перспективи: матеріали *Всеукраїнської наук.-практ. конф.*, м. Хмельницький, 15 травня 2025 р. / Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2025. С. 55–58.
4. Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022 // *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*. – Atlanta, GA: Office of Science, Centers for Disease Control and Prevention (CDC), U.S. Department of Health and Human Services, 2025. Vol. 74. No. 2. URL: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/pdfs/ss7402a1-H.pdf> (дата звернення 24.01.2026)

Софія ЗАЛАДОВСЬКА

здобувачка першого бакалаврського рівня
вищої освіти спеціальності 231 Соціальна
робота, Волинський університет імені
Лесі Українки

ФОРУМ-ТЕАТР ЯК ОДНА З ІНКЛЮЗИВНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНІК У РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ ГРУПОЮ В ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОМУ ЗАКЛАДІ

Інклюзія як спосіб організації освітнього простору з'явилася в українському законодавстві задовго до появи сучасних стратегій розвитку інклюзивної освіти. У сфері професійної (професійно-технічної) освіти ключове нормативне значення має Постанова Кабінету Міністрів України № 636 від 10 липня 2019 року, яка визначає порядок організації інклюзивного навчання [4].

Документ закріплює поняття інклюзивної групи як освітнього середовища, у якому поряд з іншими здобувачами освіти навчаються особи з індивідуальними освітніми потребами. Вживаний у законодавстві термін «особа з особливими освітніми потребами» не відповідає сучасним гуманістичним орієнтирам і нерідко несвідомо відтворює позиціонування такої особи як такої, що «потребує більше», ніж інші, – що створює комунікативні та соціальні рамки, небажані в інклюзивному середовищі. [5]. Сучасне законодавство потребує заміни термінів, які фокусуються не на «особливостях», а на необхідності створення адаптивних умов – наприклад, «здобувач освіти з додатковими потребами підтримки». Така зміна усуває стигматизаційний підтекст та узгоджується зі світовими тенденціями інклюзивної педагогіки. Сучасні дослідження зосереджені мінімізувати поняття, що підсилюють відчуття ізоляції, та змінювати на терміни, у яких підкреслюється різноманітність та індивідуальність, а не відхилення від норми.

У науковому дискурсі інклюзія трактується як залучення людей з різними освітніми потребами до спільного освітнього простору із відповідною адаптацією навчального процесу. За визначенням, наведеним у дослідженні І. Кабанової, інклюзія передбачає зміну соціального середовища таким чином, щоб воно враховувало потреби всіх учасників освітнього процесу. Цей підхід виходить за межі суто педагогічних практик і перетворюється на соціальну політику, що ставить у центр людину з її особистим досвідом, фізичними, когнітивними чи культурними відмінностями [1, с. 117–118].

Європейський досвід акцентує увагу на важливості інклюзивних підходів у сучасній освіті. Університетські альянси, зокрема YUFE, демонструють структурні моделі, у яких інклюзивність інтегровано в інституційні політики, управлінські рішення та механізми підтримки студентів. У межах таких ініціатив здійснюється аналіз доступності навчальних програм для студентів із різними мовно-культурними та соціальними особливостями. Водночас у низці країн таких як Литва, Греція, Німеччина, Ізраїль проводяться фокус-групи та масштабні дослідження, спрямовані на оцінювання того, чи відповідають освітні програми потребам студентів з таких категорій як біженці, мігранти, особи які перебувають в складних життєвих обставинах [8, с. 32–33].

Нашу увагу привернули моделі інклюзивної практики в Німеччині, Іспанії, Великій Британії та Австрії, де мультидисциплінарні команди (команди соціально-психологічного супроводу) забезпечують адаптацію навчального середовища й водночас підсилюють викладачів у розробці нових методик. Європейські практики демонструють, що інклюзія потребує не лише нормативних змін, а й трансформації викладацьких підходів, залучення громади та розбудови соціальної толерантності.

В Україні реформування освіти також спрямоване на розширення доступу до навчання та забезпечення рівних можливостей. Дослідження Олійник та Міщенко підкреслюють, що інклюзивна освіта стала одним із ключових напрямів освітньої політики. Акцент робиться на створенні умов, які сприятимуть соціалізації, розвитку компетентності та почуття здатності до успішної діяльності у студентів з різними індивідуальними характеристиками. Сучасні нормативні документи університетів, зокрема внутрішні порядки супроводу осіб з інвалідністю, свідчать про поступову адаптацію вищої освіти до інклюзивних стандартів [3, с. 53–54].

Порівняльні дослідження міжнародного досвіду (Körner, Tisdall, Uhlmann, 2018) описують ефективні моделі інклюзії, у яких створюється доступне середовище, забезпечується індивідуалізоване навчання та вибудовуються партнерські взаємодії між школою, батьками, громадою та фахівцями громадських організацій. Особлива увага приділяється формуванню міжкультурної, глобальної та соціальної компетентності, адже саме ці компоненти визначають рівень залученості студентів до академічного та суспільного життя [8, с. 5–6].

Попри значні структурні зміни, інклюзія залишається не лише нормативною вимогою, а й практикою, що потребує емоційної, культурної та комунікативної чутливості. В цьому контексті особливе значення набувають мистецькі та тілесно-орієнтовані методики, які дозволяють учасникам освітнього процесу досліджувати власний досвід, взаємодіяти з іншими та критично осмислювати соціальні стереотипи.

Одним із таких інструментів є форум-театр, розроблений Аугусто Боалем. У його концепції театр розглядається як простір взаємодії та діалогу, де учасники можуть висловлювати досвід пригноблення, програвати соціальні ситуації, аналізувати механізми нерівності та шукати альтернативні варіанти. Режисер Боаль підкреслює, що техніки «Театру пригноблених» постійно розвиваються, зберігаючи етичний фундамент: театр має слугувати інструментом підтримки людей, які стикаються з нерівністю в повсякденному житті. Більшість технік, попри їх різноманітність, пов'язані між собою філософією взаємодії та історичним досвідом соціальних рухів [7, с. 13–14].

У практиці форум-театру значну роль відіграють вправи «демеханізації» – тілесні та емоційні дії, спрямовані на відновлення чутливості, гнучкості сприйняття та здатності бачити ситуацію з різних позицій. Процес роботи передбачає поступове формування групової взаємодії, розвиток довіри та спільне створення вистави, у якій відображені актуальні соціальні проблеми учасників. Через гру, імпровізацію та обговорення люди можуть переосмислювати досвід, формувати нові способи реагування та розвивати емпатію [2].

Менше з тим впровадження техніки форум-театру в закладах професійно-технічної освіти може виконувати функцію психосоціальної підтримки, стресостійкості. Як засіб соціокомунікативної діяльності форум театр може стати допоміжним для подолання тривожності та тілесних бар'єрів, формувати навички ненасильницької комунікації, розширювати коло соціальних контактів і створювати простір, де учасники не бояться говорити на складні теми. Психосоціальна підтримка у поєднанні з театральними практиками стає інструментом мінімізації соціальних стереотипів, зокрема уявлень про те, що люди з інвалідністю не досягають успіху у спорті, бізнесі або професійній діяльності. Методика Боалю показує, що група, навіть дуже різноманітна за фізичним чи психологічним станом, може перетворитися на синергійне співтовариство, де досвід кожного розкривається у взаємодії з іншими [6].

Форум-театр може стати окремим компонентом інклюзивної політики закладів професійної освіти. Його впровадження дозволило б посилити соціальну компетентність здобувачів освіти, розвивати навички співпраці, емоційної чутливості, критичного мислення та аналізу соціальних ситуацій. У ширшій перспективі такі практики могли б доповнювати інституційні політики, які передбачають підтримку студентів, співпрацю з громадськими організаціями та залучення експертів з інклюзивності. У професійних коледжах це створює умови для впровадження проєктів, спрямованих на вивчення інклюзивного простору, моніторинг ефективності політик та формування середовища, у якому різноманітність не лише декларується, а й набуває реального змісту.

Питання доступності освіти тісно пов'язане з мовною чутливістю. У дослідженнях підкреслюється, що мовна компетентність є важливим чинником інтеграції студентів-біженців, а також студентів, які навчаються в інтернаціональних програмах. Отже, інклюзія вимагає не тільки створення безбар'єрного простору, а й адаптації комунікаційних практик усередині освітніх інституцій. Це передбачає роботу з багатомовними групами, формування доступних навчальних матеріалів і підтримку студентів із різним культурним походженням [8, с. 35–36].

Підсумуюмо, інклюзія в професійно-технічній освіті постає комплексним процесом, що охоплює нормативні механізми, педагогічні інновації, культурні зміни та інструменти психосоціальної підтримки. Мистецькі практики, зокрема форум-театр, здатні доповнити існуючі політики, оскільки вони створюють середовище, у якому здобувачі освіти можуть вільно висловлювати власний досвід, аналізувати соціальні взаємодії та розвивати компетентності, необхідні для успішної професійної та особистої реалізації.

Список використаних джерел

1. Кабанова І. Культурологічний аналіз інклюзивної роботи в театральній студії. *SWorld Journal*. 2023. № 21. С. 116–130. URL: <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-21-02-028> (дата звернення: 03.12.2025).
2. Крижна В. Форум тетар як інструмент психосоціальної підтримки. 2025. URL: <https://teatrzm.in.ua/media/> (дата звернення: 03.12.2025).
3. Oliinyk T., Mishchenko O. Inclusive education in ukraine: conditions of implementation and challenges. *Brazilian journal of education, technology and society*.

2023. P. 20–62. URL: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.se2.2023> (date of access: 03.12.2025).

4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: Постанова Каб. Міністрів України № №636 від 10 липня 2019 року : станом на 28 лип. 2021 р. URL: <https://surl.li/iosdmq> (дата звернення: 03.12.2025).

5. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки: Розпорядж. Каб. Міністрів України від 07.06.2024 № №527-р від 7 червня 2024 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#n10> (дата звернення: 03.12.2025).

6. Форум-театр. Міжнародна школа рівних можливостей. URL: <https://gender-ua.org/forum-teatr> (дата звернення: 03.12.2025).

7. Boal A. The aesthetics of the oppressed / trans. by A. Jakson. London and New York, 2006. 144 p. URL: <https://surl.li/nmnnnyq> (date of access: 03.12.2025).

8. Ingrid Körner, Kay Tisdall, Sonja Uhlmann. Towards inclusive education examples of good practices of inclusive education. Brussels, 2018. 19 p. URL: <https://surl.lt/awtumi> (date of access: 03.12.2025).

Тетяна ЗОРОЧКІНА

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри початкової і
спеціальної освіти, Черкаський
національний університет імені Богдана
Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується орієнтацією на гуманістичні цінності, дитиноцентрованість та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Важливу роль у цьому процесі відіграє впровадження інтерактивних технологій, що сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку особистісного потенціалу дитини та реалізації принципів інклюзивної освіти.

Зміст і структура освітнього процесу в закладах дошкільної освіти визначаються Державним стандартом дошкільної освіти України, реалізація якого здійснюється через програми та навчально-методичне забезпечення, затверджені Міністерством освіти і науки України. Базовим нормативним документом у цій сфері є «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», у якому окреслено ключові освітні лінії розвитку дитини.

Інваріативна складова Базового компоненту передбачає реалізацію таких освітніх ліній, як: розвиток особистості дитини, її сенсорно-пізнавальна діяльність, взаємодія з природним довкіллям, ігрова діяльність, соціальна взаємодія, залучення до культури, мовленнєвий розвиток та художньо-естетичне

виховання. Варіативна частина стандарту розширює освітні можливості через такі напрями, як спортивні ігри, основи комп'ютерної грамотності, навчання грамоти, вивчення іноземної мови, соціально-фінансова грамотність, хореографія тощо [1].

Поєднання інваріативної та варіативної частин є особливо значущим у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, оскільки дає змогу індивідуалізувати освітній процес та адаптувати його до можливостей і потреб кожної дитини.

Застосування інтерактивних технологій у роботі з дошкільниками набуває особливої актуальності в умовах інклюзивної освіти. Використання ігрових, комунікативних, інформаційних та творчих форм роботи, адаптованих до вікових особливостей дітей, сприяє розв'язанню завдань мовленнєвого, пізнавального, логіко-математичного, екологічного та естетичного розвитку.

Інтерактивні технології також позитивно впливають на розвиток пам'яті, уяви, творчих здібностей, просторового орієнтування, логічного та абстрактного мислення дітей. В інклюзивному середовищі вони створюють умови для активної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків, формуючи атмосферу співпраці, взаєморозуміння та прийняття.

Інклюзивна освіта висуває підвищені вимоги до професійної та особистісної підготовки педагога закладу дошкільної освіти. Ефективна реалізація інтерактивних технологій можлива лише за умови сформованої готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

У наукових дослідженнях, зокрема в працях О. Мартинчук, виокремлено такі компоненти професійно-особистісної готовності педагога до діяльності в інклюзивному освітньому просторі: мотиваційний, когнітивний, креативний та діяльнісний. Мотиваційний компонент відображає наявність стійких мотивів до роботи в інклюзивному середовищі, визнання цінності кожної дитини та орієнтацію на створення умов для її повноцінного розвитку. Когнітивний компонент передбачає володіння знаннями про особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та специфіку організації освітнього процесу за їх участю. Креативний компонент пов'язаний із творчою активністю педагога, здатністю до створення нових освітніх продуктів і розвитку творчого потенціалу дітей. Діяльнісний компонент охоплює практичні вміння та навички реалізації професійних компетентностей у роботі з дітьми [2].

У контексті підготовки майбутніх педагогів до використання інтерактивних технологій важливе значення мають сформовані професійні компетентності. До них належать дидактична компетентність, що передбачає здатність визначати цілі та завдання навчання і розвитку дітей з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; методична компетентність, пов'язана з умінням планувати, проєктувати та коригувати освітній процес; комунікативна компетентність, яка забезпечує встановлення довірливих взаємин з дітьми та співпрацю з батьками; виховна компетентність, що полягає в умінні аналізувати та пояснювати поведінку дітей; а також трансформаційна компетентність, спрямована на відбір і адаптацію навчально-методичного матеріалу [3].

Одним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти є формування в дитини здатності до самостійного здобуття знань, уміння аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки.

Реалізація цього завдання потребує підготовки висококваліфікованого педагога, здатного до творчого мислення, педагогічного експериментування та роботи в умовах освітніх інновацій [4].

У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти доцільно орієнтуватися на впровадження інтерактивних технологій, заснованих на співробітництві та партнерстві. Саме такі технології найбільш ефективні у роботі з дітьми дошкільного віку, зокрема в інклюзивному середовищі. Важливо, щоб майбутні педагоги мали можливість неодноразово практикувати застосування інтерактивних технологій у навчальній діяльності, що забезпечить усвідомлене та професійно виважене їх використання в подальшій практиці.

Отже, впровадження інтерактивних технологій у роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами є актуальною науково-педагогічною проблемою та відповідає сучасним світовим тенденціям розвитку інклюзивної освіти. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагога, сформованості його компетентностей та готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»]. Київ: університет ім. Б. Грінченка, 2010. 288 с.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. За ред. О. І. Пометун. К.: Видавництво, А. С. К., 2004. 192 с.
4. Kotiash I., Shevchuk I., Borysonok M., Matviienko I., Popov M., Terekhov, V., Kuchai O. Possibilities of Using Multimedia Technologies in Education. International Journal of Computer Science and Network Security. 2022. 22(6), 727–732

Ксенія ЗУБРІЛНА

викладачка вищої категорії, старша
викладачка класу фортепіано, директорка,
Кам'янська школа мистецтв №2

КОЛИ НОТИ НЕ НА ПАПЕРІ...СУЧАСНІ МЕТОДИ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ПРОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Кам'янська школа мистецтв №2 шостий рік поспіль працює з учнями з особливими освітніми потребами та формує безбар'єрне освітнє середовище в мистецькій освіті Дніпропетровської області.

В 2020 році Кам'янська школа мистецтв №2 пройшла відбірковий тур та стала учасником Всеукраїнського пілотного проекту з реалізації Концепції інклюзивної мистецької освіти «Мистецька освіта без обмежень», організатором

якого стало Міністерство культури та інформаційної політики України у співпраці з Всеукраїнським громадським об'єднанням «Національна асамблея людей з інвалідністю».

Участь у цьому проєкті вимагала ретельної підготовки пакету документів з мотиваційним листом, листом підтримки від засновників та листом підтримки від батьків особливих учнів. Кам'янська школа мистецтв №2 успішно пройшла відбірковий тур серед інших мистецьких шкіл. Загалом, з усієї України, для участі у Пілотному проєкті, були відібрані 17 мистецьких шкіл, і саме Кам'янська школа мистецтв №2 стала єдиним навчальним закладом з Дніпропетровської області.

Метою пілотного проєкту було підвищення рівня доступності мистецької освіти через впровадження інклюзивного навчання в мистецьких школах, допомога у створенні освітнього простору, дружнього для усіх, а також виявлення конкретних перешкод для інклюзивного навчання мистецтву та напрацювання рекомендацій для усунення таких перешкод. З липня 2020 року по червень 2021 року мистецькі школи, які стали учасниками Пілотного проєкту опанували організацію інклюзивного мистецького навчання, підвищили свій рівень знань та практичних навичок та навіть стали експертами з фізичної доступності приміщень, провівши під керівництвом професіоналів аудит доступності у своїх мистецьких школах.

Підсумовуючи участь у цьому проєкті Національною асамблеєю людей з інвалідністю та Державним агенством України з питань мистецтв та мистецької освіти були видані такі посібники як «Мистецькі школи: доступне освітнє середовище», «Індекс інклюзії заклади мистецької освіти», «Нотна система Луї Брайля, як основа ефективного навчання дітей з порушенням зору в мистецькій школі».

Після того, як викладачі отримали певні теоретичні знання навчаючись у пілотному проєкті, адміністрація мистецької школи почала набирати учнів з особливими освітніми потребами для навчання та започаткувала цікаві мистецькі заходи.

Спільно з Управлінням культури Кам'янської міської ради Кам'янською школою мистецтв №2 був започаткований щорічний Регіональний багатожанровий фестиваль мистецтв «Повір у себе» саме для підтримки мешканців з функціональними обмеженнями, реалізації їх творчих задумів, активізації життєвої позиції та розширення кола спілкування. Фестиваль проходить щорічно в дистанційному форматі за відеозаписами. Цього року фестиваль об'єднав учасників від 6 до 60 років. Це не конкурс, в ньому не має призових місць, всі учасники без винятку отримують подарунки та дипломи. Цей фестиваль є психологічною підтримкою особливих учасників через різні види мистецтва.

Ще одним цікавим проєктом є започаткована у нашому закладі Мистецька акція, яка має назву «Світ один для всіх», присвячена Всесвітньому дню поширенню інформації про аутизм. Цей день відзначають у всьому світі 2 квітня. Інколи цю акцію називають Блакитна акція, тому що учасники акції одягаються в блакитно-синіх тонах, як символ підтримки «Дітей дощу», так називають дітей з аутизмом.

Учні Кам'янської школи мистецтв №2 саме цього дня виступають на концерті і демонструють свої таланти. Адміністрація розміщує методичну літературу про питання аутизму у закладі, щоб кожен охочий міг ознайомитися з цією темою, вводить інформацію в сценарій концерту, долучає телебачення та місцеву пресу, мешканців Кам'янської міської територіальної громади та місцеву владу.

Участь у Пілотному проєкті стала своєрідним особистим поштовхом, щоб почати роботу з особливою ученицею. Так в клас викладача фортепіано Ксенії ЗУБРІЛІНОЇ потрапила дівчинка з порушенням зору – Снітенко Ангеліна. На той момент навчати таку дитину для викладача було можна сказати нелегким випробуванням, тому що практичний досвід роботи був відсутній, методична література з даного питання була також практично відсутня. Але викладач побачила той вогник в очах дівчинки, яка мала велике бажання грати на фортепіано.

Порівнюючи навчальний процес мистецьких та загальноосвітніх шкіл, хочеться зазначити, що з першого класу навчання в загальноосвітній школі Ангеліна мала асистента вчителя – людину, яка завжди допомагала їй на уроках та володіла необхідними специфічними знаннями при роботі з дітьми з порушенням зору. В молодших класах з нею також працювала окрема людина – дефектолог, з якою вони індивідуально вивчили абетку за системою Луї Брайля, опанувавши яку дитина навчилася читати по особливому. В системі освіти для Ангеліни безкоштовно видали грифель, трафарет та спеціальний папір для якісного навчального процесу.

В середніх класах дитина отримала тифлоприлад для креслення, який опановувала майже рік також з окремим викладачем та відкрила для себе принтер Брайля, який дозволяв не тільки набирати та роздруковувати тексти, але й малювати за допомогою звукових сигналів. На привеликий жаль в мистецькій освіті всі ці допоміжні бонуси відсутні. Тому тільки велика зацікавленість самого викладача, може сприяти розвитку інклюзивного навчання в мистецькій освіті.

Навчання гри на фортепіано викладач Ксенія ЗУБРІЛІНА розпочала з традиційних методів, до яких в основному входив метод повторювання. В першому класі нотну грамоту вивчали тільки зі словесних пояснень. Досягнули гарних результатів, навіть брали участь в дистанційних конкурсах. Викладач розуміла, що на сьогоднішній день найефективнішою системою опанування нотної грамоти для учнів з вадами зору – є нотна система Луї Брайля, але зважаючи на складний період в нашій країні – на той момент ковід а потім війна, Ксенія ЗУБРІЛІНА розуміла, що відсутність фінансування унеможливило опанування нотної системи за Брайльом. Тому почалися пошуки та обмірковування альтернативних та більш економних варіантів.

Для незрячих людей, дотик та тактильна чутливість рук- це основні способи дослідження світу. Прийоми сприйняття об'єктів на дотик і уміння досліджувати все нове за допомогою кінчиків пальців допомагають незрячим людям найточніше уявляти предмети. Проаналізувавши цю особливість учениці з порушенням зору, викладач винайшла свій унікальний метод - запропонувала розбирати нові музичні твори, використовуючи на уроках пластилін. Це був нестандартний, але як виявилось дієвий варіант. Викладач виліплювала на кожен урок фрагмент нотного тексту, а учениця на дотик відчувала та тактильно читала,

в якому ключі написана мелодія, кількість ключових знаків, розмір та самі ноти. Учениця навчилася по особливому відчувати ноти, коли вони не на папері.

Індивідуальний метод роботи з пластиліном спочатку був створений саме для початкового етапу навчання. Пластилін - це дієвий та бюджетний варіант у роботі з учнями з порушенням зору. Але треба зважати на те, що цей метод потребує кропіткої роботи викладача. Кожна нотна партитура – це окремий витвір. Знаходячись в постійному пошуку креативних ідей, та шукаючи можливості для того, щоб облегшити процес виготовлення нотних прикладів наразі викладач Ксенія ЗУБРІЛІНА займається створенням нот на 3д принтері. Об'ємний друк 3д принтера допоможе уникнути довготривалого виготовлення партитур самим викладачем.

Викладач сподівається, що дана технологія стане успішною і надасть можливість багатьом дітям з порушенням зору відкрити для себе чарівний світ музичного мистецтва.

В червні місяці Ангеліна разом з викладачем презентувала цю нестандартну методику опанування нотної системи для дітей з порушенням зору на V Міжнародній учнівській конференції в межах Крещендо арт форум у місті Києві. Її виступ викликав велику зацікавленість та активну дискусію серед провідних експертів. Викладачу Ксенії ЗУБРІЛІНІЙ були надані рекомендації з приводу випуску посібника з друком 3Д нот.

Незважаючи на складні часи для України педагогічні креативні відкриття та впровадження власного досвіду в опануванні нотної грамоти для людей з порушенням зору дозволять зробити мистецьку освіту безбар'єрною.

Список використаних джерел

1. Петраков Я., Кулініч М., Чмир О., Копил О., Остапенко П., Остапенко Д. Посібник Центр культурних послуг у територіальній громаді. Проєкт «Центри культурних послуг як інструмент згуртованості громади», МКІП України, Київ: 202. 296 с.
2. Грушина А.І. Особливості організації системи менеджменту сфери культури та мистецтв. Київ: Вісник Київського національного університету культури і мистецтв, 2018 р.
3. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти. Підручник для директора. 2007. №8.С 42-51.С44.
4. Успенська Л. Г. Управлінський проєкт «Імідж навчального закладу». 2016. № 1/3. С. 12–17.
5. Колос Т. Перспективи розвитку культурно-мистецької освіти в контексті реформування освітнього законодавства. URL : http://mincult.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245097479
6. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. Посібник. К.: Науковий Світ, 2010. 196 с.
7. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : ЦУЛ, 2017. 248 с.
8. Перхун Л. Впровадження інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. Київ, 2018.120 с.

Марина КОВАЛЬСЬКА

кандидатка історичних наук, асистентка
вчителя, Одеський ліцей №89
Одеської міської ради

КОНСУЛЬТАЦІЙНА РОБОТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У ПРАКТИЧНОМУ ВИМІРІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Впровадження ідей інклюзивного навчання потребує значного зміцнення ланок між теорією та практикою діяльності освітян. Це «нова філософія державної політики» [1, с. 4] в даному напрямку, тим більше, що «парадигма сучасної української освіти передбачає відхід від медичної та перехід до біопсихосоціальної моделі сприйняття людини» [3]. Асистенти вчителя – педагоги, які безпосередньо долучені до практичного застосування вже наявного здобутку справедливої доступності освіти для всіх. Діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі підпорядкована низці формальних вимог до документації, внаслідок чого види роботи можуть бути розподілені по наступних формах: навчально-розвивальна, організаційна, комунікаційна, консультаційна, діагностична, методична, самоосвітня, виховна.

У чому сутність та зміст поділу на ці категорії? Кожна форма роботи спрямована на досягнення певного результату, що відображається й у назвах. Наприклад, навчально-розвивальна передбачає додаткові роз'яснення під час уроків для дитини з ООП, використання допоміжних засобів у цілях персональної адаптації навчального матеріалу, тощо. Форми роботи тісно взаємопов'язані: наприклад, для деяких вищезазначених допоміжних засобів необхідно попередньо провести методичну роботу щодо їх розробки чи оптимізації для конкретного випадку вживання.

Розподілення своєї повсякденної діяльності на форми роботи дозволяє асистенту вчителя ефективніше планувати траєкторію виконання річного робочого плану, уважніше ставитися до нюансів роботи. Також це допомагає контролювати її системність, уникати «перекосів» у бік того чи іншого виду діяльності.

Назви комунікаційної та консультаційної форм роботи асистента вчителя на перший погляд схожі між собою. Суть комунікаційної роботи зводиться до участі асистента у процесах ретрансляції інформації між членами команди супроводу дитини з ООП (насамперед). Це співпраця з вчителем (та/або іншими педагогами) на уроках, обговорення з класним керівником прогресу дитини з ООП та її емоційного стану, співпраця з психологом, обмін спостереженнями з вчителем та/або спеціалістами, підбиття підсумків тижня навчання; надання поточної інформації про стан дитини членам команди психолого-педагогічного супроводу, комунікація з батьками учнів класу. «Асистент учителя співпрацює у таких напрямках: асистент учителя та вчитель; асистент учителя та фахівці, які працюють з дитиною (корекційні педагоги, психолог та ін.); асистент учителя та батьки» [2, с. 42].

Що є головною відмінністю консультаційної форми роботи від комунікаційної? Консультаційна форма роботи як повноцінна категорія серед розподілу видів діяльності асистента вчителя зосереджена на конкретній

комунікації з батьками тих учнів класу, які мають особливі освітні потреби, з метою надання їм допоміжної інформації, порад та методичних роз'яснень щодо розвиваючої та корекційної роботи з дитиною.

Головним ключовим поняттям у цьому питанні є «консультація», що по суті є передачею професійної обробленої інформації від вузького фахівця до зацікавленої, але менш підготовленої (через різні обставини) особи. Таким чином, можна стверджувати, що з погляду спрямованості інформаційного потоку в консультаційній роботі асистента вчителя слід виділяти суб'єкт та об'єкт.

Суб'єкт у консультаційній формі роботи асистента вчителя – це безпосередньо сам асистент. Обов'язком асистента вчителя є тісне співробітництво з батьками та/або законними представниками дитини з ООП (у свою чергу, це об'єкт, який отримує консультацію). Важливо відзначити, що в рамках підходу педагогіки партнерства, яка, на наш погляд, на даному етапі розвитку сфери освіти України є найефективнішою для практичної реалізації концепції Нової української школи, всі сторони-учасники освітнього процесу є повноцінними та рівнозначними партнерами у своїй комунікації. У цьому випадку йдеться про рівний та повноправний процес комунікації між суб'єктом і об'єктом консультаційної форми роботи асистента вчителя.

Предмет консультаційної роботи – це індивідуальні особливості розвитку та навчання дитини з ООП: інформування батьків про різні педагогічні методи та прийоми, які задіяні у навчальному процесі, надання професійних рекомендацій щодо вибору можливих методик роботи батьків з дитиною вдома. При цьому відбувається з'ясування необхідних обставин психофізичного стану дитини, обговорення наявних позитивних чи негативних результатів із подальшим коригуванням курсу. Спільно з батьками відбувається і наповнення портфоліо учня [4, с. 25].

Практична основа консультаційної форми роботи асистента вчителя: 1) системний характер (консультації мають надаватися на постійній основі, з чіткою періодичністю, наскільки це можливо); 2) повнота інформування (цілісність та логічність надання інформації); 3) коректність (неупередженість оцінювання досягнутих результатів та внеску до них членів команди супроводу, лояльність та врахування чутливості тем, що порушуються); 4) зворотний зв'язок (виникнення принципово нових даних у процесі обміну інформацією, продукування ідей, встановлення партнерства та взаємної довіри між педагогом та батьком).

Основний результат – методичне виведення закономірностей розвитку дитини та спільна оцінка успішності обраної траєкторії корекції.

Отже, серед різних форм роботи асистента вчителя важливою та необхідною є консультаційна. Це окрема та повноцінна форма діяльності, яка спрямована на взаємодію безпосередньо із батьками учнів з особливими освітніми потребами. Логічно побудована двостороння та партнерська співпраця суб'єкту та об'єкту консультаційної роботи, забезпечена системністю, повнотою, коректністю та наявністю зворотного зв'язка, становить вагомий внесок у досягнення успіху в роботі з учнями з ООП.

Список використаних джерел та літератури

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник / Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ, 2020. 208 с.
2. Колупаєва А. А. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник. Харків, 2019. 216 с.
3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10>
4. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами / методичні рекомендації / Укл. Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, 2024. 40 с.

Оксана КОНОНЕНКО

докторка психологічних наук,
професорка, завідувачка кафедри
соціальної психології, Одеський
національний університет імені
І. І. Мечникова

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах глибоких соціальних трансформацій, спричинених воєнними подіями, які мають системний вплив на структуру освітніх спільнот, характер взаємодії між їхніми учасниками та соціально-психологічний клімат навчального процесу. Війна актуалізує проблему вразливості значної частини здобувачів вищої освіти, які опиняються в ситуаціях вимушеного переміщення, втрати соціальних ресурсів, порушення освітніх траєкторій, зниження відчуття безпеки та стабільності. За таких умов освітнє середовище постає не лише простором реалізації освітніх програм, а й важливим соціально-психологічним контекстом, у межах якого відбувається підтримка, соціальна інтеграція та збереження психологічної стійкості здобувачів освіти.

Інклюзивне освітнє середовище у вищій освіті доцільно розглядати не лише як сукупність організаційних або нормативних умов, а як динамічний соціально-психологічний процес, що ґрунтується на характері взаємодії між учасниками освітнього процесу, груповій динаміці, рівні соціальної підтримки та особливостях інституційної культури. Інклюзія в умовах війни набуває додаткового змістового навантаження, оскільки передбачає врахування не лише освітніх потреб, а й соціально-психологічних наслідків пережитого досвіду нестабільності, втрат і тривалого стресу. Саме тому формування інклюзивного освітнього середовища потребує соціально-психологічного осмислення як на рівні освітньої політики, так і на рівні повсякденних практик взаємодії.

Особливу увагу в цьому контексті привертають вразливі категорії здобувачів вищої освіти, до яких в умовах війни належать внутрішньо переміщені особи, студенти з досвідом травматичних подій, особи з інвалідністю, ветерани та члени їхніх родин, а також здобувачі, які перебувають у складних соціально-економічних обставинах. Спільною рисою цих груп є підвищена потреба у соціальній підтримці, стабільності та відчутті приналежності до освітньої спільноти. Соціально-психологічна вразливість може проявлятися у труднощах адаптації до освітнього середовища, зниженні освітньої мотивації, посиленні соціальної дистанції, а також у переживанні ізольованості та невизначеності власної ролі в академічній спільноті.

Формування інклюзивного освітнього середовища для вразливих категорій здобувачів вищої освіти ґрунтується на низці соціально-психологічних засад, серед яких ключове значення має соціальна підтримка як ресурс зниження емоційної напруженості та запобігання соціальному виключенню. Важливу роль відіграють процеси групової згуртованості, що сприяють формуванню відчуття прийняття та позитивної соціальної ідентичності в межах освітньої спільноти. Не менш значущим є забезпечення психологічної безпеки, яка створює умови для активного включення здобувачів освіти в навчальний процес без страху стигматизації чи дискримінації. Визначальною залишається й інституційна культура закладу вищої освіти, що проявляється у цінностях, нормах та щоденних практиках взаємодії між викладачами, студентами та адміністрацією.

В умовах війни значущість зазначених соціально-психологічних засад істотно зростає, оскільки формальна інклюзія, не підкріплена реальними практиками підтримки та взаєморозуміння, може призводити до вторинної дезадаптації вразливих категорій здобувачів вищої освіти. Інклюзивність у такому випадку перестає виконувати компенсаторну функцію та не сприяє збереженню освітньої мотивації й психологічного благополуччя. Саме тому інклюзивне освітнє середовище доцільно розглядати як процес, що потребує постійного соціально-психологічного супроводу, рефлексії та корекції з урахуванням змін соціального контексту.

Особлива роль у формуванні інклюзивного освітнього середовища належить педагогічній освіті, яка забезпечує підготовку майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах соціальної неоднорідності та підвищеної вразливості студентських спільнот. Соціально-психологічний компонент педагогічної освіти має бути спрямований на розвиток здатності організовувати конструктивну групову взаємодію, підтримувати позитивний соціально-психологічний клімат та усвідомлювати відповідальність за створення безпечного й підтримувального освітнього простору. Формування інклюзивної компетентності педагогів передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток професійної позиції, орієнтованої на прийняття різноманітності, соціальну чутливість і забезпечення рівних можливостей у навчальному процесі.

Таким чином, формування інклюзивного освітнього середовища для вразливих категорій здобувачів вищої освіти в умовах війни постає як складний соціально-психологічний процес, що виходить за межі суто організаційних або нормативних рішень. Визначальну роль у цьому процесі відіграють соціальна підтримка, групово динаміка, психологічна безпека та інституційна культура закладу вищої освіти. Усвідомлення та інтеграція цих засад у систему

педагогічної освіти є необхідною умовою розвитку ефективних і сталих інклюзивних практик у вищій школі в умовах сучасних воєнних викликів.

Список використаних джерел

1. Гренюк Л., Олексенко В., Федияк Н. Інклюзивне навчання в умовах війни: адаптація та нові виклики для педагогів // Молодь і ринок. 2025. № 2 (234). С. 40–45.
2. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. № 9. С. 120–126.
3. Мартинчук О. В. Вплив війни на розвиток інклюзивного освітнього середовища // Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи : зб. наук. праць за матеріалами III Міжнар. наук.-практ. конф. (Україна, Житомир, 3 квіт. 2025 р.). Житомир, 2025. С. 422–425.
4. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища. 2023.
5. Прохоренко Л. І. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження // Особлива дитина: навчання і виховання. 2024. № 4 (116). С. 193–210.
6. Прохоренко Л. І., Стойка В., Йовдій В. Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. Вип. 23. С. 115–130.

Тетяна КРАВЧЕНКО

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Наталія ПАНГЕЛОВА

докторка наук з фізичного виховання і спорту, професорка, завідувачка кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Ірина ЮЗКОВЕЦЬ

докторка філософії з фізичної культури і спорту, доцентка кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Актуальність. Сучасна парадигма української освіти спрямована на створення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їхніх фізичних чи інтелектуальних особливостей. Впровадження

інклюзивного підходу в закладах загальної середньої освіти вимагає від учителів фізичної культури докорінного перегляду традиційних методик викладання та відмови від уніфікованих стандартів на користь концепції людиноцентризму. Специфіка предмета «Фізична культура» полягає у високій інтенсивності рухової активності та значних психофізіологічних навантаженнях, що створює специфічні виклики при роботі з дітьми в інклюзивних класах, де одночасно перебувають діти з різним рівнем нозологій та функціональних можливостей [1, с. 12].

В умовах глобальних трансформацій та викликів воєнного стану в Україні кількість дітей, що потребують особливої уваги в освітньому просторі, невпинно зростає. Це актуалізує питання не лише фізичної реабілітації, а й соціальної інтеграції засобами фізичної культури і спорту. У цьому контексті диференціація (групування учнів за подібними ознаками, можливостями чи потребами) та індивідуалізація (врахування унікальних біопсихосоціальних характеристик кожної дитини) стають не просто допоміжними методичними прийомами, а фундаментальною основою безпечного, етичного та ефективного навчання [6, с. 48].

Актуальність теми також зумовлена необхідністю розробки та впровадження конкретних, науково обґрунтованих стратегій адаптації фізичних вправ для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) безпосередньо у межах одного уроку, де вчитель має забезпечити прогрес кожного учня без шкоди для загальної динаміки заняття. Подолання професійних стереотипів та оволодіння інструментами гнучкого планування є критично важливим для створення справді інклюзивного середовища, яке сприяє зміцненню здоров'я та психологічної стійкості підростаючого покоління [4, с. 103].

Огляд останніх досліджень і публікацій. Питання інклюзії та адаптивного фізичного виховання перебувають у центрі уваги сучасної педагогічної науки. Теоретичні та практичні засади інклюзивної освіти в Україні ґрунтовно досліджували такі науковці, як А. Колупаєва, чиї праці заклали фундамент організаційно-педагогічного забезпечення навчання дітей з ООП [1, с. 215], а також О. Безпалько та І. Іванова, які акцентували увагу на соціально-педагогічному супроводі таких учнів.

Проблематика адаптивної фізичної культури та специфіка залучення дітей з різними порушеннями розвитку до активної рухової діяльності детально висвітлена у наукових доробках О. Ажгіревича, С. Ковалю та Ю. Брискіна. Автори наголошують на важливості корекційної спрямованості фізичних вправ [2, с. 56]. Питання індивідуалізації навчання та диференційованого підходу в інклюзивному середовищі розглядали О. Таранченко та О. Жернова, пропонуючи моделі адаптації навчального контенту [3, с. 47].

Особливий інтерес становлять сучасні дослідження в галузі цифровізації інклюзивного простору (С. Литвинова), які відкривають нові можливості для моніторингу стану учнів [5, с. 82]. У закордонній практиці значну увагу приділяють концепції «Універсального дизайну в навчанні» (UDL), принципи якого у фізичному вихованні розробляли Р. Ліberman та Л. Х'юстон. Попри значну кількість теоретичних напрацювань, механізми практичного поєднання диференційованого та індивідуального підходів безпосередньо в інклюзивних

класах на уроках фізичної культури в умовах НУШ потребують подальшої систематизації та розробки методичного інструментарію.

Мета. Обґрунтувати роль диференціації та індивідуалізації як ключових інструментів реалізації інклюзивного підходу на уроках фізичної культури та розкрити практичні аспекти їх застосування для забезпечення прогресу кожного учня.

Виклад основного матеріалу. Диференціація на уроках фізичної культури передбачає поділ класу на підгрупи за рівнями фізичної підготовленості, станом здоров'я або специфікою нозології. Проте в інклюзивному класі цей підхід має бути гнучким і динамічним. Вчителю важливо застосовувати багаторівневі завдання (scaffolding), де загальна мета уроку залишається єдиною для всього колективу, але способи її досягнення, інтенсивність та обсяг навантаження варіюються [3, с. 51]. Наприклад, під час вивчення елементів баскетболу основна група виконує швидкісні кидки в кошик у русі, тоді як учні з ООП можуть виконувати кидки зі статичного положення в знижене кільце, використовувати м'ячі більшого діаметру або відпрацьовувати передачі м'яча в ціль на стіні. Такий підхід дозволяє дитині відчувати себе повноправною частиною колективу [7, с. 88].

Індивідуалізація навчання фокусується на практичній реалізації Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та забезпеченні «розумного пристосування» (reasonable accommodation). На уроці фізичної культури це виявляється через модифікацію інвентарю та середовища: використання звукових м'ячів для дітей з порушеннями зору або візуальних маркерів для учнів з інтелектуальними порушеннями [8, с. 118]. Ключовим моментом є адаптація інструкцій та каналів комунікації: для дітей з порушеннями слуху - застосування чітких візуальних жестів та піктограм; для дітей з розладами аутичного спектра - дотримання чіткого візуального розкладу [6, с. 112].

Важливим компонентом інклюзивної стратегії є докорінна зміна критеріїв оцінювання. В інклюзивному підході акцент зміщується з порівняння результатів учня з уніфікованими нормативними стандартами на порівняння його особистих досягнень порівняно з попереднім етапом - іпсативне оцінювання [4, с. 105]. Це стимулює внутрішню мотивацію учнів з ООП та запобігає формуванню деструктивного комплексу меншовартості.

Взаємодія вчителя фізичної культури з асистентом вчителя є обов'язковою передумовою успішної інклюзії. Це партнерство передбачає чіткий розподіл функцій: поки вчитель керує загальною динамікою уроку, асистент надає безпосередню підтримку учню з ООП – допомагає в індивідуалізації завдань, забезпечує фізичну страховку та емоційно підтримує дитину [6, с. 154].

Висновки. Диференціація та індивідуалізація навчання в інклюзивному фізичному вихованні - це не лише інструменти методичної адаптації вправ, а фундаментальний шлях до розбудови нової інклюзивної культури закладу освіти. Реалізація цих підходів дозволяє кожному учню отримувати адекватне психофізіологічне навантаження, що є запорукою збереження здоров'я та формування позитивного ставлення до фізичної культури. Встановлено, що поєднання цих підходів ефективно забезпечує фізичну та дидактичну доступність занять при збереженні якості освітніх стандартів.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у площині технологізації інклюзивного простору. Що дозволить вчителю в режимі реального часу коригувати диференціацію завдань на основі об'єктивних даних, забезпечуючи максимальну безпеку та ефективність заняття.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні аспекти : монографія. Київ : Атопол, 2020. 452 с.
2. Ажгіревич О. В. Адаптивне фізичне виховання : підручник. Київ : Олімпійська література, 2019. 288 с.
3. Таранченко О. М. Диференційований підхід у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 3. С. 45–54.
4. Жернова О. М. Педагогічні стратегії інклюзивного фізичного виховання в сучасній школі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15, Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2022. Вип. 6 (151). С. 102–108.
5. Литвинова С. Г. Цифровізація інклюзивного освітнього простору : монографія. Київ : Центр навчальної літератури, 2023. 312 с.
6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
7. Брискін Ю. А., Корягін В. М. Спеціальна олімпіада : навч. посіб. Львів : ЛДУФК, 2021. 210 с.
8. Кашуба В., Савлюк С. Корекційна спрямованість фізичного виховання дітей з особливими потребами. Спортивний вісник Придніпров'я. 2020. № 2. С. 115–124.

Юлія КУШТА

асистентка кафедри дошкільної освіти,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла
Коцюбинського

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЙ ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Починаючи з 90-х років ХХ століття, інклюзія поступово утвердилася як провідна модель сучасного суспільно-соціального ставлення до осіб з обмеженими можливостями, зокрема дітей з інвалідністю. Вона ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає створення умов для збереження автономності кожної особистості в межах суспільства. Основною ідеєю інклюзивних підходів є те, що не особистість повинна пристосовуватися до соціальних, освітніх і економічних умов, а суспільство має адаптуватися відповідно до потреб кожної людини. При цьому особливості розвитку не повинні сприйматися як виняткове або приречене

явище, оскільки вони не визначають життєві перспективи та соціальну цінність особистості [2, с. 45].

У межах інклюзивної моделі суспільної поведінки особливого значення набувають автономність особистості, її активна участь у суспільному житті, формування системи соціальних зв'язків і прийняття кожної людини без обмежень. Саме ці складники створюють підґрунтя для реалізації принципів соціальної справедливості та рівних можливостей у сфері освіти [2, с. 46].

Інклюзивна освіта розглядається як така організація освітнього процесу, яка відповідає потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання передбачає гнучку та індивідуалізовану систему освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. За потреби навчання здійснюється за індивідуальним навчальним планом і супроводжується психолого-педагогічною, соціальною та консультативною підтримкою [2, с. 48].

Концепція інклюзивної освіти реалізує одну з ключових демократичних ідей, відповідно до якої всі діти є повноцінними та активними учасниками суспільного життя. Навчання в інклюзивних закладах освіти має позитивний вплив не лише на дітей з особливими освітніми потребами, а й на дітей з типовим розвитком, їхні родини та суспільство загалом. Така форма організації освітнього процесу сприяє формуванню соціальної згуртованості та розвитку культури взаємоповаги.

Інклюзивна освіта також розглядається як складова державної освітньої політики, спрямованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій дітей. Реалізація інклюзивних підходів у закладах загальної середньої освіти передбачає системні зміни в організації освітнього процесу, оновлення змісту навчальних програм і впровадження інноваційних педагогічних технологій. У цьому контексті інклюзивна освіта виступає не лише педагогічним, а й соціальним феноменом, що сприяє формуванню інклюзивної культури суспільства загалом.

Спільне навчання з однолітками позитивно впливає на пізнавальний, фізичний, мовленнєвий, соціальний та емоційний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Водночас діти з типовим розвитком виступають прикладом соціально прийнятних моделей поведінки, сприяють формуванню комунікативних навичок і стимулюють своїх однолітків до саморозвитку та цілеспрямованого опанування нових знань і вмінь [2, с. 49].

Взаємодія між учнями в умовах інклюзивного класу сприяє формуванню дружніх взаємин, розвитку толерантності, емпатії та готовності до взаємодопомоги. У процесі спільної діяльності діти навчаються природно сприймати людську різноманітність, що є важливою умовою формування соціальної зрілості та відповідальності.

Організація спільної навчальної діяльності в інклюзивному класі потребує створення сприятливих умов для активної взаємодії учнів. До таких умов належать використання групових і парних форм роботи, проєктної діяльності, інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку комунікативних умінь і соціальної активності школярів. Саме в процесі навчального співробітництва учні набувають досвіду відповідальності за спільний результат, що має важливе значення для їхнього особистісного становлення.

Інклюзивні підходи позитивно впливають і на родини дітей з особливими освітніми потребами. Батьки отримують можливість співпраці з іншими сім'ями, краще усвідомлюють особливості розвитку своїх дітей та активніше залучаються до освітнього й виховного процесу, що підвищує ефективність педагогічного впливу [3, с. 61].

Важливим аспектом інклюзивної освіти є партнерська взаємодія закладу освіти з родинами учнів. Ефективна співпраця між педагогами та батьками сприяє узгодженості виховних впливів, підвищує довіру до школи та створює єдине освітнє середовище для розвитку дитини. Залучення батьків до планування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини дозволяє більш повно враховувати її потреби та потенційні можливості.

Педагоги інклюзивних класів у процесі професійної діяльності набувають глибшого розуміння індивідуальних відмінностей і освітніх потреб учнів. Вони вдосконалюють навички співпраці з батьками та фахівцями різного профілю, зокрема психологами, логопедами, соціальними педагогами, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу [3, с. 63].

Професійне співробітництво в умовах інклюзивної освіти передбачає не лише обмін досвідом між педагогами, а й спільне планування освітнього процесу, аналіз результатів навчання та узгодження педагогічних рішень. Така форма взаємодії сприяє підвищенню професійної компетентності вчителів, розвитку їхньої рефлексивної культури та готовності до роботи з учнями з різними освітніми потребами.

Попри гуманістичну спрямованість інклюзії, її реалізація залишається складним викликом для освітніх систем різних країн. Упровадження інклюзивного підходу вимагає переосмислення цілей, змісту та організації діяльності школи, а також зміни професійних установок педагогів і підвищення їхньої готовності до роботи в умовах різноманітності.

Сучасні українські та зарубіжні дослідження наголошують на значенні педагогічної взаємодії та професійного співробітництва як провідних чинників ефективного функціонування інклюзивного закладу освіти. Професійна співпраця охоплює взаємодію вчителів між собою, з учнями, батьками та фахівцями різного профілю і є необхідною умовою реалізації інклюзивних стратегій навчання [4, с. 119].

Професійне співробітництво сприяє створенню сприятливого психологічного клімату в закладі освіти, оптимізації педагогічної діяльності, узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу та формуванню культури діалогу і взаємної відповідальності. У структурі професійної діяльності педагогів співпраця поступово посідає центральне місце та стає важливою складовою цілісного педагогічного процесу [1, с. 92].

Дослідження зарубіжних учених засвідчують, що успішність упровадження інклюзивної освіти значною мірою залежить від готовності педагогічного колективу до командної роботи та наявності умов для ефективної професійної взаємодії, що формується в процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікації [5, с. 18].

Особливого значення в умовах інклюзії набуває роль адміністрації закладу освіти, яка забезпечує організаційні та управлінські умови для ефективного професійного співробітництва. Підтримка ініціатив педагогів, створення команд

психолого-педагогічного супроводу, організація підвищення кваліфікації сприяють формуванню єдиного підходу до реалізації інклюзивних стратегій навчання та виховання.

Отже, професійне педагогічне співробітництво є однією з ключових умов ефективної реалізації стратегій викладання в інклюзивному закладі освіти. Воно забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу та створює умови для повноцінного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Педагогічне співробітництво як умова ефективного інклюзивного навчання // Педагогіка і психологія. 2022. № 3. С. 88–95.
2. Варецька О. В. Інклюзивне навчання: співпраця з батьками // Молодь і ринок. 2023. № 9(217). С. 43–50.
3. Демус Я. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та перспективи // Естетика і етика педагогічної дії. 2021. № 24. С. 58–65.
4. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Професійна взаємодія педагогів в умовах інклюзивної освіти // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Вип. 17. С. 115–123.
5. UNESCO. Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education. Paris : UNESCO, 2021.

Людмила ЛИТНЯНЧИНА

учителька фізичної культури, Сумська спеціальна початкова школа № 31
Сумської міської ради

Людмила ЮР'ЄВА

директорка, Сумська спеціальна початкова школа № 31
Сумської міської ради

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна освіта в Україні розвивається в напрямку всебічного розвитку особистості з урахуванням освітніх потреб усіх здобувачів освіти. У зв'язку з цим особлива увага приділяється проблемі доступності освіти для осіб з особливими освітніми потребами, що вирішується за допомогою інклюзивної освіти [2, с. 134].

Під інклюзивною освітою традиційно розуміється процес розвитку загальної освіти, який передбачає можливість отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та врахування потреб кожної дитини [2, с. 134].

Основне завдання інклюзивної освіти – організувати освітній процес, який задовольнятиме освітні потреби всіх дітей, надати спеціальні освітні та фахові послуги для дітей з особливими потребами та створення позитивної атмосфери в освітньому середовищі [1, с. 162].

Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути таланти кожної дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти [3, с. 277].

Інклюзія виступає спробою надати всім дітям, які володіють особливими освітніми потребами, впевненість у власних силах, мотивувати їх без страху навчатися разом з іншими дітьми. Діти з ООП потребують не тільки підтримки і особливого ставлення, вони потребують повноцінного розвитку здібностей в досягненні успіхів [2, с. 135].

Інклюзивний підхід в освіті ґрунтується на обліку особливих освітніх потреб дітей, реалізації навчального процесу на основі цих потреб через включення всіх дітей в освітній процес. В даний час пред'являються високі вимоги до організації процесу інклюзивної освіти, які передбачають пошук ефективних педагогічних технологій для реалізації даного процесу. Внаслідок цього, актуальним стає використання в освітньому процесі інноваційних технологій [2, с. 136].

Для освітнього процесу дітей з ООП характерною є його корекційна спрямованість. Корекційно-розвивальну роботу в умовах інклюзивної освіти здійснюють спеціальні фахівці: дефектолог (логопед, тифлопедагог, сурдопедагог), спеціальний психолог, соціальний працівник. Не стоять осторонь корекційної допомоги й інші учасники навчальної команди: вчителі, асистенти вчителів, музичні керівники, фахівці з ЛФК та інші. Спеціалісти з проблем розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть багато в чому допомогти педагогам. Дефектологи, фізіотерапевти, психологи, невропатологи, фахівці з фізкультури, соціальні працівники – всі вони закладають свої цеглини в будівництві успішного інклюзивного навчання [3, с. 277].

Включення дітей з ООП в заклади освіти передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданнями яких є контроль за розвитком дитини, успішність її навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків. Отже, в освітньому просторі повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої корекційної та психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами [2, с. 136].

В даний час фактично кожен в тій чи іншій мірі стикається з інноваціями. Використання в педагогічній діяльності різних освітніх технологій дозволяє педагогам підвищити мотивацію дітей, практичну спрямованість занять.

Інноваційні технології являють собою нові способи та методи взаємодії педагогів та здобувачів освіти, що забезпечують ефективне досягнення результату педагогічної діяльності.

Використання інноваційних технологій у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами розкриває можливості розвитку їхніх комунікативних навичок, підтримки й спілкування з вчителями, іншими здобувачами освіти, що сприяє інтеграції дітей з ООП в суспільство [1, с. 140].

Можна виділити основні функції інноваційних технологій в інклюзивній освіті: Компенсаторна. Технічна підтримка з метою полегшення читацької та письмової діяльності.

Дидактична. Викладацька підтримка в застосуванні інноваційних технологій з метою створення відповідної освітньої сфери та освітніх ресурсів.
Комунікаційна. Комунікативна підтримка для участі в системах мережевої взаємодії [2, с. 137].

Використання інноваційних технологій в інклюзивній освіті сприяє підвищенню ефективності організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, на максимальній індивідуалізації процесу навчання з одночасним збереженням його цілісності [1, с. 141].

Спектр методик і технологій, що складають її зміст значний: методика Марії Монтессорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, ігрові технології, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання, рівневої диференціації, мультимедійні, інтерактивні [1, с. 55].

Також використання LEGO технологій. Завдяки LEGO технологіям гра виконує головну роль у розвитку, навчанні й підготовці до будь-яких викликів у світі сьогодні й завтра. Для педагога гра – це стиль професійної поведінки, стан свідомості, менталітет, спосіб мислення і взаємодії з дитиною та світом загалом [1, с. 75].

Використання власних мультимедійних презентацій, створених в середовищі PowerPoint, ідеально підходять для мультимедійної навчальної підтримки заняття: з барвистою графікою, відео сюжетами, звуковим рядом [3, с. 280].

Інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська) [1, с. 55].

Використання в межах інклюзивної освіти інноваційних технологій дозволяє досягти таких результатів, як-от:

- створення єдиного освітнього простору;
- ефективність взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу;
- удосконалення методів, змісту та організаційних форм навчання, пов'язане з вимогами сучасного суспільства до рівня освіти особистості та її особливостей;
- максимальне розкриття інтелектуального потенціалу учня, формування навичок самостійного набуття знань та здійснення різних видів самостійної діяльності, пов'язаної з обробкою інформації [1, с. 141].

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з особливими потребами є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя [1, с. 74].

Ефективність навчання дітей з ООП в інклюзивному класі забезпечать:

- диференційоване викладання;
- врахування стартових рівнів успішності здобувачів освіти;
- використання особливої системи оцінювання навчальних досягнень та науково-обґрунтовані методи роботи з дітьми з ООП [1, с. 55].

Виховання дітей з особливими освітніми потребами – невід'ємна складова в загальному виховному просторі, що базується на основних вимогах сьогодення

щодо виховання молодого покоління з метою забезпечення соціальної адаптації дітей та їх відповідної самореалізації [1, с. 56].

Висновки. 1. У процесі соціально-педагогічної діяльності вчитель повинен створити відповідні умови, що допоможуть кожній дитині саморозвиватися, самостверджуватися і самоактуалізовуватися і, отже, інтегруватися в суспільство.

2. Таким чином сучасні інноваційні технології дозволяють кожній дитині залишатися самою собою, не відчувати незручності, образи від порівняння з іншими учасниками групи, класу та просуватися в розвитку відповідно до своїх природних можливостей.

Список використаних джерел

1. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти» / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 629 с.

2. Ткаченко І. С. Інноваційні технології в роботі асистента вихователя в групі компенсуючого типу [Текст]: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр / І. С. Ткаченко, науковий керівник О. В. Боряк. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 85 с.

3. Ткачова Н. Г., Булаш І. В., Турчина І. С. Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Молодий учений. 2018. №11 (63), листопад. С. 276–282.

Людмила МОЗОЛЮК-БОДНА

кандидатка юридичних наук, доцентка
кафедри правових та інформаційних
технологій, Хмельницький інститут
соціальних технологій Університету
«Україна»

ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМ ЯК ОСНОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Людиноцентризм у освітянській сфері визначається як підхід, що ставить у центрі освітнього процесу особистість учня, його унікальні потреби, можливості та потенціал. Такий підхід стає базовим для інклюзивної освіти, яка прагне забезпечити рівний доступ до навчання для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних та культурних особливостей. Ключова ідея полягає у розумінні, що освіта не для системи – система для людини.

Інклюзивна освіта ґрунтується на гуманістичній філософії, відповідно до якої дитина розглядається не як об'єкт корекції, а як активний суб'єкт освітнього процесу. Теоретичні засади людиноцентризму знайшли відображення у працях К. Роджерса, який наголошував на значенні особистісно орієнтованого навчання, підтримки внутрішнього потенціалу та створення безпечного освітнього середовища.

З позицій людиноцентризму інклюзія означає не лише фізичну присутність дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти, а й її реальну участь у навчанні та соціальній взаємодії.

Освіта та її зміст у контексті людиноцентризму вбачається у необхідності «особистісного самовираження, самоствердження людини, тобто допомогти розбудити уже закладене в ній (природні унікальні здібності, схильності), а не навчати її того, що придумано кимось раніше, апіорно». Іншими словами, мета освіти полягає у пошуку найплідніших умов для розвитку особистості, здатної до самореалізації особистого «Я» [1; 2].

Людиноцентрична інклюзія в освіті реалізується через такі принципи: доступність і гнучкість навчального процесу; повага до різноманіття і культурна чутливість; співпраця та партнерство між учнями, вчителями, батьками та громадою; підтримка на основі індивідуальних можливостей.

У нормативно-правовому полі України людиноцентризм узгоджується з положеннями Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та Закону України «Про освіту», де наголошується на пріоритеті прав людини, недискримінації та створені безбар'єрного освітнього середовища [3; 4].

Людиноцентризм виступає методологічною основою інклюзивної освіти, забезпечуючи перехід від формального впровадження інклюзії до реального визнання цінності кожної дитини. Реалізація цього підходу сприяє формуванню гуманного, справедливого та соціально відповідального освітнього простору.

Таким чином, людиноцентризм є методологічним ядром інклюзивної освіти, що забезпечує не лише доступ до навчання, а й реальну можливість повноцінного розвитку здобувача освіти. Людиноцентризм – не лише методична категорія, а філософія освіти, яка забезпечує справжню інклюзію. Він трансформує навчальний заклад з місця передачі знань у спільноту підтримки, творчості та можливостей для кожної дитини. Однак, важливо зауважити, що серед основних викликів які зустрічаються на впровадженні людиноцентризму в інклюзію є недостатня підготовка педагогів до інклюзії, брак ресурсів та стереотипи й упередження в суспільстві. Проте стратегічні інвестиції в професійний розвиток викладачів та системну підтримку можуть суттєво підсилити інклюзивний потенціал освіти.

Список використаних джерел

1. Алексєєва С. Людиноцентризм як освітня домінанта індивідуалізації сучасного навчання. Науковий збірник «InterConf+». 2022. Вип. 21 (109). С. 127–33.
2. Дмитренко Г.А. Людиноцентрична система державного управління в Україні: утопія чи шанс: колективна монографія. К.: ДКСЦентр, 2014. 240 с.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 року № № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.01.2026).
4. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024

Ірина НЕПОРАДА

старша викладачка кафедри педагогічної
освіти та гуманітарних дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти
«Кременчуцька гуманітарно-технологічна
академія» Полтавської обласної ради

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Інклюзивна освіта є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасних освітніх систем і ґрунтується на ідеях рівного доступу до якісної освіти, соціальної справедливості та гуманізму. Освітня політика багатьох країн визначає інклюзію як ефективний механізм соціалізації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) [6]. У зв'язку з цим актуалізується потреба у професійній підготовці майбутніх учителів, здатних реалізовувати інклюзивне навчання в умовах закладів загальної середньої освіти.

Реалізація зазначених умов у закладах освіти безпосередньо зумовлена професійною діяльністю педагога, насамперед рівнем його готовності до здійснення соціального виховання учнів, забезпечення їх адаптації до життя в учнівському колективі, організації педагогічного супроводу, а також здатністю до ефективної соціалізації, індивідуалізації та диференціації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання.

Інклюзія як ціннісно-філософська концепція спрямована на подолання будь-яких форм соціальної ізоляції дітей і підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. Спираючись на міжнародні освітні стандарти та загальнолюдські гуманістичні цінності, інклюзивна освіта покликана забезпечувати реалізацію права на якісну освіту, сприяти виявленню та розвитку індивідуальних здібностей, формуванню впевненості у власних можливостях, а також підтримувати процеси адаптації, соціалізації та самореалізації особистості. Важливим результатом інклюзивного навчання є набуття учнями різнобічного життєвого досвіду, зокрема комунікативного, соціального та психологічного. Ефективність інклюзивної освіти виявляється у позитивних якісних змінах особистісного розвитку учня, насамперед у формуванні соціалізованої особистості, здатної до самостійного та повноцінного функціонування в суспільстві [2, с.59].

Сучасний студент – випускник закладу вищої педагогічної освіти усвідомлює необхідність професійної діяльності в умовах нестабільного розвитку освітньої системи, що зазнає глибоких і системних трансформацій, які охоплюють усі її структурні компоненти. Одним із ключових напрямів таких змін є впровадження інклюзивної освіти. За цих умов недостатнім є лише володіння інформацією про зарубіжний досвід реалізації інклюзивного навчання; актуалізується потреба у сформованій інклюзивній педагогічній компетентності, здатності до організації інклюзивного освітнього середовища,

впровадження освітніх інновацій, а також володіння сучасними методами педагогічної підтримки, зокрема тьюторством, коучингом, фасилітацією та модерацією індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. У зв'язку з цим підготовка майбутнього вчителя передбачає опанування комплексу нових навчальних дисциплін, орієнтованих на інклюзивне навчання, а також проходження відповідної педагогічної практики, спрямованої на формування професійної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [8, с. 164].

Вагомого значення набуває особистісна готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивного закладу загальної середньої освіти. У цьому контексті особливо важливою є сформованість у майбутніх педагогів адекватного та критично усвідомленого ставлення до наявних стереотипів педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, що є необхідною передумовою ефективної реалізації інклюзивного навчання [1].

Інклюзивна освіта зумовлює необхідність ґрунтовної підготовки майбутніх учителів, що передбачає комплексне оволодіння ними знаннями щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сформованість умінь і навичок здійснення корекційно-розвивальної роботи в умовах закладів загальної середньої освіти [8, с.165].

Професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання має ґрунтуватися на інтеграції теоретичної, практичної та особистісної складових. Теоретична підготовка передбачає оволодіння знаннями з інклюзивної та корекційної педагогіки, спеціальної психології, методик навчання дітей з ООП. З цією метою до навчальних планів закладів вищої педагогічної освіти доцільно включати дисципліни «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки», «Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП» [3; 6].

У процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища важливим є забезпечення системного поєднання ґрунтовних теоретичних знань і сформованих практичних умінь роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Майбутні педагоги мають бути здатними орієнтуватися в реальних ситуаціях професійної діяльності, адекватно оцінювати освітні потреби учнів та приймати педагогічно доцільні рішення. Вагому роль у формуванні зазначеної готовності відіграє чітко спланована й кваліфіковано організована педагогічна практика, яка забезпечує набуття студентами досвіду реалізації інклюзивного навчання та сприяє інтеграції теоретичних знань із практикою педагогічної діяльності.

Для повноцінного формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики доцільним є систематичне залучення студентів до участі в батьківських зборах. На початковому етапі така участь має спостережний характер, під час якого студент, виконуючи роль слухача, засвоює досвід професійної діяльності педагогів-наставників. Наступним етапом є активне включення майбутніх учителів до інформаційно-просвітницької діяльності, спрямованої на підвищення рівня поінформованості батьків щодо сутності інклюзивної освіти та можливих освітніх маршрутів для дітей з особливими освітніми потребами [4].

Участь студентів у батьківських зборах, консилиумах, засіданнях команд супроводу сприяє формуванню розуміння ролі сім'ї в освітньому процесі та усвідомленню відповідальності вчителя за створення сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі. Така діяльність формує в майбутніх педагогів готовність до співпраці, толерантність і здатність до конструктивного вирішення педагогічних ситуацій [5; 7].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів до реалізації інклюзивного навчання є комплексним і багатоаспектним процесом, який охоплює формування інклюзивної компетентності, розвиток особистісної готовності, а також набуття спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ефективність такої підготовки зумовлюється інтеграцією теоретичної та практичної складових фахової освіти, впровадженням міждисциплінарного підходу, орієнтацією на гуманістичні цінності.

Результативна реалізація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти безпосередньо залежить від здатності майбутнього вчителя створювати інклюзивне освітнє середовище, здійснювати педагогічний супровід учнів, налагоджувати партнерську взаємодію з батьками та фахівцями психолого-педагогічного супроводу. Саме гармонійне поєднання знань, умінь і особистісних якостей забезпечує ефективну реалізацію інклюзивного навчання. Модернізація системи професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог інклюзивної освіти є необхідною умовою забезпечення якісної освіти, соціалізації та повноцінного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Бабакова О. С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні // Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди / за загальною редакцією акад. Прокопенка І. Ф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 625–626.

2. Барбінова А. Структура готовності вчителів допрофесійної діяльності в умовах інклюзії. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи. 2021. №1. С.58-64. URL: [СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ | Український Педагогічний журнал](#)

3. Бондар В. І. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Логос, 2018. 240 с.

4. Бородіна О. С. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин «педагоги-батьки» в інклюзивному освітньому середовищі // Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210 річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди / за загальною редакцією акад. Прокопенка І. Ф. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 629.

5. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : Науковий світ, 2010. 196 с.

6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Миронова С. П. Корекційна педагогіка: теорія і практика. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2015. 304 с.
8. Шевченко В. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Педагогіка. 2(42).2018. С.162-170. URL : [Педагогіка 43 Переяслав\(1\)-162-170\(1\).pdf](#)

Юлія НЕЧИТАЙЛО

докторка філософії із соціальної роботи,
спеціаліст I категорії, практична
психологиня, Балаклійський фаховий
педагогічний коледж, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

ДОСВІД ЕСТОНІЇ У СТВОРЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА

Створення інклюзивного суспільства починається з розуміння потреб кожної людини та забезпечення рівних можливостей для розвитку [1].

Опорні центри в Естонії (Tugikeskus) відіграють ключову роль у цьому процесі, стаючи надійним фундаментом для молоді та дорослих з інтелектуальними порушеннями. Головною метою таких установ є надання якісних соціальних послуг у творчому та безпечному середовищі, що дозволяє підопічним досягати максимально можливого рівня самостійності та активно долучатися до життя громади [2].

Для людей з ментальними порушеннями середовище має вирішальне значення. Опорний центр створює умови, де кожен відчуває себе захищеним і прийнятим. Творчий підхід у роботі дозволяє розкрити прихований потенціал особистості, стимулюючи розвиток через мистецтво, ремесла та спільну діяльність. Це не лише забезпечує цікаве дозвілля, а й сприяє формуванню впевненості у власних силах, що є необхідним кроком до незалежного майбутнього.

Одним із найважливіших аспектів діяльності центру є підтримка у сфері соціальних відносин. Фахівці допомагають клієнтам (дітям, молоді, дорослим) опановувати навички спілкування, вчать створювати та підтримувати зв'язки з оточуючими. Важливою складовою є навчання плануванню власного часу та організації дозвілля, що робить життя людини більш структурованим та насиченим. Крім того, робота в групах підтримки дозволяє учасникам відчути спільність, а супровід у користуванні державними послугами та здобутті освіти відкриває нові двері для особистісного зростання.

Опорні центри приділяють значну увагу формуванню практичних навичок, які необхідні в повсякденному житті та трудовій діяльності. Програми навчання включають розвиток побутових умінь та підготовку до виконання професійних обов'язків. Можливість практикувати трудову діяльність у контрольованих умовах допомагає людям з особливими потребами відчути свою затребуваність

та отримати досвід, який може стати основою для подальшого працевлаштування.

Діяльність центру не обмежується лише безпосередньою роботою з підопічними. Важливою ланкою є професійне консультування близьких та родичів. Розуміння особливостей здоров'я та поведінки людини дозволяє сім'ї створити найбільш сприятливу атмосферу вдома. Індивідуальні консультації допомагають як самим учасникам програми, так і їхнім рідним краще адаптуватися до життєвих обставин, забезпечуючи гармонійне співіснування та стабільний психоемоційний стан.

Естонська модель розвитку опорних центрів вирізняється глибокою інтеграцією в загальнодержавну систему соціального захисту, де особлива увага приділяється процесу деінституалізації. Держава свідомо відходить від практики утримання людей у великих ізольованих закладах на користь невеликих центрів, розташованих безпосередньо в житлових районах міст. Такий підхід дозволяє людям з інтелектуальними порушеннями бути реальною частиною місцевої громади, відвідувати звичайні магазини, парки та культурні заходи нарівні з іншими громадянами, що є ключовим фактором справжньої соціальної інклюзії.

Одним із найбільш значущих прикладів у цій сфері є Центр професійної реабілітації Астангу в Таллінні, який слугує методологічним осередком для всієї країни. У подібних центрах фахівці проводять комплексну оцінку не лише стану здоров'я, а й трудового потенціалу кожної особи. Використання сучасних методик дозволяє виявити приховані таланти та схильності, на основі яких будується індивідуальна програма навчання. Професійна підготовка тут не є формальною; вона адаптована до реальних запитів ринку праці, що дає людям шанс знайти роботу в сферах обслуговування, деревообробки чи прикладного мистецтва.

Цифровізація, яка є візитною карткою Естонії, також активно впроваджується в роботу соціальних служб. Опорні центри використовують спеціальні електронні платформи для координації послуг, що дозволяє фахівцям, медикам та членам родин оперативно відстежувати прогрес підопічного та коригувати плани реабілітації. Крім того, розробляються та впроваджуються спрощені цифрові інтерфейси для самих користувачів послуг. Це можуть бути мобільні додатки з візуальними підказками для планування дня або навігації в міському просторі, що значно підвищує рівень особистої автономії.

Таким чином, опорні центри стають не просто місцем надання послуг, а справжніми осередками змін, де кожен дорослий з інтелектуальними порушеннями отримує шанс на гідне, активне та незалежне життя в межах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Соціальна реабілітація. Sotsiaalkindlustusamet. URL: <https://sotsiaalkindlustusamet.ee/ru/nedostatok-zdorovya-i-popechitelstvo/socialnaya-reabilitaciya> (дата звернення: 16.01.2026).
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ

Інклюзивне навчання – це система освіти, яка забезпечує рівний доступ до якісної освіти для усіх дітей, незалежно від їхніх особливостей, здібностей чи походження, шляхом адаптації освітнього середовища, програм та методів до індивідуальних потреб кожного учня, сприяючи їхньому включенню в загальне освітнє та соціальне життя. Слово «інклюзія» походить від англійської «inclusion», що означає «включення». У сфері освіти інклюзія означає включення учня до освіти. Але інклюзивна освіта – це не звичайне навчання кожного школяра, це форма навчання дітей, які мають труднощі, що дозволяє отримувати освіту у загальноосвітніх установах з усіма дітьми разом, так би мовити, нарівні. Головна мета – щоб жодна дитина не почувалася виключеною, а навчилася жити в різноманітному суспільстві та відчувала свою цінність.

Ключові принципи та особливості: Присутність, участь, досягнення: Усі діти мають бути присутніми в загальних класах, брати активну участь у процесі навчання та досягати успіху в межах своїх можливостей, а не лише через оцінки. Усунення бар'єрів: Інклюзія передбачає зміну системи освіти (структур, методик) для усунення бар'єрів, а не пристосування дитини до існуючих незмінних умов. Різнорічність: Розглядає відмінності між учнями (включаючи дітей з інвалідністю, обдарованих, з різним походженням) як ресурс для навчання та розвитку, а не як проблему. Підтримка: Передбачає надання індивідуальної підтримки, психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу для тих, хто його потребує, часто із залученням асистента вчителя. Альтернатива спеціалізованим закладам: Пропонує навчання в загальноосвітніх закладах за місцем проживання, на противагу інтернатній системі, для кращої соціалізації.

Які переваги надає інклюзивне навчання?

1. Найголовніша перевага – це можливість дітей з особливостями проводити час з іншими дітьми, навчаючись, граючи та пізнаючи світ.

2. Для соціуму також є плюси в інклюзії, оскільки діти починають сприймати інклюзивних дітей як собі рівних. Спілкуючись із ними у повсякденному житті, всі бачать, що це звичайні дітки, які також люблять грати, вчитися та насолоджуватися життям.

3. Інклюзія в школі стирає межу між особливою допомогою для дітей із потребами в освітній сфері та звичайним шкільним навчанням.

4. Діти з особливими потребами у разі можливості навчатися на інклюзії можуть бути зараховані до професійних закладів, а також до ВНЗ, до яких раніше вони могли б не потрапити.

5. При інклюзивному навчанні батьки можуть повною мірою брати участь в освітньому процесі своєї дитини, допомагаючи вдома із завданнями. Вчителі постійно контактують з батьками для того, щоб давати всю картину навчання та пояснювати їхню роль у розвитку їхньої дитини.

Ключові методики та підходи: Скаффолдинг (Scaffolding): Надання підтримки (вербальні підказки, жести, моделювання, візуальні символи) для виконання завдань, які дитина не може зробити самостійно, поступово зменшуючи допомогу. Адаптація та модифікація навчальних матеріалів: Поділ завдань на простіші кроки, використання великого шрифту, кольорового виділення, комп'ютерних програм, візуальних карток. Різноманітність модальностей: Використання візуальних (картинки, відео), слухових (аудіо, бесіди) та тактильних (пальчикові ігри, предмети) методів для кращого засвоєння. Індивідуалізація та оцінка: Порівнювати результати учня лише з його власними попередніми досягненнями, використовувати різні способи перевірки знань (письмово, усно, доповідь). Психологічна підтримка: Хвалити за успіх (навіть незначний), знижувати кількість зауважень, використовувати ігри та дихальні вправи (Су-Джок терапія). Спільна робота (Ко-теачинг): Співпраця вчителя та асистента у моделюванні уроків та підтримці учнів. Нейроігри та пальчикові вправи: Розвиток моторики, мовлення, пам'яті та уваги через спеціальні ігри та гімнастики.

Як же вчителю математики вдало поєднати педагогічні прийоми в інклюзивному класі? Це запитання постає перед вчителем кожного разу при підготовці до уроку. Як цікаво подати навчальний матеріал, опрацьовувати його, при цьому розвивати логічне, критичне мислення. Наприклад, за допомогою сервісу Screencast-o-matic учні 5- 6 класів вже знімають відео на запропоновану вчителем тему, відгадують тему уроку у вигляді анаграми на платформі Wordwall.net, (рис.1. рис.2) використовуючи сервіс Canva створюють графічні об'єкти і різноманітні публікації, а учні 9-11 класів, за допомогою сервісів Learningapps, Genially готують запитання до певної теми (рис.3), створюють інтерактивні вправи, завдяки чому учні вчаться не просто відтворювати матеріал, а стають активними учасниками освітнього процесу.

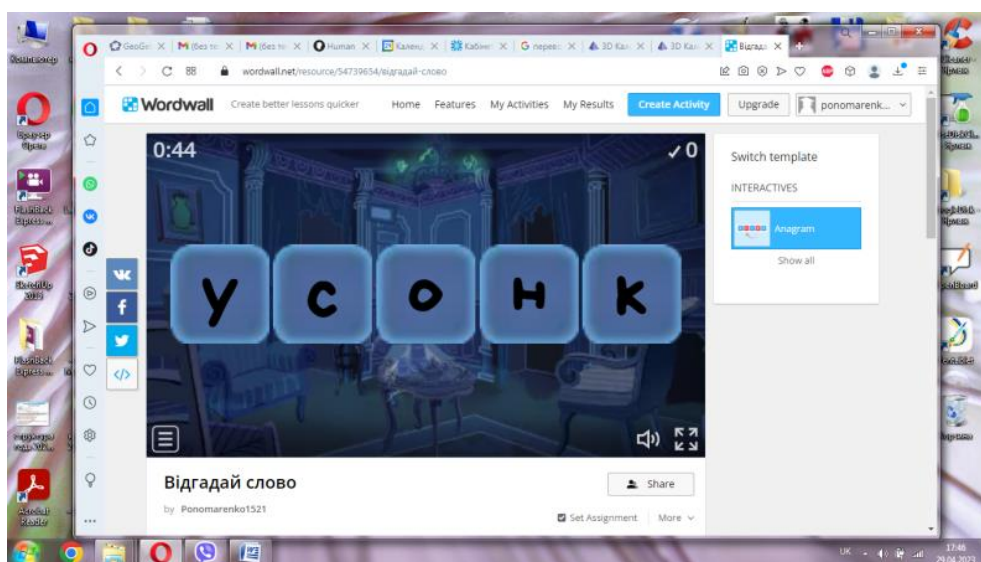


Рис.1

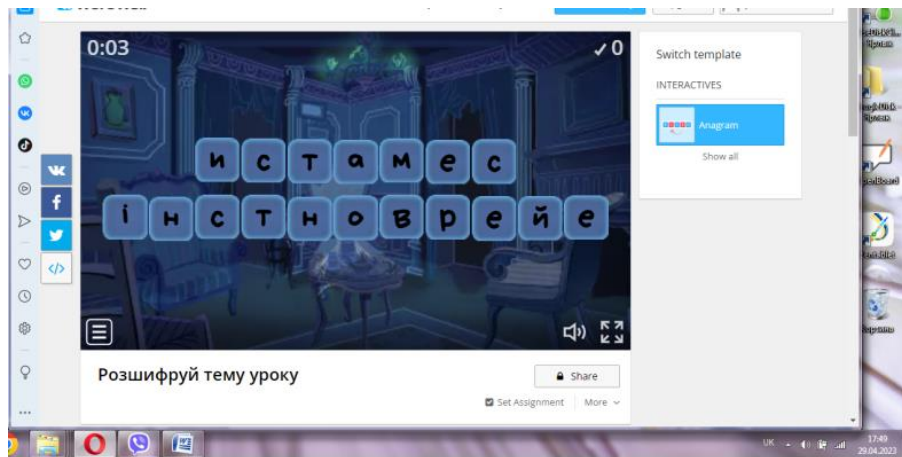


Рис.2

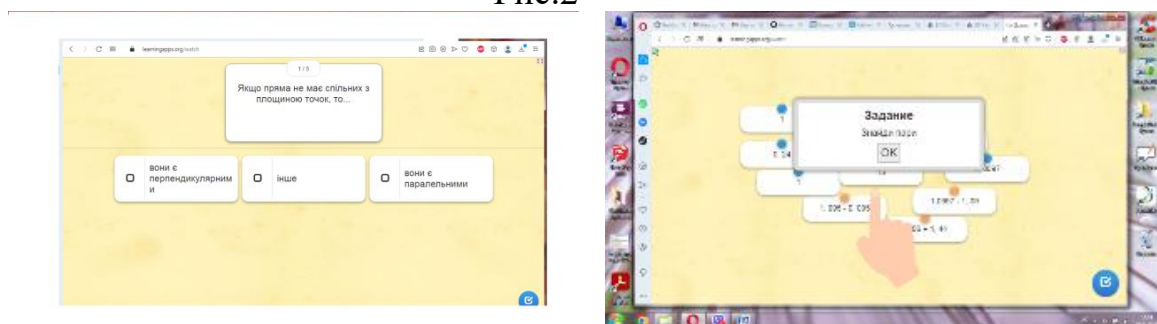


Рис.3

Ігрова діяльність завжди була провідною технологією й залишається такою для розвитку логічного мислення. Цікава форма роботи з учнями – це відгадування кросвордів. Можна використовувати угорський кросворд (рис. 4)

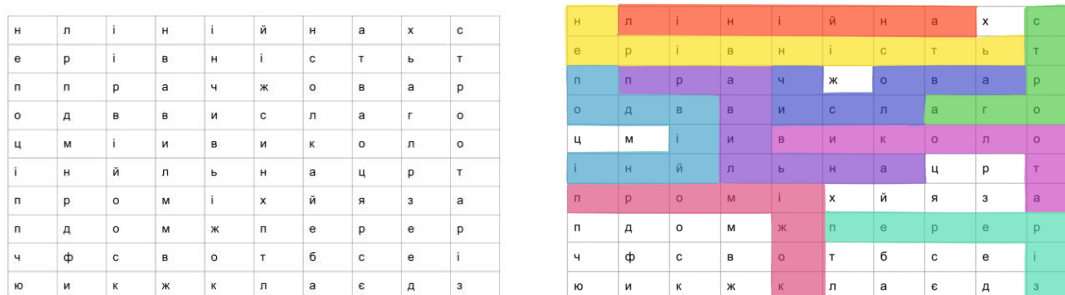


Рис. 4

Досвід передових учителів свідчить про те, що саме застосування таких форм роботи, дає змогу вчителю забезпечити ефективне навчання учнів, формування практичних навичок і вмінь, так необхідних у повсякденному житті [1, с. 3]. На підсумковому етапі уроку або наприкінці вивчення теми вчитель може використати прийом «Чек-лист» за допомогою якого учень може узагальнити засвоєний матеріал (рис.5).



Рис.5



Рис. 6

Також учні із задоволенням створюють хмару тегів за допомогою платформи Mentimeter (рис.6).

Уміло поєднуючи прийоми й засоби навчання, учитель може не тільки формувати ключові компетентності учнів, а й значно підвищити мотивацію до навчання [2, с. 2]. Одним із таких способів є змагання, його можна провести використовуючи платформу Kahoot (рис.7)

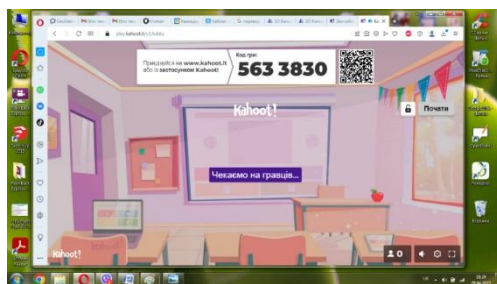


Рис. 7



Рис. 8

Ми є свідками цифрового розвитку країни, її digitalization – впровадження цифрових технологій в усі сфери життя. Тому вчитель може використовувати Telegram-канали , Instagram сторінки, Ютуб – канали, TikTok тощо – найвідоміші месенджери, соціальні мережі які можуть стати чудовою платформою для онлайн-навчання та комунікації з учнями (рис. 8).

Які можуть бути рекомендації вчителям, які працюють у інклюзивних класах ?

1. Спостерігати за поведінкою групи загалом і кожної дитини окремо, їхнє відношення може впливати на навчання інклюзивного школяра.
2. Слідкувати за загальним настроєм у класі, психологічним станом дітей і, якщо потрібно, додати елементи заспокоєння та стресостійкості до матеріалу навчання.
3. Хвалити дітей та звертати увагу на їх сильні сторони та кращі показники, а не на те, що не можна виправити чи змінити.
4. Використовувати різні візуальні методи подачі матеріалу для кращого засвоєння теми як звичайними дітьми, так і тими, хто на інклюзії.
5. Під час підготовки до уроку вчителю слід враховувати можливості всіх дітей у класі, і інклюзивних теж незважаючи на те, що біля них завжди є помічник-учитель.

Список використаних джерел

1. Впровадження STEM-освіти в навчальних закладах: етапи та моделі STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес: зб. матеріалів І регіональної наук.- практ. веб - конф., 24 травня 2017 р., Тернопіль: ТОКІППО, 2017. С. 3–8.
2. Клименко В.В. Механізми розвитку творчості/ Обдарована дитина. 2003. №1. С. 2–11.

Софія СТРУКОВА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Під науковим керівництвом:
Марини БЛЕЦЬКОЇ
кандидатки педагогічних наук, доцентки кафедри освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНТЕРПРЕТАТОРСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Сучасна парадигма музичної освіти вимагає переосмислення традиційних підходів до навчання гри на фортепіано. У центрі уваги сьогодні постає не просто технічно вправний виконавець, а творча особистість, здатна до глибокого осягнення та власного прочитання музичного твору. Проблема розвитку інтерпретаторських умінь учнів-піаністів є однією з найскладніших у музичній педагогіці, оскільки вона межує з психологією творчості, музикознавством та теорією виконавства.

Питання інтерпретації розглядали такі видатні педагоги та теоретики минулого, як С. Фейнберг, Л. Мазель та сучасні науковці Л. Масол, О. Щолокова [1, 2]. Проте в умовах реформування мистецької освіти виникає потреба в уточненні конкретних педагогічних умов, які сприятимуть розвитку самостійності учня в роботі над художнім образом твору.

Інтерпретація – це процес розкриття змісту музичного твору через призму індивідуального світосприйняття виконавця. Для учня-піаніста цей процес ускладнюється необхідністю одночасно вирішувати технологічні завдання та оперувати художніми смислами.

Інтерпретаторські уміння учня включають: інтелектуальний компонент (знання стилю, епохи, особливостей музичної мови композитора тощо); емоційно-чуттєвий компонент (здатність до емпатії та переживання музичних станів); діяльнісний компонент (володіння піаністичним апаратом для втілення задуманого звукового образу).

Для того, щоб учень перейшов від формального програвання нотного тексту на інструменті до свідомого відтворення художнього образу твору, вчитель має забезпечити певні педагогічні умови. На наш погляд, найбільш відповідають розвитку інтерпретаторських умінь учнів-піаністів наступні педагогічні умови.

1. Врахування суб'єктності учня, перетворюючи його з об'єкта навчання на повноправного учасника творчого процесу. Вчитель має не просто диктувати аплікатуру чи педалізацію, а обговорювати з учнем різні варіанти, даючи йому право вибору.

2. Робота над звуковим передбаченням. Основа інтерпретації – це внутрішній слух. Педагогічна умова полягає у формуванні в учня здатності «чути результат раніше, ніж натиснути на клавішу». Доцільно використання прийомів співу мелодії голосом, беззвучного програвання на клавіатурі, що допомагає закріпити ідеальний звуковий еталон у свідомості.

3. Стимулювання творчої самостійності через порівняльний аналіз. Ця умова передбачає прослуховування різних виконавських інтерпретацій одного твору. Це дозволяє учню усвідомити, що нотний текст перетворюється в осмислений художній образ в момент усвідомленої виконавської інтерпретації. Завдання вчителя – не нав'язати «правильне» виконання, а допомогти учню знайти своє, особливе відтворення авторського задуму.

Таким чином, розвиток інтерпретаторських умінь учнів-піаністів – це тривалий творчий процес, що вимагає від педагога створення умов для інтелектуального пошуку та стимулювання самостійності, що дозволяє учню досягати високого рівня виконавської підготовки.

Список використаних джерел

1. Масол Л. М. Мистецька освіта: діалог культур. Київ, 2006.
2. Щолокова О. П. Основи професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Київ, 2016.

Дар'я СУПРУН

докторка педагогічних наук, професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації, Національний університет біоресурсів і природокористування

Микола СУПРУН

доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Тамара ХАРЧЕНКО

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри логопедії, Сумський державний університет імені А. С. Макаренка

ВИДАТНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ ДЕФЕКТОЛОГ – ВІКТОР МИКОЛАЙОВИЧ СИНЬОВ (14.03.1940 р. – 15.04.2025 р.)

Вітчизняна педагогіка та психологія має значний науковий потенціал, який базується на роботах українських видатних вчених; їхні імена формують сучасний стан цих наук і є дороговказом для їх подальшого розвитку. Ім'я Віктора Миколайовича Синьова, доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заслуженого юриста України належить до цієї плеяди вчених-новаторів. Сфера його наукових інтересів завжди відзначалася особливо широким спектром.

Віктор Миколайович народився 14 березня 1940 року у Києві, в сім'ї відомих в СРСР артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова [3]. Тому з дитинства мав талант до написання віршів, деякі з них стали популярними піснями в репертуарі багатьох наших співаків. Присвячував прекрасні вірші своїм друзям і колегам, з якими працював, в рядках цих віршів споглядається сповнена людяності та добра душа Людини, з великої літери.

Після закінчення у 1962 році дефектологічного факультету КДПІ імені М. О. Горького та у 1968 році аспірантури Інституту дефектології АПН СРСР, В. М. Синьов ще в молоді роки став одним із провідних фахівців з корекційної педагогіки колишнього Радянського Союзу [1]. Його дослідження завжди відзначалися глибокою теоретичною базою і сильною практичною спрямованістю. Крім масштабної дослідницької роботи, присвяченої вдосконаленню навчально-виховного процесу в спеціальних школах, у 60-70-ті роки Віктор Миколайович також проявив себе як талановитий організатор підготовки педагогів, працюючи доцентом і заступником декана дефектологічного факультету столичного педагогічного інституту.

Особливі наукові здобутки В.М. Синьова пов'язані з діяльністю із 1975 року у відділі дефектології НДІ педагогіки України. У 1988 році Віктором Миколайовичем захищена докторська дисертація на тему: «Корекція інтелектуальних порушень у учнів допоміжної школи» [4]. Його дослідження, присвячені різним аспектам соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями, мають велике науково-практичне значення для сучасної педагогіки. Органічно продовжуючи розвивати вивчення методологічних і практичних основ дефектології, дослідник, працюючи з 1980 року в Київському юридичному інституті МВС України, спільно із своїми колегами, за більш ніж двадцятирічний творчий шлях, заклав основи нових наукових напрямків у психолого-педагогічній науці. Серед визначних досягнень Віктора Миколайовича слід виділити кардинальне переосмислення ним та під його науковим керівництвом теоретичних і практичних засад пенітенціарної педагогіки, яка з виправно-трудова педагогіки трансформувалася на справжню педагогіку каяття – пенітенціарну. Характерною рисою педагогічних поглядів академіка Синьова у сфері пенітенціарної педагогіки стало те, що він розглядав побудову взаємодії персоналу установи виконання покарань і засудженого з позицій педагогіки співпраці.

У рамках ґрунтовного вивчення психолого-педагогічних аспектів діяльності виховних колоній, В.М. Синьов як дефектолог, особливо цікавився дослідженням широкого спектра вихованців, що мали особливості

психофізичного розвитку. Завдяки ретельному вивченню підлітків і дорослих засуджених з різними особливостями психофізичного розвитку, дослідник разом з колегами О. П. Северовим, Д. О. Ніколенком, А. С. Рождественським та іншими, зміг проголосити створення інноваційного наукового напрямку [5]. Цей напрям, що отримав назву пенітенціарної дефектології, інтегрував передові досягнення пенітенціарної та дефектологічної наук. Важливим кроком у розвитку цієї галузі стало те, що О. Д. Гришко під керівництвом академіка В.М. Синьова вперше в колишньому СРСР захистив кандидатську дисертацію, сфокусовану на глибокому вивченні мотиваційної сфери розумово відсталих засуджених підлітків. Важливим здобутком Віктора Миколайовича стало дослідження його учениці Т.Г. Харченко з питань психологічного супроводу ресоціалізації засуджених з вадами психічного розвитку.

Понад півстоліття активної науково-педагогічної діяльності академіка В.М. Синьова було присвячено розробці та модернізації навчальних планів і програм [2]. Це стосувалося як різних типів спеціальних шкіл, так і педагогічних закладів та освітніх установ МВС України. Під його науковим та організаційним керівництвом, а також за його безпосередньої авторської участі, були створені знакові праці з теорії виховання та навчання, а також з олігофренопедагогіки. Ці роботи сьогодні є важливими підручниками та посібниками для студентів, курсантів закладів освіти МВС України та практикуючих педагогів і психологів.

У 2003 році В.М. Синьов повернувся до Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, очоливши Інститут корекційної педагогіки та психології [4]. Тут він працював до кінця свого життя, з 2019 року залишившись на посаді професора кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології УДУ імені Михайла Драгоманова. За свою плідну роботу в рідному університеті він став повним кавалером ордена "За заслуги". Цей етап його науково-педагогічної діяльності ознаменувався значними досягненнями у реформуванні вітчизняної спеціальної освіти.

Внесок академіка В.М. Синьова у підготовку вітчизняних наукових кадрів в галузі спеціальної освіти значний. Зокрема, зазначимо його вклад у підготовку науковців Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Під науковим керівництвом Віктора Миколайовича здійснено наукове дослідження «Теоретико-методичні засади корекційного спрямування музичної діяльності дошкільників із зниженим зором» на здобуття ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 Корекційна педагогіка нинішнім професором кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Ю.А. Бондаренко. Також були успішно захищені кандидатські дисертації під керівництвом академіка Синьова зі спеціальності 13.00.03 Корекційна педагогіка: доцентом кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Л.О. Прядко на тему «Підготовка майбутнього корекційного педагога до роботи з розумово відсталими дітьми в реабілітаційному центрі» на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук; доцентом кафедри терапії та реабілітації О.Ю. Лянною на тему «Відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану» на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук; та зі спеціальності 19.00.08 Спеціальна психологія доцентом кафедри логопедії Т.Г. Харченко на тему «Психологічний супровід процесу ресоціалізації засуджених з вадами психічного розвитку» на здобуття ступеня кандидата психологічних наук.

За головування академіком В.М. Синьовим Спеціалізованою вченою радою Д 26.053.23 по захисту докторських та кандидатських дисертацій за спеціальністю 13.00.03 Корекційна педагогіка в НПУ імені М.П. Драгоманова отримала науковий ступінь доктора педагогічних наук нинішня завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, професор О.В. Боряк, захистивши докторську дисертацію на тему «Диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі» під науковим керівництвом доктора педагогічних наук, професора М.К. Шеремет. Науковий ступінь кандидатів педагогічних наук в даній спеціалізованій вченій раді отримали: завідувач кафедри логопедії, професор А.І. Кравченко, захистивши кандидатську дисертацію на тему «Корекція заїкання у дітей молодшого та середнього шкільного віку засобами комплексної фізичної реабілітації» під науковим керівництвом доктора педагогічних наук, професора М.К. Шеремет; доцент кафедри логопедії О.В. Ласточкина, захистивши кандидатську дисертацію на тему «Пізнавальні завдання як засіб підготовки дітей із тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі» та доцент кафедри логопедії К.О. Зелінська-Любченко, захистивши кандидатську дисертацію на тему «Розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії» під науковим керівництвом кандидата педагогічних наук, тоді ще доцента А.І. Кравченко.

Ми, представники-науковці Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка вдячні академіку Віктору Миколайовичу Синьову за навчання і активну участь у професійному становленні, за сприяння у розвитку спеціальності 016 Спеціальна освіта в нашому університеті, що дає нам можливість готувати високваліфікованих фахівців корекційних педагогів та логопедів для нашого регіону України, в яких у нашої країни, особливо сьогодні є нагальна потреба.

Ми його учні, вдячні долі, що звела нас з такою видатною Людиною, як Віктор Миколайович Синьов, низько вклоняємося і зберігаємо пам'ять про нього, несемо і примножуємо його наукові здобутки, дотримуючись тих наукових і просто людських настанов нашого Вчителя, що отримали. Безумовно, необхідно більше часу, щоб повною мірою осмислити всі починання, започатковані видатним Вченим та його Науковою Школою.

Список використаних джерел

1. Супрун Д. М., Супрун М. О. (2019) Академік В.М Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження) Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. М.Ярмаченка НАПН України. С 283–296.
2. Супрун Д. М., Супрун М. О. (2022) Діяльність академіка В. М. Синьова зі створення закладів освіти для дітей з розладами аутичного спектру в Україні (наприкінці 90-х років ХХ ст.) // Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції з нагоди відзначення Дня науки – 2022 в Україні (м. Київ, 24 травня 2022 р.). Київ: ДНДІ МВС України. С. 191–194.
3. Супрун М.О. (2023) Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації.

Збірник праць. К.: КДА. 344 с.

4. Каплієнко А. І., Супрун Д. М., Супрун М. О. (2024) Духовні детермінанти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Вип. 2 (109). Київ: вид-во СНУ ім. В. Даля. С.59–67.

5. Супрун Д, Супрун М., Харченко Т. (2024) Академік В.М.Синьов як основоположник сучасної пенітенціарної дефектології // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2024 року, м. Суми). – Суми :СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2024. С.36–40.

Анастасія СУХОМЛІНОВА

асистентка кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасна українська освіта функціонує в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених повномасштабною війною. Освітній процес зазнав суттєвих трансформацій: масове дистанційне навчання, вимушена міграція учнів і педагогів, психологічна травматизація дітей, нерівний доступ до ресурсів. У такій ситуації особливої актуальності набуває проблема інклюзивної освіти, яка передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх фізичних, психічних, соціальних чи емоційних особливостей.

Концепція Нової української школи (НУШ) ґрунтується на принципах дитиноцентризму, партнерства, поваги до різноманіття та створення безпечного освітнього середовища [4, с. 1]. У воєнних реаліях ці принципи потребують нових інструментів реалізації. Одним із таких інструментів стає штучний інтелект (ШІ), який поступово інтегрується в освітню практику як засіб персоналізації навчання, підвищення доступності та підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Дослідники підкреслюють, що в умовах воєнного стану інклюзія повинна розглядатися як система комплексної підтримки різноманітності [2, с. 78]. Йдеться не лише про адаптацію навчальних програм, а й про створення безпечного психологічного простору, де дитина відчуває прийняття, стабільність і можливість бути почутою.

Особливо гостро постає проблема доступності освіти. Частина учнів не має стабільного доступу до інтернету, сучасних пристроїв або спеціальних технічних засобів для навчання. Діти з порушеннями зору, слуху, мовлення або розладами спектра аутизму часто виявляються в ситуації подвійної ізоляції – соціальної та освітньої. Саме тому актуальним є пошук інструментів, здатних компенсувати ці обмеження та забезпечити кожній дитині реальне право на якісну освіту.

Інтеграція ІІІ в освітній процес має спиратися на низку методологічних підходів, що відповідають ідеології НУІІ та принципам інклюзії.

Перш за все, йдеться про універсальний дизайн навчання, який передбачає створення таких освітніх умов, що спочатку є доступними для максимально широкого кола учнів. Це означає використання різних способів подання інформації, різних форматів діяльності та різних шляхів демонстрації результатів навчання. Штучний інтелект у цьому контексті виступає як інструмент, що дозволяє швидко трансформувати контент – з тексту в аудіо, з усного пояснення в субтитри, зі складного тексту в спрощену версію.

Другим важливим підходом є педагогіка травмочутливості, що набула особливої актуальності у воєнний час. Багато дітей навчаються в умовах хронічного стресу, тривожності та втрати відчуття безпеки. Тому освітнє середовище має бути не лише академічно, а й емоційно доступним. ІІІ може допомогти структурувати навчальний матеріал, зменшити когнітивне навантаження, надати дитині відчуття передбачуваності й контролю над власним навчанням.

Третім методологічним орієнтиром є етика та відповідальне використання технологій. Міністерство освіти і науки України у рекомендаціях щодо використання штучного інтелекту наголошує, що ІІІ має виконувати роль помічника, а не замінювати вчителя чи учня, і застосовуватися виключно з дотриманням принципів академічної доброчесності та захисту персональних даних [1, с. 12].

Однією з ключових переваг ІІІ є його здатність забезпечувати персоналізацію навчання. У традиційному класі вчитель часто не має змоги приділити достатньо уваги кожному учневі, особливо якщо клас інклюзивний і рівень підготовки дітей суттєво різниться. Інструменти на основі штучного інтелекту дозволяють адаптувати завдання за складністю, темпом виконання та форматом подання, що створює умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Не менш важливим є внесок ІІІ у забезпечення доступності навчального контенту. Автоматичне субтитрування відеурокув відкриває нові можливості для учнів з порушеннями слуху, а функції озвучування текстів – для дітей з порушеннями зору. Спрощення мовних конструкцій і структурування інформації сприяють кращому розумінню матеріалу учнями з інтелектуальними порушеннями та дітьми, які мають труднощі з читанням.

В умовах дистанційного навчання, що стало масовим під час війни, ІІІ відіграє важливу роль у підтримці зворотного зв'язку між учителем і учнем. Системи автоматизованої перевірки завдань, аналізу типових помилок та формування рекомендацій допомагають педагогові оперативно реагувати на освітні труднощі дітей. Для учнів це означає не лише швидше отримання результату, а й відчуття постійної підтримки.

Особливу увагу слід приділити можливостям ІІІ у роботі з дітьми з ООП. Наприклад, для учнів з розладами аутистичного спектра важливою є чітка структура діяльності та передбачуваність. ІІІ може допомогти у створенні візуальних розкладів, покрокових інструкцій, індивідуалізованих підказок, що знижує рівень тривожності та сприяє кращій адаптації в навчальному середовищі.

Практика показує, що ефективне навчання дітей в умовах війни потребує поєднання педагогічної гнучкості та технологічної підтримки. Одним із дієвих підходів є організація навчального матеріалу за принципом мультимодальності. Одна й та сама тема може бути представлена у вигляді тексту, аудіозапису, короткого відео та набору візуальних схем. Це дає змогу кожному учневі обрати найбільш зручний для себе спосіб сприйняття інформації.

У ситуаціях, коли уроки часто перериваються через повітряні тривоги, особливо актуальним стає мікронавчання – поділ навчального матеріалу на невеликі, логічно завершені блоки. Штучний інтелект може допомогти вчителю швидко структурувати зміст, сформувати короткі завдання та підготувати альтернативні варіанти роботи для учнів різного рівня підготовки.

Важливим аспектом інклюзивної практики є формувальне оцінювання, яке зосереджується не на покаранні за помилки, а на підтримці поступу дитини. У воєнних умовах це набуває особливої цінності, адже багато учнів демонструють зниження навчальної мотивації через емоційне виснаження. Інструменти ШІ можуть допомогти у створенні чек-листів компетентностей, індивідуальних маршрутів успіху, а також у підготовці зворотного зв'язку, який акцентує увагу на сильних сторонах учня.

Не менш значущою є роль ШІ у взаємодії команди супроводу – вчителя, асистента, психолога, соціального педагога та батьків. Автоматизовані шаблони планів індивідуальної підтримки, узагальнення спостережень і рекомендацій сприяють узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу. Водночас необхідно суворо дотримуватися принципів конфіденційності та не використовувати ШІ для обробки чутливих персональних даних дітей.

Попри значний потенціал, використання штучного інтелекту в освіті пов'язане з низкою ризиків. Одним із них є можливість поширення неточностей або упереджень, закладених у навчальні моделі. Тому вчитель має залишатися ключовою фігурою у перевірці та корекції матеріалів, створених за допомогою ШІ.

Іншим викликом є захист персональних даних учнів, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Використання цифрових сервісів повинно здійснюватися з дотриманням вимог інформаційної безпеки та з мінімізацією ризику витоку конфіденційної інформації.

Також варто зважати на проблему цифрової нерівності. Не всі діти мають однаковий доступ до технологій, а отже, надмірна орієнтація на ШІ може поглибити освітні розриви. У цьому контексті важливо поєднувати цифрові рішення з традиційними формами підтримки та забезпечувати альтернативні офлайн-варіанти навчання.

Інклюзивна освіта в умовах війни стає не лише педагогічною, а й соціальною місією, спрямованою на збереження людського потенціалу країни. Реалізація принципів Нової української школи в таких умовах потребує нових інструментів, серед яких штучний інтелект посідає особливе місце.

Аналіз показує, що ШІ здатний істотно посилити інклюзивний характер освітнього середовища завдяки забезпеченню доступності навчального контенту, персоналізації освітніх траєкторій та підтримці комунікації між учасниками освітнього процесу. Водночас ефективність його використання

залежить від рівня підготовки педагогів, дотримання етичних норм і збереження провідної ролі вчителя як носія гуманістичних цінностей освіти.

Отже, штучний інтелект у поєднанні з ідеями НУШ та інклюзивної педагогіки може стати важливим ресурсом розвитку української освіти в умовах війни, сприяючи формуванню середовища, у якому кожна дитина, незалежно від обставин, матиме можливість навчатися, розвиватися і відчувати свою цінність.

Список використаних джерел

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо використання технологій штучного інтелекту у закладах загальної середньої освіти. Київ : МОН України, 2024. 62 с.

2. Коссова-Сіліна Г. О. Інклюзивне навчання в закладах освіти в умовах воєнного стану : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 129 с.

3. Малюта Л. Я., Владимир О. М., Рудан В. Я. Інноваційні підходи до інклюзивного навчання під час війни: цифрові технології та дистанційна освіта. *Věda a perspektivy*. 2025. № 3(46). С. 17–36.

4. Нова українська школа. Порадник для вчителя. Київ : МОН України, 2017. 64 с.

Наталія ТЕРЕЩЕНКО

доцентка кафедри загальної, фізичної та органічної хімії, Національний університет біоресурсів та природокористування України

ЕЛЕМЕНТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ

Динамічне освітнє середовище сучасної школи та вищих навчальних закладів дедалі частіше вимагає від викладача системного вивчення, методичного впровадження новітніх педагогічних методів, правильно підбраного та належним чином адаптованого навчального контенту. Під час воєнного стану педагогічна робота набуває особливого соціального значення, оскільки кількість студентів, які потребують індивідуального підходу та педагогічної підтримки в освітньому процесі, зростає. Педагогічна робота ґрунтується на розумінні відповідальності викладача щодо здійснення освітньої функції належними методами, що зберігають психологічну рівновагу та надають здобувачам освіти можливості для розвитку їх потенціалу, їх сильних сторін. Науково-педагогічний працівник не встановлює медичного діагнозу, проте об'єктивно, системно та методично здійснює психолого-педагогічне спостереження процесу навчального та надає здобувачу освіти індивідуальну постійну чи тимчасову підтримку. Спираючись на положення дитиноцентристської та студентоцентристської моделі педагог вибудовує для навчання індивідуальну освітню траєкторію, яка надає кожному здобувачу освіти рівні можливості для реалізації та розвитку особистісного потенціалу. За наявності висновку інклюзивно-ресурсного центру щодо комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особистості, педагог розробляє та

реалізує потрібні для ефективного навчання студента особливі елементи інклюзивного освітнього середовища.

Під час викладання хімії потрібно створити умови для успішного запам'ятовування термінології та властивостей речовин, сприяти розвитку навичок практичного застосування знань. В умовах інклюзивного освітнього середовища особливого значення набувають педагогічні підходи, що створюють рівні можливості щодо залучення кожного здобувача освіти до виконання практичних завдань, лабораторних робіт з вивчення властивостей хімічних речовин.

Метою наукової роботи є пошук, вивчення особливостей та впровадження у педагогічну діяльність науково обґрунтованих елементів інклюзивного навчання для викладання дисципліни «Хімія» студентам першого курсу.

У роботі здійснено літературний пошук, проведено аналіз досвіду впровадження науково обґрунтованих педагогічних стратегій інклюзивної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу. За допомогою комплексу діагностичних інструментів (анкета, тест, бесіда) виявлено об'єктивні психолого-педагогічні особливості здобувачів освіти (початковий рівень знань, сформованість навчальних навичок та умінь, комунікативні особливості, особливості мислення та пам'яті, мотивація до вивчення дисципліни). Вивчено ефективність педагогічних підходів до викладання хімії у чотирьох групах студентів. Під час діагностичних заходів було виявлено значні відмінності у рівні початкових хімічних знань та мотивації вивчати дисципліну, індивідуальні особливості сформованих систем функціонування довготривалої пам'яті, здатності до концентрації та стійкості уваги, а також виявлено потребу здобувачів освіти у створенні інклюзивного середовища відповідно до особливостей розвитку їх мовленнєвої сфери. Розроблено та вивчено ефективність педагогічних підходів до викладання хімії (наочні, інтерактивні методи, диференційовані завдання), а також здійснено інтеграцію елементів інклюзивного навчання (адаптація навчальних матеріалів відповідно до індивідуальних потреб, використання мультимодальних засобів подання інформації, створення психологічно комфортного середовища, застосування технологій підтримки для здобувачів з особливими освітніми потребами), що в комплексі забезпечували здобувачам освіти рівні умови освітнього середовища.

У літературних джерелах зазначається, що методи наочного подання знань полегшують та структурують процес навчання для широкого кола здобувачів освіти [1, с. 7; 2, с. 154]. Адаптацію навчальних матеріалів, диференціацію завдань та увідповіднення критеріїв оцінювання здійснено на основі психолого-педагогічних знань щодо когнітивного розвитку та ефективності застосування схем, моделей та мультимедійних матеріалів [3, с. 12801; 4, с. 23].

Створення доброзичливої та психологічно комфортної атмосфери у процесі навчання передбачає уважну комунікативну поведінку педагога, яка включає використання спокійного й зрозумілого тону мовлення, чутливе реагування на зміни в емоційному стані учня, уникнення акцентування на можливих труднощах та підкреслення сильних сторін і досягнень на котрих в процесі навчання і вибудовується успішні результати навчання [5, с. 227].

На занятті, що відбувається із застосуванням запропонованих матеріалів, усі студенти групи беруть активну результативну участь. Під час виконання завдань,

або під час обґрунтування висновку за результатами здійсненого самостійно на занятті експериментального дослідження, людина із особливими освітніми потребами у мовленнєвій сфері може ситуативно відчувати складність у вимові термінології. Для зниження рівня тривожності, сприяння більш упевненому формулюванню відповіді, людина може застосувати завчасно самостійно підготовлені термінологічні картки по темі роботи. Картки стають у цьому випадку не підказками, а емоційною опорою, яка знижує стрес, допомагає людині без перешкод висловлюватися та сприяє формуванню навичок наукового обґрунтування думки. Створені здобувачами освіти конспекти сприяють запам'ятовуванню, наочному упорядкуванню знань, полегшують процес вивчення та відтворення інформації, формують навички послідовного впевненого обґрунтування висновку експериментальної роботи. Індивідуальний підхід та адаптація навчальних матеріалів для практичних занять забезпечують поступове й успішне формування знань, знижує бар'єри у сприйнятті та навичках застосування студентами знань та вмінь з хімії.

Завершуючи заняття викладач здійснює поточне оцінювання результатів успішності та висвітлює кожному студенту кількісні параметри: відсоток опанування завдань індивідуальної траєкторії (навчальний поступ) та оцінку за рівень сформованості знань відповідно до затверджених критеріїв оцінювання успішності навчання. Оскільки студенти завчасно ознайомлюються з критеріями оцінювання та вимогами щодо сформованості знань, вони або самостійно, або звернувшись до викладача, усвідомлюють обґрунтованість та справедливність отриманої оцінки. Такий підхід до оцінювання функціонує як форма партнерської взаємодії, педагогічного супроводу студента. Сприяє формуванню та підтримці впродовж семестру мотивації до навчання, розвиває навички самоконтролю, щодо ефективності систематичного навчання, забезпечує опрацювання пропущеного навчального контенту, виконання поточних домашніх завдань та сприяє належному опрацюванню теоретичного матеріалу.

Таким чином, впровадження у педагогічну практику елементів інклюзивного навчання хімії надає можливість викладачу ефективно працювати із сучасними студентами, створити психологічно комфортний та цікавий для навчання освітній простір, надати рівні можливості, підтримувати стійку мотивацію до навчання.

Список використаних джерел

1. Шафорост Ю. А. Роль сучасних технологій в інклюзивному викладанні хімії через мультимедійні засоби //Педагогічна Академія: наукові записки. – 2025. – №. 14. – С. 1–16.
2. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи //Академічні студії. Серія «Педагогіка». – 2021. – Т. 2. – №. 3. – С. 151–157.
3. Boström L., Sjöström M. MethodViz: designing and evaluating an interactive learning tool for scientific methods–visual learning support and visualization of research process structure //Education and Information Technologies. – 2022. – Т. 27. – №. 9. – Р. 12793–12810.

4. Lorenzova J. Implementation of inclusive pedagogy in the teaching of chemistry [Implementace inkluzivni pedagogiky do vyuiky chemie].// Slavonic Pedagogical Studies Journal. – 2021. – Vol. 10. – Issue 2. – P. 19–29.

5. Willis J. Brain-friendly strategies for the inclusion classroom–ASCD, 2007.– 227 p.

Олександра ТКАЧОВА

здобувачка вищої освіти факультету
соціально-педагогічних наук та іноземної
філології, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
Під науковим керівництвом:

Ольги РАССКАЗОВОЇ

докторки педагогічних наук, професорки,
професорки кафедри соціальної роботи,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

**ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ З ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА**

Цифровізація освіти в умовах трансформації соціальної сфери зумовлює переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників/-ць. Особливої актуальності набуває використання інноваційних цифрових технологій для формування практичної готовності здобувачів/-ок освіти до роботи з постраждалими від домашнього насильства, що вимагає високого рівня комунікативної компетентності, етичної відповідальності, емоційної стійкості та здатності діяти в кризових ситуаціях.

Проблеми підготовки соціальних працівників/-ць до роботи з вразливими верствами населення, зокрема й з постраждалими від домашнього насильства розглядаються в наукових працях В. Анголенко, К. Волкової, Н. Печериці, О. Рассказової, Ю. Чернецької та інших дослідників і дослідниць. Питання цифровізації освіти та використання інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців/-чинь соціальної сфери висвітлено у працях Л. Пахомової, Т. Петренко, Б. Савельчук, Р. Зозуляк-Случик, Н. Тарасенко та інших науковців/-ць. Водночас проблема цілеспрямованого використання цифрових інструментів саме для підготовки майбутніх соціальних працівників/-ць до взаємодії з постраждалими від домашнього насильства потребує подальшого наукового осмислення.

У сучасному науково-освітньому просторі цифрові інструменти розглядаються, насамперед, не як засіб передачі знань, а як практикоорієнтовані інноваційні педагогічні технології, що забезпечують активне, контекстне та включене навчання [1]. Зазначені підходи реалізуються в освітньому процесі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, де на заняттях зі здобувачами/-ками вищої освіти викладачі/-ки кафедри соціальної роботи системно використовують цифрові інструменти з метою формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників/-ць. Вони дозволяють моделювати складні професійні ситуації, наближені до реальних умов діяльності, що є особливо важливим у межах онлайн-навчання, а також сприяє формуванню навичок кризової комунікації, прийняття професійних рішень і міжвідомчої взаємодії.

Одним із ключових інноваційних інструментів, що застосовуються під час практичних занять, є цифрові симуляційні кейси, розроблені з використанням платформ Genially [4] або Articulate Storyline [2]. Такі кейси можуть містити інтерактивні сценарії первинного звернення постраждалої особи, оцінювання рівня загрози, вибору подальшого маршруту допомоги. Наприклад, здобувачу/-ці пропонується цифрова історія з альтернативними варіантами розвитку подій, де кожне рішення впливає на подальший хід кейсу, а система автоматично надає зворотний зв'язок щодо відповідності дій професійним стандартам соціальної роботи. Зокрема у кейсах, розроблених на платформі Genially, здобувачі/-ки можуть опрацьовувати сценарії кризової консультації. У межах такого кейсу постраждала особа звертається з повідомленням про домашнє насильство, а здобувацтву пропонується обрати послідовність дій: проведення опитування, оцінка ризику та направлення до відповідних служб підтримки. Кожне рішення формує подальший розвиток цифрової історії, що дозволяє відпрацьовувати професійні компетентності у безпечному навчальному середовищі. Крім того, цифрові кейси можуть моделювати командну взаємодію у фаховому середовищі. За допомогою Articulate Storyline створюються сценарії, у яких група здобувачів/-ок освіти взаємодіє з віртуальними колегами та службами підтримки, ухвалюючи спільні рішення щодо захисту постраждалої особи. Платформа надає оцінку ефективності комунікації та обґрунтованості прийнятих рішень, що дозволяє формувати професійні навички командної роботи у соціальній сфері.

Інноваційним засобом цифровізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників/-иць є онлайн-тренажери кризової комунікації, що поєднують відеосимуляції, інтерактивні діалоги та рольові сценарії. За допомогою відеоконференційних сервісів (Zoom [10], Google.Meet [5]) здобувацтво бере участь у змодельованих онлайн-консультаціях, де один із учасників/-ць виконує роль соціального працівника/-ці, а інший/-а – постраждалої особи. Наприклад, у процесі онлайн-заняття моделюється ситуація первинного звернення постраждалої особи через відеозв'язок, під час якої майбутній соціальний працівник/-ця має встановити контакт, відновити психологічну безпеку співрозмовниці/-ка за допомогою практик стійкості, поставити коректні уточнювальні запитання та визначити рівень ризику. Інший сценарій передбачає роботу з особою, яка перебуває в стані емоційної дезорієнтації або відмовляється відкрито говорити про досвід насильства, що вимагає застосування технік розмовної ресурсності, активного слухання та ненасильницької комунікації.

Додатково в освітньому процесі можуть використовуватися навчальні чат-боти, які імітують різні типи поведінки постраждалих від домашнього насильства – тривожну, замкнену, агресивно-захисну або дезорієнтовану.

Взаємодія з чат-ботом відбувається за заздалегідь розробленими сценаріями, у межах яких здобувачі/-ки обирають варіанти відповідей, формулюють запитання та отримують автоматизований зворотний зв'язок щодо доцільності комунікативних стратегій. Такий формат дозволяє безпечно відпрацьовувати складні комунікативні ситуації, аналізувати помилки та формувати професійну впевненість у роботі з постраждалими.

Важливим інструментом цифрової трансформації освітнього процесу є візуалізація професійних алгоритмів і міжвідомчої взаємодії за допомогою онлайн-дошок і графічних сервісів (Padlet [8], Lucidchart [7], Canva [3]). У процесі навчання здобувачі/-ки створюють цифрові карти маршруту допомоги постраждалим від домашнього насильства, визначають функції соціальних служб, правоохоронних органів, медичних установ та громадських організацій. Наприклад, за допомогою *Lucidchart* здобувачі/-ки розробляють блок-схеми реагування у випадках високого рівня загрози життю постраждалої особи, а в середовищі *Padlet* формують спільні інтерактивні дошки з прикладами документування випадків, контактами суб'єктів допомоги та можливими варіантами міжвідомчої координації. Використання сервісу *Canva* дозволяє студентам/-кам створювати інфографіку та візуальні пам'ятки для постраждалих, які містять інформацію про доступні соціальні послуги, права постраждалої особи та контакти служб підтримки. Така форма роботи сприяє формуванню системного мислення, розвитку навичок структурування інформації та глибшому розумінню комплексного характеру соціальної допомоги у сфері протидії домашньому насильству.

Інноваційним елементом цифрового освітнього середовища є електронні портфоліо та рефлексивні цифрові щоденники, створені за допомогою *Google Sites* [6], *Wakelet* [9] або хмарних сервісів. У межах портфоліо майбутні фахівці/-чині накопичують результати виконання цифрових кейсів, записи рефлексії щодо власних професійних дій, аналіз етичних дилем і труднощів комунікації. Це забезпечує розвиток професійної самосвідомості та навичок самооцінювання, що є важливими для роботи з постраждалими від домашнього насильства.

Отже, інтеграція інноваційних цифрових інструментів у процес підготовки майбутніх соціальних працівників/-ць у межах цифровізації освіти дозволяє створити сучасне освітнє середовище, орієнтоване на формування практичних компетентностей, готовності до кризової взаємодії та відповідальну професійну діяльність у соціальній сфері.

Список використаних джерел

1. Анголенко В.В., Печериця Н.М., Пахомова Л.В. Використання цифрових технологій та онлайн-ресурсів у процесі проходження професійно-педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*, 2022, Вип.54. Том 2. С.155–159 URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/54.2.30>
2. Articulate. Storyline 360. Офіційний сайт. URL: <https://www.articulate.com/360/storyline/> (дата звернення: 15.01.2026).
3. Canva. Офіційний сайт. URL: <https://www.canva.com> (дата звернення: 15.01.2026).

4. Genially. Офіційний сайт. URL: <https://genially.com> (дата звернення: 15.01.2026).
5. Google Meet. Офіційний сайт. URL: <https://meet.google.com> (дата звернення: 15.01.2026).
6. Google Sites. Офіційний сайт. URL: <https://sites.google.com> (дата звернення: 15.01.2026).
7. Lucidchart. Офіційний сайт. URL: <https://www.lucidchart.com> (дата звернення: 15.01.2026).
8. Padlet. Офіційний сайт. URL: <https://padlet.com> (дата звернення: 15.01.2026).
9. Wakelet. Офіційний сайт. URL: <https://wakelet.com> (дата звернення: 15.01.2026).
10. Zoom. Офіційний сайт. URL: <https://www.zoom.com> (дата звернення: 15.01.2026).

Маріанна ХОМУТОВСЬКА

здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня, спеціальності
С4 Психологія, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ І ЇХ КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Дошкільний вік для дітей є найбільш сприятливим для формування й розвитку всіх психічних процесів, діяльності органів чуття, накопичення уявлень про навколишній світ. Нестача або суттєве звуження візуальних подразників спричиняє особливий психічний стан, що веде до уповільнення загального психічного розвитку, обмеження набору знань і уявлень та зниження рухової й пізнавальної діяльності. Тому правильно побудована корекційно-розвивальна робота – це одна з основних сторін дошкільного виховання дітей з порушеннями зору. Саме знання, вміння, навички, сформоване ціннісне ставлення до дійсності закладає фундамент загального розумового, сенсорного й емоційно-вольового розвитку дитини, що визначає подальшу її успішність у навчанні, соціалізації й особистісній самореалізації [4, с.3].

Особливістю розвитку пізнавальних процесів у дошкільному віці є те, що зароджуючись у вигляді емоційної зацікавленості, вони поступово переходять в допитливість, і далі в потребу дослідження об'єкту пізнання [2, с. 112]. Але слід мати на увазі, що діти з порушенням зору сприймають світ інакше, компенсуючи дефіцит зорових вражень через слух, дотик, нюх і мовлення [5, с. 47]. Для ефективного пізнання необхідна постійна стимуляція сенсорного досвіду, розвиток інтересу до навколишнього середовища та організація спеціальних умов для активного сприймання.

Складні та серйозні завдання постають перед дитиною з порушеннями зору в період її дошкільного дитинства, коли акцент розвитку переноситься на самостійну активність, пов'язану з пересуванням у просторі та комунікаціями з

однолітками не лише за допомогою мови, а й за допомогою спільної участі у спільній діяльності, ефективність якої безпосередньо залежить від рівня розвитку пізнавальних процесів та особистісних особливостей дитини-дошкільника.

З метою зниження безпосередніх наслідків впливу зорової депривації через зоровий дефект на розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку та покращення їхньої адаптації до умов шкільного навчання необхідним є проведення корекційних-розвивальних занять.

Вітчизняні дослідники Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. пропонують модель координованої комплексної корекційної роботи, що передбачає систему педагогічних заходів, спрямованих на подолання недоліків пізнавальної діяльності та розвиток компенсаторних механізмів. На їхню думку важливим напрямом реабілітації осіб з порушеннями зору є корекція та компенсація зорового сприймання в ранньому, дошкільному та молодшому шкільному віці. Важливість формування активного зорового сприймання у слабозорих та дітей із залишковим зором є безперечною, а організація корекційної роботи з розвитку зору є одним з пріоритетних напрямів діяльності спеціальних закладів освіти для дітей з вадами зору [1, с.76–77].

Костенко Т. М., Гудим І. М. розкривають шляхи та засоби подолання бар'єрів у навчанні дітей із порушеннями зору, а саме: адаптація простору, модифікація навчальних матеріалів, комунікація з дитиною та її взаємодія з однолітками [3, с.47–48]. Курінна В.Р., Легкий О.М. в своїх дослідженнях підкреслюють, що в дошкільних освітніх закладах для дітей з порушеннями зору мають організовуватися та проводитися спеціальні корекційні заняття таких видів:

1. Розвиток зорового сприйняття.
2. Розвиток дотику та дрібної моторики.
3. Орієнтування у просторі
4. Соціально-побутове орієнтування.
5. Корекція порушень мови.
6. Ритміка.
7. Лікувальна фізкультура [5, с.31–32].

Але, слід зауважити, що на сьогодні актуальною залишається проблема розробки конкретних корекційних-розвивальних програм, які будуть покривати психолого-педагогічні запити для ефективної роботи з дітьми.

Висновки. Розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку з порушенням зору має специфічний характер, зумовлений зоровою депривацією. Тому у дошкільному навчанні таких дітей важливою є діагностика розвитку пізнавальних процесів та проведення корекційних занять, що стануть запорукою успішного навчання, адаптації та їхньому гармонійного розвитку в навчанні та житті.

Список використаних джерел

1. Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Науково-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2012 .

2. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 392 с
3. Костенко Т. М., Гудим І.М.- Навчання дітей із порушеннями зору: навчально-методичний посібник / Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 184 с.
4. Курінна В.Р., Легкий О.М. Світ на долоньках: комплексна програма розвитку дитини з порушенням зору молодшого дошкільного віку. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 32 с.
5. Легкий О.М., Курінна В.Р., Кондратенко С.В. Корекційно-розвивальні технології для розвитку дітей з порушеннями зору: навч. метод. посіб. К., 2023.

Яна ЧИГРІНА

докторка філософії, доцентка кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасні соціальні трансформації та цифровізація суспільства суттєво впливають на розвиток освіти, зумовлюючи потребу в переосмисленні її змісту, форм і методів. В умовах упровадження інклюзивної моделі навчання особливої актуальності набуває питання використання інноваційних технологій, які здатні забезпечити доступність та якість освіти для всіх категорій здобувачів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта вимагає гнучких і варіативних рішень, що неможливо реалізувати виключно засобами традиційної педагогіки.

Інноваційні технології в інклюзивному освітньому середовищі розглядаються не лише як технічний інструмент, а як комплексний педагогічний ресурс, що сприяє реалізації індивідуального підходу до навчання. Їх застосування дозволяє враховувати різні темпи засвоєння знань, особливості пізнавальної діяльності та психоемоційний стан учнів, створюючи умови для активної участі кожної дитини в освітньому процесі. Такий підхід відповідає принципам рівності, доступності та недискримінації в освіті [2, с. 120].

Одним із провідних напрямів технологічного оновлення інклюзивної освіти є використання цифрових адаптивних рішень, що ґрунтуються на аналізі навчальної діяльності здобувачів освіти. Завдяки використанню алгоритмів обробки даних і елементів штучного інтелекту навчальний матеріал може змінюватися відповідно до індивідуальних потреб учня. Це створює передумови для побудови персоналізованого навчального маршруту, який сприяє поступовому й усвідомленому засвоєнню знань [3, с. 269].

Застосування інтелектуальних освітніх систем має позитивний вплив і на професійну діяльність педагогів. Автоматизація процесів добору та адаптації навчального контенту зменшує навантаження на педагога й дозволяє зосередитися на педагогічному супроводі, розвитку соціальних навичок учнів і

взаємодії з батьками та фахівцями. Крім того, цифрові технології розширюють можливості використання різноманітних освітніх ресурсів, що сприяє підвищенню якості навчання.

Важливим компонентом інноваційного забезпечення інклюзивної освіти є асистивні технології, які виконують компенсаторну функцію та сприяють подоланню бар'єрів у навчанні й спілкуванні. Такі технології охоплюють широкий спектр технічних і програмних засобів, що забезпечують доступ до навчальної інформації, підтримують альтернативні способи комунікації та полегшують взаємодію з освітнім середовищем. Їх використання підвищує рівень автономності дітей з особливими освітніми потребами та сприяє соціальній інтеграції [1].

Окрему увагу в контексті інклюзивної освіти заслуговують імерсивні технології, які створюють нові можливості для організації навчального процесу. Використання віртуальних і доповнених середовищ дозволяє формувати насичений візуальний контекст, що полегшує сприйняття навчального матеріалу та підвищує зацікавленість учнів. Імерсивні технології дають змогу моделювати різноманітні ситуації, які складно або неможливо відтворити в реальному навчальному просторі.

Практика використання імерсивних технологій свідчить про їхній значний потенціал у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони можуть застосовуватися для розвитку соціальної взаємодії, формування емоційної чутливості, удосконалення когнітивних процесів і набутті життєво необхідних навичок. Створення безпечного віртуального середовища дозволяє учням експериментувати з поведінковими моделями без ризику негативних наслідків, що є особливо цінним для дітей із підвищеною тривожністю або сенсорними труднощами.

Разом із позитивними аспектами впровадження інноваційних технологій в інклюзивну освіту існують і певні обмеження. До них належать фінансові витрати на придбання обладнання, потреба в технічному супроводі та необхідності системного підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Це вимагає комплексного підходу до впровадження інновацій, який передбачає узгодження освітньої політики, матеріально-технічного забезпечення та професійного розвитку педагогів.

Таким чином, інноваційні технології виступають важливим ресурсом розвитку інклюзивної освіти, оскільки сприяють створенню гнучкого, адаптивного та орієнтованого на потреби дитини освітнього середовища. Їх упровадження відкриває нові можливості для забезпечення якості освіти, соціальної інтеграції та особистісного розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Подальші дослідження в цьому напрямі мають бути спрямовані на пошук ефективних моделей поєднання педагогічних і технологічних інновацій в інклюзивному навчанні.

Список використаних джерел

1. Постоян Т. Г. Асистивні технології у контексті інклюзивної освіти. Габітус. 2020. Вип. 12. Т. 2. С. 198–202. URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/12_2020/part_2/36.pdf.

2. Чигріна Я.Ю. Можливості використання інноваційних технологій у інклюзивній освіті. Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. 2025. Вип. 42. С.118-127. URL:

<https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13462>

3. Шелевер О. В., Капітан Л. І., Коновалов О. Ю. Адаптивне навчання здобувачів за допомогою сучасних цифрових платформ. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 75. С. 269–275. URL:

<http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/75/54.pdf>.

Аліна ЧОПЕНКО

здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

Під науковим керівництвом:

Вероніки ОДАРЧЕНКО

докторки педагогічних наук, доцентки,
професорки кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та
освітнього менеджменту, Комунальний
заклад «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» Харківської
обласної ради

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується системними трансформаціями, які спрямовані на утвердження ідей рівності, доступності та гуманізації освітнього процесу. Одним із пріоритетних напрямів цих змін є впровадження інклюзивного підходу, який передбачає забезпечення якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, можливостей та освітніх потреб.

Початкова школа є ключовою ланкою освітньої системи, адже саме на цьому етапі відбувається становлення особистості дитини, формування умінь, навичок, ціннісних орієнтирів. Для дітей з особливими освітніми потребами безпечне інклюзивне середовище початкової школи виконує не лише освітню, а й адаптаційну та підтримувальну функції, створюючи умови для успішної інтеграції в учнівський колектив.

Сучасні реалії, зокрема воєнний стан, міграційні процеси та збільшення контингенту здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти значно підвищують актуальність порушеної проблематики. За таких умов освітні заклади мають виступати простором безпеки, психологічної стабільності та підтримки, які сприяють збереженню емоційного благополуччя дитини та забезпечують її успішну адаптацію до освітньої діяльності.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами» інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти має здійснюватися з урахуванням індивідуальних освітніх потреб дітей та спрямовується на забезпечення рівного доступу до якісної освіти [7].

Згідно до логіки дослідження розглянемо значення поняття «інклюзивне освітнє середовище». На сьогодні не існує єдиного визначення даного терміну. В своїх роботах дослідниця О. Позняк наголошує, що інклюзивне освітнє середовище можна розглядати як комплексну систему, в якій здійснюється взаємодія між усіма учасниками освітнього та корекційно-розвивального процесу, забезпечуючи умови для ефективного інклюзивного навчання [6]. Колектив науковців Ю. Блудова, О. Ільїна в статті «Безпечний освітній простір як основа успішної адаптації дітей у НУШ через ігрову діяльність» зазначають, що безпечне освітнє інклюзивне середовище є простором «у якому кожна дитина, незалежно від її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, соціального статусу чи рівня підготовки, відчуває собі захищеною, прийнятою та включеною до активного освітнього процесу» [3, с. 58–62]. Аналіз наукових джерел дав можливість стверджувати, що безпечне інклюзивне освітнє середовище є цілісним простором, в якому поєднуються фізична, психологічна, соціальна, екологічна та інформаційна безпеки, що забезпечують комплексний підхід до розвитку особистості дитини.

Розглянемо детально створення умов для фізичної, психологічної, соціальної, екологічної та інформаційної безпеки в інклюзивному освітньому середовищі.

Фізична безпека в інклюзивному освітньому середовищі передбачає створення доступного та безбар'єрного простору, адаптацію навчальних приміщень до потреб дітей з особливими освітніми потребами, дотримання санітарно-гігієнічних норм і вимог охорони праці. Забезпечення таких умов є необхідною передумовою для формування в учнів відчуття захищеності та впевненості, що позитивно впливає на їхню навчальну активність і загальний розвиток [2, с. 25].

Психологічна безпека полягає у створенні атмосфери довіри, взаємоповаги та прийняття, недопущенні дискримінації, булінгу й будь-яких форм психологічного насильства. Для дітей з особливими освітніми потребами психологічно безпечне середовище є важливим чинником формування позитивної самооцінки, емоційної стабільності та мотивації до навчання [2, с. 26].

Соціальна безпека інклюзивного освітнього простору забезпечується через рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу, партнерську взаємодію школи, сім'ї та громади, а також розвиток культури співпраці й взаємної підтримки в учнівському колективі. Такий підхід сприяє успішній соціалізації дітей з ООП та їхній інтеграції в шкільне середовище [2, с. 26].

Екологічна та інформаційна безпеки є важливими складниками формування безпечного та підтримувального інклюзивного освітнього середовища Нової української школи. Вони забезпечують збереження фізичного й психоемоційного благополуччя учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, та сприяють створенню комфортних умов для навчання й розвитку.

Екологічна безпека передбачає дотримання санітарно-гігієнічних норм, використання безпечних матеріалів і створення сприятливого шкільного простору, тоді як інформаційна безпека спрямована на захист персональних даних, формування навичок безпечної поведінки в цифровому середовищі та попередження кіберзагроз. Комплексне забезпечення цих аспектів є необхідною умовою ефективної реалізації інклюзивного підходу в початковій школі [2, с.26–27].

Важливим чинником формування безпечного інклюзивного освітнього середовища є професійна діяльність учителя та асистента вчителя, які мають не лише володіти методиками інклюзивного навчання, а й поділяти цінності інклюзії, визнавати унікальність кожної дитини та сприяти розкриттю її потенціалу. Застосування інноваційних педагогічних технологій, зокрема особистісно орієнтованого навчання, диференціації, проєктної діяльності, арттерапевтичних технологій, сприяє створенню підтримувального середовища та підвищує ефективність освітнього процесу для всіх учнів [5, с. 64].

Варто зазначити, що формування безпечного інклюзивного освітнього середовища в сучасних умовах дедалі частіше реалізується з використанням цифрових технологій та елементів дистанційного навчання. Організація освітнього процесу в онлайн-форматі з урахуванням інклюзивних принципів потребує цілісного підходу, який поєднує педагогічну гнучкість, технологічну грамотність та чутливість до індивідуальних освітніх потреб кожного учня [4, с. 10].

Інклюзивне освітнє середовище є багатовимірною системою, що поєднує просторово-предметний, психолого-педагогічний, соціальний та інформаційний компоненти, узгоджене функціонування яких забезпечує безпечні умови для навчання, розвитку й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 77].

Таким чином, поєднання інклюзивних педагогічних підходів із можливостями цифрових технологій розширює потенціал формування безпечного та підтримувального освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Онлайн-інструменти за умови їх грамотного використання можуть слугувати не лише засобом передачі знань, а й ефективним ресурсом розвитку соціальних, комунікативних та емоційних компетентностей дітей.

Отже, формування безпечного інклюзивного освітнього середовища в початковій школі є комплексним і багатовимірним процесом, що передбачає забезпечення фізичної, психологічної, соціальної, екологічної та інформаційної безпеки учнів. Забезпечення безпечного освітнього середовища сприяє успішній адаптації учнів, реалізації їхнього потенціалу та створює умови для повноцінної інтеграції в колектив, що є ключовим чинником ефективної інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н., Довгань О. Інклюзивне освітнє середовище як чинник соціалізації та розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2025. № 38. С. 74–85. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85> (дата звернення: 13.01.2026).

2. Блудова Ю. О., Ільїна О. О., Отрошко Т. Ф. Формування безпечного інклюзивного середовища в умовах Нової української школи. Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. 2025. № 3. С. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-3> (дата звернення: 13.01.2026).
3. Блудова Ю. О., Ільїна О. О. Безпечний освітній простір як основа успішної адаптації дітей у НУШ через ігрову діяльність. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2024. Вип. 1 (150). С. 58–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-3> (дата звернення: 13.01.2026).
4. Кас'яненко О. М., Волотовська Т. П., Станкевич-Волосянчук О. І. Освітня інклюзія в онлайн-середовищі як фактор успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025 № 23. С. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17281303>
5. Невмержицька О. Формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи: проблеми і перспективи. Молодь і ринок. 2024. № 2/222. С. 61–65. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300088> (дата звернення: 13.01.2026).
6. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 9 (113). С. 293–308. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.09/293-308> (дата звернення: 13.01.2026).
7. Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. №957 про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Дата оновлення: 31.10.2025. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-п#Text> (дата звернення: 13.01.2026).

Єлизавета ЧУБАРОВА

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності АЗ Початкова освіта, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Під науковим керівництвом:

Олени АКІМОВОЇ

кандидатки педагогічних наук, доцентки, доцентки кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Війна є одним із факторів хронічного стресу, що має руйнівний вплив на психічний розвиток молодших школярів. Сензитивний період у дітей

молодшого шкільного віку є важливим для формування довільності, саморегуляції, базової довіри й соціальних зв'язків. Цю вікову групу робить найбільш вразливою до травматичних подій (повітряні тривоги, вимушене переміщення, розлука з близькими, дистанційне навчання) несформованість захисних механізмів психіки, яка потребує негайного впровадження стратегій психологічної підтримки.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я «... (психічне) здоров'я – це стан добробуту, успішності, коли людина може справлятися зі стресами, продуктивно працювати і діяти, підпорядковуючи свій високий потенціал у життя суспільства, адже емоції у кожного можуть проявлятися по-різному, їхній досвід є індивідуальним [2]». В умовах війни цей стан «добробуту» порушується, тому ментальне здоров'я дитини слід розглядати як динамічну здатність до резильєнтності. Емоційний досвід кожного здобувача освіти є індивідуальним, що вимагає від вчителя гнучкості та диференційованого підходу у наданні підтримки.

Проблему збереження та підтримки ментального здоров'я молодших школярів яктивно досліджують такі вчені як О. Бондар, Л. Лавріненко, В. Сергієнко, О. Яцина.

Науковиця В. Сергієнко досліджує вплив травматичних подій на ментальне здоров'я дітей та визначає недостатню сформованість захисних психологічних механізмів, що сприяють зменшенню наслідків військового стану та збереженню психічного здоров'я школярів [3].

О. Бондар наголошує на комплексному підході до збереження ментального здоров'я школярів. Авторка виділяє 4 вектори, які є особливо актуальними під час війни:

- створення безпечного простору (облаштування укриттів, забезпечення комфорту);
- впровадження навчання, де емоційний стан кожного учня є важливим як і академічні досягнення, а також раціоналізація навантаження для запобігання перевтоми;
- активне використання рухового режиму: фізкультхвилинки, рухливі ігри;
- постійний моніторинг психоемоційного стану учнів, взаємодіючи із практичним психологом закладу освіти [1, с. 251-254].

На нашу думку, важливою складовою підтримки є відновлення відчуття стабільності через рутини. Вчитель початкових класів має стати «провідником» для дитячих емоцій, навчити їх не боятися проявляти власні почуття. Використання арт-терапії, казкотерапії та гри дозволяє учням безпечно опрацьовувати травматичний досвід, не фіксуєчись на ньому.

Підсумовуючи вище зазначене, вважаємо, що збереження ментального здоров'я молодших школярів в умовах військового стану перестає бути лише проблемою медицини та психології, а й постає пріоритетним завданням сучасної педагогіки. Ефективність підтримки можлива лише за умови комплексного підходу, який поєднує стабілізацію емоційного стану, адаптацію навчання та тісну співпрацю всіх учасників освітнього процесу. Своєчасна профілактика втоми та стабілізація емоційного стану є запорукою

того, що сучасні школярі зможуть успішно реалізовувати свій потенціал у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Бондар О. Збереження та підтримка ментального здоров'я молодших школярів в умовах військового стану. Scientific practice: modern and classical ways : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Відень, Австрія, 26–27 лют. 2024 р.). 2024. С. 247–256. URL: https://www.researchgate.net/profile/Khalil-Huseynov/publication/398640321_THE_COMPLEXITY_OF_CUTTING_PARAMETERS_AND_OPTIMAL_TOOL_CHOICE/links/693cd2ed0c98040d481d79e4/THE-COMPLEXITY-OF-CUTTING-PARAMETERS-AND-OPTIMAL-TOOL-CHOICE.pdf (дата звернення: 13.01.2026).
2. Всесвітня організація охорони здоров'я. URL: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1
3. Сергієнко, В. Ментальне здоров'я учнів в умовах війни: психологопедагогічний аспект //New pedagogical thought. – 2024. – Т. 118. – №. 2. – С. 30–35. URL: <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/627>

Юлія ШЕВЧЕНКО

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової і спеціальної освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

Савелій ШЕВЧЕНКО

здобувач першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти, Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується утвердженням інклюзивної парадигми, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних можливостей та освітніх потреб. Особливої актуальності це набуває в початковій школі, де закладаються основи соціальної взаємодії, морально-етичних цінностей та ставлення до Іншого. У цьому контексті формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами (ООП) постає як важливе педагогічне завдання, реалізація якого значною мірою залежить від професійної готовності вчителя.

Згідно з положеннями Концепції Нової української школи, сучасний учитель має виступати не лише транслятором знань, а й фасилітатором розвитку особистості дитини, здатним створювати безпечне, підтримувальне та інклюзивне освітнє середовище [1]. Це вимагає від майбутніх педагогів

сформованої готовності до виховної діяльності, спрямованої на розвиток толерантності, емпатії, співпраці та взаємоповаги серед учнів початкової школи.

У наукових дослідженнях толерантне ставлення розглядається як складне інтегративне утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти [2]. Когнітивний компонент передбачає знання про різноманітність людей, особливості розвитку дітей з ООП, принципи інклюзії та соціальної рівності. Емоційно-ціннісний компонент охоплює позитивне емоційне ставлення, прийняття, співпереживання та готовність до підтримки. Діяльнісний компонент проявляється у конкретних формах поведінки, спрямованих на співпрацю, допомогу, партнерську взаємодію та недискримінаційне спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами [3].

Відповідно, готовність майбутнього вчителя до формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з ООП має розглядатися як цілісна професійна характеристика, що поєднує мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діялісну та рефлексивну складові. Учитель повинен усвідомлювати соціальну та педагогічну значущість толерантності в умовах інклюзивного навчання, володіти знаннями про психофізичні особливості дітей з ООП, а також мати практичні вміння організовувати виховну роботу, спрямовану на гармонізацію міжособистісних стосунків у класному колективі [3].

Ефективним засобом формування толерантного ставлення в початковій школі виступають ігрові технології, які відповідають віковим особливостям молодших школярів та реалізують діяльнісний підхід, задекларований у НУШ. Гра створює природний простір для соціальної взаємодії, дозволяє дітям переживати різні соціальні ролі, усвідомлювати емоційні стани інших та вчитися співпраці в умовах різноманітності [4].

Науковці наголошують, що ігрові технології сприяють формуванню емпатії, зниженню рівня тривожності, подоланню стереотипів і упереджень щодо дітей з особливими освітніми потребами [4]. У процесі сюжетно-рольових, дидактичних, комунікативних та тренінгових ігор молодші школярі отримують можливість безпечного проживання ситуацій взаємодії з дітьми з ООП, що позитивно впливає на становлення їхніх моральних установок і соціальних навичок.

Водночас ефективність використання ігрових технологій у формуванні толерантного ставлення безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки вчителя. Майбутній педагог має бути готовим до цілеспрямованого добору ігрового змісту, адаптації ігор до потреб усіх учнів, організації партнерської взаємодії та підтримання позитивного психологічного клімату в інклюзивному класі [5]. Важливим є також уміння вчителя рефлексувати результати ігрової діяльності, обговорювати з дітьми пережитий досвід, спрямовувати їхні висновки у площину моральних і соціальних цінностей.

Дослідження засвідчують, що в умовах цілеспрямованої педагогічної роботи, яка поєднує ігрові технології, виховні бесіди, творчі завдання та співпрацю з батьками й фахівцями психолого-педагогічного супроводу, відбувається істотне підвищення рівня толерантного ставлення учнів початкової школи до дітей з ООП [5]. Це підтверджує необхідність системного включення

відповідних змістових і методичних компонентів до програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Отже, готовність майбутнього вчителя до формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти засобами ігрових технологій є важливою складовою його професійної компетентності. Вона передбачає інтеграцію ціннісних орієнтацій, знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для створення гуманного, безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на розроблення та експериментальну перевірку практикоорієнтованих моделей підготовки майбутніх учителів до реалізації інклюзивних ігрових технологій у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р / Міністерство освіти і науки України. Електронний ресурс. URL: https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/Концепція_нової_української_школи
2. Ремех Т. О., Мельничук Є. О. Проблема розвитку толерантності до дітей з інвалідністю в закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 45–52. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/752>
3. Шевченко Ю. М., Дубяга С. М. Формування в учнів початкової школи толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки МДПУ імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 3. С. 112–118. URL: <https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3103>
4. Шевченко Ю. М. Використання інтерактивної гри в умовах навчання дітей з особливими потребами в початковій школі. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії*. 2016. С. 360-363.
5. Gentile A., Boca S., Giustina A. et al. Inclusive physical activity games at school: The role of teachers' attitude toward inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, No. 5. Article 3285. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10090663>

Юлія ШЕВЧЕНКО

докторка філософії зі спеціальності
«Психологія», доцентка кафедри
спеціальної педагогіки факультету
природничої, спеціальної і
здоров'язбережувальної освіти,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ГУМАНІСТИЧНИЙ ВИМІР ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Сучасна освіта дедалі більше постає як простір людяності, прийняття й поваги до унікальності кожної особистості. Інклюзивний підхід у педагогічній освіті сьогодні виходить далеко за межі організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Йдеться про глибоку зміну самої філософії підготовки вчителя, у центрі якої перебуває людина, її гідність, потенціал і право бути почутою. Глобальні соціальні трансформації, зростання різноманітності освітнього середовища, поширення ідей рівності та соціальної справедливості зумовлюють необхідність переосмислення цілей педагогічної освіти. Вчитель нового покоління має бути не лише носієм фахових знань, а й провідником гуманістичних цінностей, фасилітатором розвитку, партнером для дитини та родини. Саме тому інклюзивний підхід набуває статусу фундаментального принципу сучасної педагогічної підготовки [1, с. 16].

Інклюзивний підхід ґрунтується на визнанні цінності кожної людини незалежно від її особливостей розвитку, соціального статусу, культурної приналежності чи освітніх можливостей. У цьому сенсі інклюзія є не стільки педагогічною технологією, скільки світоглядною позицією. Вона передбачає перехід від моделі «пристосування дитини до системи» до моделі «адаптації системи до потреб дитини».

У сучасному науковому дискурсі інклюзія розглядається як багатовимірне явище, що охоплює етичний, соціальний, психологічний та педагогічний виміри. Для педагогічної освіти це означає необхідність формування у майбутніх учителів не лише професійних компетентностей, а й особливої педагогічної культури, заснованої на емпатії, повазі, готовності до діалогу та прийняття. Інклюзивна філософія поступово змінює уявлення про норму в освіті. Різноманітність починає сприйматися не як проблема, а як ресурс розвитку освітнього середовища. Саме ця ідея має стати стрижнем сучасної підготовки педагогів [1, с. 33].

Упровадження інклюзивного підходу супроводжується низкою складних викликів, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Одним із найвідчутніших є недостатня готовність педагогів до роботи в умовах різноманітного учнівського контингенту. Часто майбутні вчителі зустрічаються з відчуттям невпевненості, страху помилки, емоційного виснаження перед складністю інклюзивної практики. Суттєвим викликом є також фрагментарність підготовки з питань інклюзії у багатьох освітніх програмах. Інклюзивна тематика нерідко подається як окремий курс, відірваний від загальної професійної

підготовки, що знижує її реальну цінність для майбутнього вчителя. Водночас інклюзивний підхід потребує інтеграції у всі складники педагогічної освіти – від методики викладання до педагогічної практики [3, с. 150].

Не менш важливою проблемою є психологічна неготовність частини педагогічної спільноти до переосмислення власної професійної ролі. Інклюзія вимагає від учителя відмови від авторитарної позиції, відкритості до співпраці, готовності визнавати обмеженість власного досвіду та постійно навчатися. Методологія інклюзивності у педагогічній освіті базується на поєднанні гуманістичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Її сутність полягає у формуванні цілісного образу педагога як професіонала і як людини, здатної будувати взаємини на основі поваги й партнерства [2, с. 364].

Гуманістична методологія передбачає визнання безумовної цінності кожної особистості. У процесі підготовки майбутнього вчителя це реалізується через створення такого освітнього середовища, у якому сам студент відчуває підтримку, прийняття та право на власний голос. Саме пережитий досвід людського ставлення стає підґрунтям для подальшої професійної діяльності. Компетентнісний підхід у контексті інклюзії означає розвиток здатності діяти у складних педагогічних ситуаціях, приймати відповідальні рішення, співпрацювати з командою фахівців, батьками, громадою. Це не лише сукупність знань про особливості розвитку дітей, а передусім вміння бачити за будь-якими труднощами живу людину [3, с. 155].

Ефективність інклюзивного підходу у педагогічній освіті значною мірою визначається якістю практичної підготовки. Майбутній вчитель має не лише вивчати інклюзію теоретично, а й проживати її у реальному освітньому середовищі. Саме педагогічна практика стає тим простором, де формується професійна чутливість, вміння помічати потреби кожної дитини, готовність до гнучких рішень. У багатьох країнах світу успішні моделі підготовки вчителів передбачають залучення студентів до роботи в інклюзивних закладах уже на ранніх етапах навчання. Це сприяє руйнуванню стереотипів, формуванню позитивного ставлення до різноманітності та розвитку професійної зрілості. Важливою складовою практичної підготовки є також формування навичок командної взаємодії. Інклюзивне навчання передбачає тісну співпрацю вчителя з асистентами, психологами, логопедами, соціальними педагогами, батьками. Тому майбутній педагог має оволодіти культурою професійного партнерства, вмінням слухати й домовлятися [4, с. 296].

Особливої ваги у контексті інклюзивного підходу набуває вимір людяності у педагогічній діяльності. Йдеться про здатність вчителя бачити в кожній дитині не проблему, а потенціал, не діагноз, а особистість, не труднощі, а шлях до розвитку. Такий погляд не формується автоматично - він є результатом глибокої внутрішньої роботи, яку має підтримувати система педагогічної освіти [5, с. 228].

Тому завдання педагогічної освіти полягає не лише у формуванні професійних умінь, а й у вихованні особистості педагога. Інклюзивний підхід у педагогічній освіті є не тимчасовою тенденцією, а стратегічним напрямом розвитку сучасної освітньої системи. Його реалізація вимагає глибокого переосмислення цілей підготовки педагогів, змісту освітніх програм, організації навчального процесу та ціннісних орієнтирів педагогічної професії. Наукове

осмислення викликів, методологічних засад і практичних аспектів інклюзивної підготовки свідчить, що успішність цього процесу безпосередньо залежить від рівня гуманізації педагогічної освіти. Лише той учитель, який сам пережив досвід прийняття, поваги й підтримки, здатен створити подібне середовище для своїх учнів. Інклюзивна педагогічна освіта є шляхом до формування не лише професійно компетентного, а й глибоко людського вчителя, який спроможний змінювати освітній простір і суспільство загалом.

Список використаних джерел

1. Гурська О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. Директор школи. Шкільний світ. 2014. № 10. С. 16–33.
2. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика: колект. Монографія. Е.А. Данілавичюте, С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, О.М. Таранченко. Рівне. Волинські обереги. 2020. 364 с.
3. Джаман Т. (2020). Реалізація середовищного й інклюзивного підходів до навчання в контексті інклюзивної освіти як умова євроінтеграції, *Social Work and Education*, Vol 2, No 29, pp. 150–155.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. пер. з англ. К. СПД-ФО Парашин І.С. 2010. 296 с.
5. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру. Метод. Посібник. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ. Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2019. 228 с.

Надія ШИП

старша викладачка кафедри теорії,
методики і практики фізичного
виховання, Харківський національний
педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди

Дарина ВІХЛЯЄВА

здобувачка освіти першого
(бакалаврського) рівня вищої освіти,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АДАПТИВНОГО СПОРТУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ НА ПРИКЛАДІ СПОРТИВНОГО ОРІЄНТУВАННЯ

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасне суспільство переймається важливістю інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в життя, що в першу чергу стосується освіти та фізичного розвитку. Стосовно дітей з порушенням слуху можна спостерігати нестачу комунікації, та проблеми в реалізації повноцінної рухової активності. Це, звісно, негативно впливає на фізичний, емоційний і соціальний розвиток. За допомогою адаптивного спорту можна вирішувати завдання підтримки здоров'я та гармонійного розвитку дітей

з порушенням слуху. Такі заняття поєднують оздоровчі, корекційні й адаптаційні функції. Але проведення таких занять вимагає від педагога врахування індивідуальних можливостей дитини, особливостей сенсорного дефіциту та відповідної методики проведення занять [2, с. 57]. Хоча існує ряд методик щодо адаптивного спорту, проблема підбору оптимальних засобів і методів для навчання спортивному орієнтуванню, фізичному вдосконаленню саме для дітей з порушенням слуху залишається недостатньо дослідженою. Це спонукає до застосування нових підходів, вивчення їх ефективності у покращенні фізичного стану, розвитку фізичних якостей та комунікативних здібностей дітей цієї групи.

Мета публікації: обґрунтувати та проаналізувати особливості застосування засобів спортивного орієнтування для дітей з порушенням слуху, враховуючи їх фізичні, психоемоційні та комунікативні потреби. Вивчити ефективність використання цих засобів в плані підвищення рівня фізичної підготовленості, отримання нових знань та навичок, соціальної адаптації цієї категорії дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою забезпечення інклюзивної освіти дітям з особливими освітніми потребами надається можливість навчатися у закладах загальної середньої освіти на рівні з іншими. Такі діти стикаються з труднощами не лише в комунікативній сфері, а й у психомоторному, емоційному та соціальному розвитку. Адаптивний спорт, регулярні фізичні тренування, спілкування з однолітками, захоплення спільними інтересами покликані формувати гармонійну особистість, розвивати рухові здібності, формувати здоровий спосіб життя [4, с. 46]. Через відсутність або обмеження зворотного слухового зв'язку діти з порушенням слуху мають труднощі у формуванні рухових навичок. В зв'язку з цим спостерігаємо ускладнений розвиток координації рухів, рівноваги, просторової орієнтації. Порівняно з однолітками такі діти мають і нижчий рівень фізичної підготовленості. З цього випливає необхідність індивідуального підходу до підбору засобів і методів відновлення, що передбачають активне використання візуальних і тактильних стимулів, наочного демонстрування вправ, а також м'язово-рухового контролю [3, с. 143].

Актуальними є також проблеми емоційного та соціального розвитку. Такі діти можуть проявляти підвищену тривожність, нестійку самооцінку, страхи, труднощі у самовираженні, агресивність, емоційне виснаження та часті стресові реакції. Тому дуже важливо сприяти розвитку емоційного інтелекту: здатності усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, досягати самоконтролю та особистісної адаптації. Це допоможе успішній соціалізації дітей з порушеннями слуху, покращить їхню міжособистісну взаємодію та адаптацію в навчальному середовищі.

У юних спортсменів з порушеннями слуху під час тренувальних занять засвоєння нових вмінь відбувається за допомогою зорового, м'язово-рухового і тактильного аналізаторів, тоді як слуховий виконує додаткову функцію. Саме це визначає специфіку навчання таких дітей спортивному орієнтуванню. Всі поняття і образи, які педагог хоче донести до спортсменів, діти з порушеннями слуху сприймають не в повному обсязі, уповільнюються темпи сприйняття інформації, її обробка, викривлення змісту. Заняття зі спортивного орієнтування мають включати: загально-розвивальні вправи для загального зміцнення організму; кросовий біг для розвитку витривалості; рухливі ігри, додання полоси

перешкод для розвитку координаційних здібностей та формування основних рухових навичок; вправи безпосередньо на місцевості з використанням наочності, спеціально підготованих картографічних матеріалів; в якості відпочинку і відновлення застосовуються дихальні вправи для зниження рівня психоемоційного напруження [5, с. 42].

Завдяки своїй доступності, можливості індивідуального дозування навантаження спортивне орієнтування створює плідне поле для корекційної роботи з дітьми, які мають різноманітні порушення слуху. До того ж воно сприяє формуванню та розвитку пам'яті, уваги, мислення.

У використанні засобів спортивного орієнтування важливо забезпечувати зорову наочність, використання міміки, жестів, демонстраційних карток, а також створення позитивного емоційного середовища. Це зумовлено специфікою психофізичного розвитку дітей з порушенням слуху, зокрема їхньою обмеженою здатністю до сприймання вербальної інформації та зниженим рівнем мовленнєвої комунікації. Пояснення здійснюється жестовою мовою, використовуються відеозаписи, спеціально створені презентації, схематичні спрощені зображення. Планування заняття передбачає чітку структуру, наявність візуальних орієнтирів та постійний зоровий контакт з педагогом. Особливо важливо, щоб навчання новим елементам спиралось на вже відомі вихованцям дії. Кожне заняття необхідно починати з вправ, які діти можуть впевнено виконувати, і демонструвати прогрес. Цим досягається створення емоційно позитивного середовища, формується мотивація [4, с. 48].

В цьому процесі визначною є роль тренера, вихователя. Він не тільки планує і здійснює фізичну та технічну підготовку спортсменів, а й знаходить для кожного з них індивідуальний підхід, забезпечує психологічну підтримку, формує довіру та впевненість у власних силах. Максимальний ефект від занять досягається шляхом комплексного підходу, який враховує індивідуальні потреби, вікові та функціональні особливості.

Спортивне орієнтування в якості адаптивного виду спорту для дітей з порушеннями слуху всебічно впливає на їх розвиток. Цей вид органічно поєднує розумову та рухову діяльність, демонструє можливість змагатися на рівних зі здоровими дітьми а також сприяє розвитку просторової орієнтації та покращенню мобільності, як в умовах міста, так і природних умовах, сприяє підвищенню рівня фізичної підготовки [1, с. 37].

Для юних спортсменів дуже важливо брати участь у змагальній діяльності, мати можливість порівнювати свої результати з успіхами інших. Це надихає, дає стимул для подальших тренувань, підвищує самооцінку. На змаганнях Чемпіонатів України зі спортивного орієнтування діти з порушеннями слуху беруть участь на рівних з іншими. Ця участь доволі успішна. Ми проаналізували результати 13-ти стартів на довгих, середніх дистанціях та у спринті минулого сезону. На кожному старті наші вихованці потрапляли до десятки сильніших спортсменів. Для дівчат цей показник складає 17 разів, для хлопців – 15. 6 разів за сезон вони потрапили на п'єдестал пошани.

Висновки. Спортивне орієнтування як напрямок фізичної активності для дітей з порушенням слуху сприяє їх реабілітації, інклюзії та повноцінної участі у житті суспільства. Для поліпшення рівня фізичного розвитку, розвитку пам'яті, уваги, логічного мислення спортивне орієнтування є ідеальним видом рухової

діяльності. Також цей вид адаптивного спорту сприяє емоційній стабілізації та соціалізації дитини. Щоб досягти максимального ефекту тренувальної діяльності, необхідно використовувати адаптовані методики, дотримувати принципів індивідуального підходу, системності, доступності та педагогічної доцільності.

Список використаних джерел

1. Березовський В. А., Подгаєцький А. В. Спортивне орієнтування в Україні. Спортсмени з порушенням слуху. DEAFSPORT. Київ : Вид-во BULLA, 2021. 65 с.
2. Ковальчук В. М., Гудим І. О. Адаптивна фізична культура: навч. посібник. Львів : ЛДУФК, 2020. 280 с.
3. Лях В. І., Ткачук, Г. М. Методика фізичного виховання дітей з порушеннями слуху. Львів : Світ, 2020. 215 с.
4. Чередниченко О. В. Особливості застосування засобів фізичної культури в корекційній роботі з дітьми з порушенням слуху. Адаптивна фізична культура і спорт. 2021. № 2(18). С. 45–49.
5. Шип Н.Є. Застосування туризму та спортивного орієнтування в якості засобів адаптивної фізичної культури для дітей з вадами слуху // Мультидисциплінарний підхід у фізичній реабілітаційній медицині: збірник тез та доповідей Всеукраїнської конференції (м. Харків, 28 березня 2025 р.)/ Харків, 2025. С.41–45.

Валентина ШПАК

докторка педагогічних наук, професорка
кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПІДХІД У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Сучасний світ переживає докорінну трансформацію підходів до освіти, оскільки система освіти кожної держави дедалі більше орієнтується на світову освітню політику, головним завданням якої є досягнення якісної освіти, її відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. У зв'язку з цим, основою побудови багатьох освітніх систем у всьому світі стає максимальне забезпечення в закладах освіти можливостей для задоволення освітніх попитів усіх без виключення учнів, зокрема, з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Зазвичай, такі діти мають порушення психосоматичного здоров'я або особливості розвитку. Включення таких «особливих» учнів до системи загальної середньої освіти – порівняно новий підхід, що термінологічно пов'язаний із процесом під назвою «інклюзія» (від англ. inclusion – включення). Відповідно, освіта в контексті цього підходу називається «інклюзивною».

В основу трансформації сучасних освітніх систем у глобальному контексті та впровадженні інклюзивного підходу в освіті покладено масштабні зміни щодо

розуміння прав людини, її гідності, ідентичності та неповторності. Право кожного індивіда на освіту і право здобуття освіти, що виключає будь-яку дискримінацію, закріплюють міжнародні нормативно-правові акти, що укладені під егідою Організації Об'єднаних Націй. Так, Всесвітня декларація з освіти для всіх, що прийнята в Джомтьєні (Таїланд, 1990 р.), дає загальне визначення інклюзії як «забезпечення загального доступу до освіти для всіх дітей, молоді та дорослих, а також сприяння рівності в цій галузі» [3]. Саламанська декларація (1994 р.) про реалізацію школи інклюзивного типу підтверджує необхідність дотримання принципів освіти для всіх і визнає, що «особи, які мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, що повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих, найперше, на дітей із метою задоволення цих потреб» [6]. Проведений у Дакарі (2000 р.) Всесвітній форум з освіти орієнтує на надання рівних шансів на освіту всім дітям, на участь виключених та/або ізольованих дітей у системі загальної освіти [6].

Нині поняття «інклюзивної освіти» звузилося до розуміння її як спільного навчання дітей із ООП та однолітків із нормальним розвитком. Тож актуальність упровадження інклюзивного підходу в сучасну педагогічну практику не викликає сумнівів. Адже дитина з ООП, яка навчається в закладі спеціальної освіти, виявляється ізольованою від реального соціуму, що певним чином обмежує її в розвитку і можливостях адекватної соціалізації. За офіційними даними МОН України, станом на 1 січня 2025 р. в Україні навчалось близько 116,6 тисяч дітей з ООП, із них понад 15,3 тис. – у дитячих садках і понад 47,6 тис. – в інклюзивних класах шкіл, а решта – у спеціальних групах/класах, демонструючи зростання інклюзії, попри виклики, що пов'язані з субвенціями і війною.

Посилення роботи щодо розвитку інклюзивної освіти для дітей з ООП підтверджено офіційними даними Черкаської ОДА, згідно з якими (станом на 2021/2022 н. р.) у місті та області організацію інклюзивного навчання забезпечують 281 заклад освіти, з яких 203 ЗЗСО і 78 ЗДО. У цих закладах функціонують 496 класів і 121 дошкільна група, завдяки чого інклюзивним навчання і вихованням охоплено 876 дітей з ООП, зокрема, 635 учнів ЗЗСО і 241 вихованець ЗДО. Із метою забезпечення інклюзивного освітнього простору дітям з ООП введено 455 посад асистента вчителя і 107 – асистента вихователя [6].

Саме інклюзивна освіта дозволяє дітям з ООП відвідувати звичайні школи і вчитися разом зі здоровими однолітками. У здорових дітей, які навчаються в системі інклюзивної освіти, формується здатність до співчуття, співпереживання і розуміння; вони стають більш стриманими, що особливо актуально для сучасного суспільства з низьким рівнем гуманності.

Однак, крім задоволення освітніх потреб усіх членів суспільства, інклюзивна освіта виконує й інші важливі функції: застосування недискримінаційних практик у процесі освіти; орієнтація на перехід від адаптації учня до різних шкіл до адаптації освіти щодо відмінностей між учнями; безперервне вдосконалення якості освіти. Адже інклюзивна освіта є гнучкою, відкритою, динамічною, тобто такою, що враховує потреби всіх без виключення особливих дітей. Як уже було зазначено вище, у процесі інклюзивної освіти система навчання підлаштовується під індивідуальні потреби дитини, а не

дитина під можливості освітньої системи. «Мета інклюзивної освіти – створити оптимальні умови для розвитку потенціалу кожної дитини, яка навчається в інклюзивному класі» [4], тобто включення всіх дітей до шкільної системи задля досягнення ними певного соціального статусу і утвердження своєї громадянської значущості.

Як показує практика, інклюзивна освіта є тривалим, багатограним процесом, що потребує відповідних навчальних, методичних і людських ресурсів. Тож не випадково в ході її реалізації виникають ресурсні бар'єри:

- людські, а саме: ставлення педагогічних працівників до «особливих» дітей, відсутність необхідних знань, досвіду сприйняття і розуміння індивідуальних відмінностей, стереотипність мислення;

- матеріальні, що зумовлені недостатнім фінансуванням, низькою заробітною платою вчителів та їхніх асистентів в інклюзивному класі, відсутність або нестача матеріально-технічних засобів і обладнання;

- інформаційні, що пояснюється необізнаністю, професійною некомпетентністю педагога, обмеженим доступом до необхідної інформації [1].

При реалізації інклюзивного підходу в освітньому закладі необхідно передбачити спеціальну фахову підготовку педагога, оскільки володіння інклюзивною компетентністю (включає: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей) є головним критерієм успішної реалізації інклюзивного підходу [2]. По-справжньому клас стає інклюзивним з того моменту, як його педагог пройде відповідне навчання. У іншому випадку, інклюзивний клас, де навчається хоча б один учень з ООП або ж особливостями розвитку, буде інтегрованим, оскільки в ньому не буде створено мінімальне адаптоване освітнє середовище, що відповідатиме освітнім потребам і можливостям дитини.

Тут слід зазначити, що поняття «інтеграція» та «інклюзія» не є тотожними, оскільки вони характеризують різний ступінь включеності дітей з ООП у вітчизняну освітню систему [5]. Інтеграція передбачає лише «співприсутність» дітей з ООП у загальноосвітній школі і досягається шляхом перенесення елементів спеціальної освіти в систему загальної середньої освіти. За такого підходу лише незначна група дітей з ООП може бути повністю включена у спільний освітній процес. Основним недоліком інтеграції є те, що при цьому не відбувається змін в організації системи навчання, освітніх програмах, методиках і стратегіях навчання, а учень з ООП змушений підлаштовуватися під них самотійно. В умовах інклюзивного підходу все відбувається навпаки: процес навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під процес навчання.

В умовах реалізації інклюзивного підходу акцентується на персоналізації освітнього процесу, розробленні індивідуальних програм навчання. Як бачимо, термін «інклюзивна освіта» є більш сучасним, оскільки відображає новий погляд не тільки на систему освіти, але і на місце людини в суспільстві. Інклюзивна освіта є довгостроковою, тому розглядати її слід не як локальну ділянку освітньої діяльності вчителя або асистента вчителя в інклюзивному класі, а як інклюзивний підхід в організації всієї системи освіти за всіма напрямками.

Інклюзивна форма навчання охоплює всіх учасників освітнього процесу: дітей з ООП; учнів, які розвиваються нормально; батьків; учителів, інших фахівців освітнього закладу; адміністрацію [2; 4]. Тож діяльність закладу загальної середньої освіти повинна бути спрямована не тільки на створення спеціальних умов для навчання і виховання дитини з ООП, але і на забезпечення взаєморозуміння і злагоди між усіма учасниками партнерської взаємодії.

Отже, успішна реалізація інклюзивного підходу потребує організаційної та методичної підтримки вчителя та його асистента в інклюзивному класі. Для цього у штатному розкладі закладу загальної середньої освіти слід передбачити посади таких фахівців, як психолог, учитель-логопед, соціальний педагог. Вони, як і педагогічні працівники, мають долучатися до процесу виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Григоренко В., Пахомова Л., Шевченко Н. Розвиток інклюзивного підходу до організації роботи закладів дошкільної та середньої освіти у контексті освітніх інновацій у підготовці педагогічних кадрів. Педагогічні науки. 2019. Вип. 73. С. 3–10.
2. Інклюзивна освіта в Україні. Нормативно-правове впровадження. Завуч. 2018. № 14. С. 1–4 (Вкладка).
3. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. : пер. з англ. / уклад. : Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. Київ : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
4. Лахнеко І. Новий Порядок організації інклюзивного навчання : що треба знати завучу. Заступник директора школи. 2021. № 10. С. 4–8.
5. Тітова О. Інклюзивний підхід до організації навчання математики. Математика в рідній школі : наук.-метод. журнал. 2018. № 6. С. 36–39.
6. Шпак В. П., Нінова Т. С. Сучасний стан системи спеціальної освіти Черкащини : досвід і перспективи розвитку. Імідж сучасного педагога. 2023. № 1 (208). С. 71–81.

Наукове електронне видання

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції
**«СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ
ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ»**

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(29-30 січня 2026 р., м. Запоріжжя)

Матеріали подаються в авторській редакції.
Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності несуть автори.

Відповідальний за випуск: Воровка М.І.
Комп'ютерна верстка: Кожевникова А.В.
Коректор: Підварко Т.О.
Дизайн обкладинки: Кожевников П.П.

Електронне видання. Формат 60х90/16. Ум. друк. акр. 42,14.
Підписано до друку 24.02.2026 р. Замовлення № 2406.
Видано ФО-П Однорог Т.В. м. Запоріжжя; тел. (098) 243 96 51

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477